FÜR HAMBURGER LEHRKRÄFTE
UND ELTERNRÄTE

HAMBURG MACHT SCHULE

03/2025 37. JAHRGANG

SELBSTSTÄNDIGKEIT BEIM LERNEN UND HANDELN IN SCHULE

BSFB-INFO:

Koaktiv unterrichten: Wenn Mensch und Maschine gemeinsam Lernen gestalten

Brille auf, obdachlos. Ein Virtual-Reality-Testlauf

Hier ist das Wissen Zuhause. Bibliotheken der BSFB

Hamburg

FOTO PRIVAT

IMPRESSUM

HERAUSGEBER:
Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung (BSFB)
Heinz Grasmück, Direktor des Landesinstituts für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung in Schulen (LI)
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg /
heinz.grasmueck@li.hamburg.de

REDAKTIONSLEITUNG *THEMA*:
Ingrid Herzberg, Ruben Herzberg /
redaktionsleitung.hms@hamburg.de

REDAKTION:
Dr. Stefan Hahn, Prof. Dr. Dagmar Killus

ENDKORREKTUR: Karolin Leyendecker

REDAKTIONSLEITUNG *BSFB-INFO*:
Svenja Brandt / svenja.brandt@bsb.hamburg.de

LAYOUT Andrea Lühr, Carsten Thun

DRUCK Druckerei Max Siemen KG

TITEL Stadtteilschule Rissen

AUTORENFOTOS privat

37. JAHRGANG / AUFLAGE: 8.000

ONLINE ZUM DOWNLOAD UNTER:
http://hamburg.de/bsb/hamburg-macht-schule

ISSN 0935-9850

HEINZ GRASMÜCK

Liebe Leserinnen und Leser,

die aktuelle Ausgabe von HAMBURG MACHT SCHULE widmet sich im Kern der Frage, wie sich selbstständiges Lernen und Handeln in der Schule entwickeln und fördern lässt. Selbstständigkeit erscheint in diesem Zugriff als pädagogische Zielnorm, die wie alle Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtskonzepte und mit ihnen das sozial konstruierte Bild von Lernenden als pädagogische Antwort auf gesellschaftliche Modernisierungsprozesse und Veränderungen der Lebensbedingungen gelesen werden kann.

Geht man an die Anfänge der soziologischen Diskussion zurück, konstatiert schon Georg Simmel in seinem Essay von 1903 „Die Großstädte und das Geistesleben“: „Die tiefsten Probleme des modernen Lebens quellen aus dem Anspruch des Individuums, die Selbständigkeit und Eigenart seines Daseins gegen die Übermächte der Gesellschaft, des geschichtlich Ererbten, der äußerlichen Kultur und Technik des Lebens zu bewahren“. Simmels Gesellschaftsdiagnose von der Überreiztheit der Sinne in der Großstadt ist inzwischen von einer globalen Aufmerksamkeitsökonomie überboten, die mentale „Speicherplätze“ und „Arbeitsspeicher“ beansprucht oder zumindest stark beeinflusst. Die Frage, wie viel und welche Nutzung digitaler Endgeräte förderlich oder der Selbstständigkeit bzw. Selbsttätigkeit abträglich ist, passt in diesen Kontext. Und wie kann auch KI Lernprozesse sinnvoll unterstützen, ohne sie zu dispensieren?

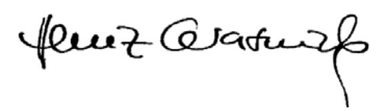
Zurück zur Kernfrage: Wie lässt sich selbständiges Lernen und Handeln in der Schule entwickeln und fördern? Dass hierbei ein unverzichtbares, auf Zukunft gerichtetes pädagogisches Ziel verfolgt wird, ist mit Blick auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Herausforderungen ersichtlich: So stehen die 21st Century Skills in einer Transformationsgesellschaft für einen offenen Lernprozess, kollaborative Lernformen und selbstreguliertes Lernen, das Strategien zum Erforschen und Bewältigen von (noch) Unbekanntem zu entwickeln und einzusetzen weiß und sich nicht allein am überkommenen Wissensstoff abarbeitet.

Gleichzeig gilt es, das innere „Selbst-Modell“ von Lernenden zu stärken, dass sie zu einer persönlichkeitsbildenden (in der PISA-Fachsprache:) „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ gelangen.

Nur so lassen sich auch Selbsttätigkeit mit Verantwortungsübernahme in einer demokratischen Gesellschaft für alle ihre (privilegierten wie unterprivilegierten) Mitglieder verbinden. Die spürbar zunehmenden Angriffe auf die Demokratie und die Menschlichkeit zeigen, wie wichtig es ist, sich nicht von den „Blödmaschinen“ manipulieren zu lassen, sondern Kritik im aufgeklärten Sinne zu üben, um Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus produzierenden geschlossenen Welt-Bildern den gesellschaftlichen Nährboden zu entziehen.

HAMBURG MACHT SCHULE zeigt in dieser Ausgabe ein differenziertes Bild und gibt vielfältige Einblicke in die Entwicklung und Förderung von Selbstständigkeit im Lernen und Handeln.
Der Basisartikel von Dagmar Killus gibt einen instruktiven Überblick über die pädagogischen Konzepte von Selbstständigkeit in der neueren Geschichte der Schulpädagogik sowie im aktuellen Forschungsdiskurs. Die Hamburger Schulbeispiele zeigen eindrücklich, wie gerade im Umgang mit Heterogenität Öffnung von Unterricht, Differenzierung und Förderung der Selbstständigkeit durch Selbsterkundung, Mitbestimmung, Mitgestaltung und Resonanz gelingen können. Über Barcamps und Netzwerke entsteht und verbreitet sich kollegialer Austausch, zu dem auch HAMBURG MACHT SCHULE mit dieser Ausgabe beitragen möchte.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine spannende und erkenntnisreiche Lektüre!



1 Vgl. hierzu Elmar Drieschner: Erziehungsziel „Selbstständigkeit“. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden 2007, S. 17ff.
2 In: Georg Simmel: Individualismus der modernen Zeit und andere soziologische Abhandlungen. Frankfurt am Main 2008, S. 319-333
3 Markus Metz/Georg Seeßlen: Blödmaschinen II. Die Fabrikation der politischen Paranoia. Berlin 2025

THEMA

Moderation Prof. Dr. Dagmar Killus

03 EDITORIAL
Heinz Grasmück

05 Einführung zum Themenschwerpunkt:
SELBSTSTÄNDIGKEIT BEIM LERNEN UND HANDELN IN SCHULE
Prof. Dr. Dagmar Killus

09 MEHR SELBSTSTÄNDIGKEIT IM SCHULALLTAG:
Gymnasium Bondenwald startet mit Dalton-Pädagogik
Sabine Güldenpfennig

12 DIE „RESONANZWOCHE“ AN DER STADT-TEIL-SCHULE EIDELSTEDT ZUM START IN JAHRGANG 11
Grundsteinlegung für die Arbeit in der offenen Lernlandschaft
Thomas Bruhn, Lisa Heinlein und Max Martens

14 DEIN RAUM. DEINE ZEIT. DEINE IDEEN.
Die Berufliche Schule ITECH schafft Freiraum für Selbstverantwortung, individuelle Entwicklung und Kreativität
Monika Stausberg, Markus Wehmeyer und Sina Herrmann

16 LET‘S FREI DAY
Zukunftsthemen in Projekten bearbeiten
Erprobung eines innovativen Konzepts an der Grundschule Vizelinstraße
Yvonne Dannenberg

18 „STELLEN SIE SICH VOR, ES IST DEMOKRATIE – UND ALLE MACHEN MIT“
Lernen durch Engagement am Gymnasium Allee
Denis Neumann und Ulf Nebe

20 SELBSTSTÄNDIGKEIT UND SELBSTWIRKSAMKEIT
Das Start-up-Konzept an der Stadtteilschule Rissen,
Claudine Stier

22 MIT KOPF, VIEL HERZ UND SCHAUFEL
Die Oldenfelder Schulhofgärtner gestalten ihr Schulgelände
Tanja Becker

24 DAS PROJEKT STÜBI-MAKERSPACE
an der Schule Stübenhofer Weg
Pascal Berthy

26 SELBSTSTÄNDIGES LERNEN UND HANDELN IN DER HAMBURGER SCHULLANDSCHAFT:
Entwicklungen, Herausforderungen und Unterstützung
Dagmar Killus, Birgit Korn und Christoph Berens

28 WIR TRAUERN UM PROF. DR. JOHANNES BASTIAN
Dr. h.c. Peter Daschner, Prof. i.R. Dr. Josef Keuffer

BSFB INFO

29 KOAKTIV UNTERRICHTEN: WENN MENSCH UND MASCHINE GEMEINSAM LERNEN GESTALTEN

34 SELBSTBESTIMMT LERNEN UND PRAXIS-BEZOGENE PROBLEMFELDER HANDELND ERPROBEN
Der Flipped-Classroom-Ansatz für die ZFAs in der BS 15

36 BRILLE AUF, OBDACHLOS
Virtual-Reality-Testlauf an der Julius-Leber-Schule

38 ÜBERS GEFÜHL ZU VERSTÄNDNIS UND ENGAGEMENT
Virtual Reality in der Schule

42 BLICKPUNKT SCHULQUALITÄTSENTWICKLUNG
Folge 11: Was ist der Hamburger Sozialindex?

44 „WIR IM DIALOG …“
Beteiligungsveranstaltung zum Thema Personalgesundheit

47 „FUNKEN ZÜNDEN“: LEBHAFTE DISKUSSIONEN BEI DER FRAGE „TYPISCH DEUTSCH?“
„100-mal typisch Deutschland“ in der BS 18

50 HIER IST DAS WISSEN ZUHAUSE
Bibliotheken der BSFB

54 VOM KLASSENZIMMER AUF DIE KINOLEINWAND
Hamburger Nachwuchsfilmfestival „abgedreht!“

56 PERSONALIEN

Die Themen der nächsten Hefte:

Sonderheft Antisemitismus – Erfahrungen und Prävention
Übergänge in der Schullaufbahn
Umgang mit Fehlern

Gerne nehmen wir von Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, Anregungen und Angebote für Beiträge entgegen. Wenden Sie sich bitte an *redaktionsleitung.hms@hamburg.de*

EINFÜHRUNG ZUM THEMENSCHWERPUNKT:

Selbstständigkeit beim Lernen und Handeln in Schule

FOTO PRIVAT

Prof. Dr. Dagmar Killus,
ist Professorin für Schulpädagogik an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft.

Schulen sind aufgrund des gesellschaftlichen Wandels und des technologischen Fortschritts mit wachsenden Herausforderungen konfrontiert. Damit einhergeht ein anhaltender Reformdruck zur Gestaltung einer chancengerechteren Schule, die in der Lage ist, unterschiedliche soziale, kulturelle und sprachliche Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und damit einhergehende Fähigkeiten und Interessen zu berücksichtigen. Gewohnte pädagogische Praktiken und Settings werden dabei infrage gestellt – verbunden mit der Forderung nach einer grundlegenden Transformation schulischen Lehrens und Lernens. Statt in einem stark lehrergeleiteten Unterricht zu lernen/zu arbeiten, soll verstärkt in „offenen“ Settings gelernt werden. Daraus folgt, dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden müssen, selbstständig durch für sie unbekanntes Terrain zu navigieren und ihren eigenen (Lern-)Weg, aber auch ihr Umfeld auf sinnvolle und verantwortungsbewusste Art und Weise zu gestalten (s. hierzu z. B. OECD Lernkompass 2030, der die 21st Century Skills konkretisiert).

Was genau ist mit Selbstständigkeit gemeint?

Die Erziehung zur Selbstständigkeit ist in pädagogischen Kontexten als Bildungsauftrag anerkannt. Umso erstaunlicher ist es, dass dieser Begriff keineswegs einheitlich definiert ist. Selbstständigkeit (im Wortsinn: ohne fremde Hilfe stehen können) meint im allgemeinen Sprachgebrauch die Fähigkeit, das eigene Tun weitgehend unabhängig von der Hilfe anderer bewältigen zu können. Manchmal wird auch noch unterschieden zwischen persönlicher Selbstständigkeit im Denken und Handeln und unternehmerischer Selbstständigkeit im Berufsleben. In pädagogischen Wörterbüchern und Fachlexika kommt der Begriff kaum vor. Falls doch, wird er häufig im Zusammenhang mit dem Begriff Selbsttätigkeit thematisiert. Geprägt von pädagogischen und reformpädagogischen Erziehungskonzeptionen (u. a. Pestalozzi, Montessori oder Gaudig) meint Selbsttätigkeit, dass die Lernenden ihre Lernprozesse aktiv mitgestalten und auf Basis ihrer Erfahrungen zunehmend die Fähigkeit entwickeln, ihr Lernen eigenverantwortlich zu gestalten. Ist diese Fähigkeit erreicht, kann von Selbstständigkeit gesprochen werden. Folglich kann Selbstständigkeit als angestrebtes Ziel verstanden werden und Selbsttätigkeit als ein Mittel, um dieses Ziel zu erreichen (Asselmeyer, 1989). In der einschlägigen Literatur werden diese beiden Begriffe teilweise synonym verwendet. Häufig ist auch von anderen Begriffen und Konzepten die Rede: z. B. selbstgesteuertes, selbstreguliertes, autonomes, selbstorganisiertes oder selbstverantwortetes Lernen. Die Begriffsvielfalt ist groß und deutet an, dass die Thematik aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und verstanden werden kann. Vor diesem Hintergrund kann es hilfreich sein, einige Begründungs- und Entwicklungslinien zu beleuchten, die zu einem tiefer gehenden Verständnis selbstständigen Lernens und Handelns in der Schule beitragen können.

Einige Begründungs- und Entwicklungslinien

Reformpädagogische Ansätze

Reformpädagogische Ansätze, die sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts als Gegenentwurf zur reinen Buch- und Paukschule entwickelt haben, denken Schule und Unterricht vom Kinde und vom Lernen aus: z. B. die Pädagogik von Maria Montessori („Hilf mir, es selbst zu tun“), von Helen Parkhurst (Dalton-Plan) oder von Hugo Gaudig (Persönlichkeitsentwicklung durch freie geistige Tätigkeit). Im Mittelpunkt dieser Ansätze steht – neben Ganzheitlichkeit, Erfahrungsbezug oder Gemeinschaftserziehung – das selbsttätige Lernen. Dieses Prinzip wurde von den genannten Reformerinnen und Reformern unterschiedlich und mehr oder weniger weitreichend gedacht. Die verschiedenen Ansätze stimmen aber darin überein, dass das Prinzip der Selbsttätigkeit in den verschiedenen Phasen des Lern- und Arbeitsprozesses (Ziele, Arbeitsmittel, Schritte und Prüfung der Ergebnisse) verwirklicht werden sollte. Mit dem herkömmlichen Lernen bricht das Projektlernen in der Konzeption von John Dewey

am radikalsten. Für ihn ist Lernen weder vom konkreten Handeln („Learning by Doing“) noch vom sozialen Umfeld zu trennen. Im Zentrum des Lernens bzw. der selbstständig durchzuführenden Projekte steht folglich ein fächerübergreifendes Problem, das die Lernenden besonders interessiert und das mit ihrem Lebenskontext in Verbindung steht.

Pädagogisch-psychologische Ansätze

Pädagogisch-psychologische Ansätze beschäftigen sich stärker mit den inneren Vorgängen beim Lernen und liefern empirisch gesicherte Erkenntnisse darüber, unter welchen inneren, aber auch äußeren Bedingungen sich selbstständiges Denken und Handeln initiieren und unterstützen lässt. Geht man von der aktuelleren einschlägigen Literatur aus, so haben sich die Begriffe selbstreguliertes Lernen oder (häufig synonym verwendet) selbstgesteuertes Lernen durchgesetzt (Nett & Götz, 2019). Eine Schlüsselstellung in diesen Konzepten haben Lernstrategien, die als Bedingung für selbstständiges, erfolgreiches und lebenslanges Lernen gelten: Kognitive Lernstrategien unterstützen die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen (z. B. Kernaussagen in Texten markieren oder Tabellen erstellen). Metakognitive Lernstrategien helfen dabei, den eigenen Lernprozess in Gang zu setzen, aufrechtzuerhalten und zu steuern (z. B. Arbeitsplan erstellen oder über Erreichtes reflektieren). Auch ressourcenbezogene Lernstrategien stützen den Lernprozess. Sie können sich auf externe Ressourcen beziehen (z. B. Medien, Hilfsmittel oder soziale Unterstützung nutzen) oder auf interne Ressourcen (z. B. Konzentrationspausen einlegen oder Erfolge sichtbar machen). Zu den internen Ressourcen der Lernenden gehören auch Selbstwirksamkeits-Überzeugungen, das heißt das Vertrauen darauf, Anforderungen in der Schule und in anderen Lebensbereichen aufgrund eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigen zu können. Die Notwendigkeit, dass Schülerinnen und Schüler das Lernen lernen bzw. Lernstrategien erwerben, fand inzwischen explizit Eingang in Bildungsstandards und Bildungspläne – teilweise unter Verwendung auch anderer Begriffe wie z. B. Methodenkompetenz oder Lernkompetenz.

Weitere Konzepte und didaktische Strömungen

Im schulpädagogischen Diskurs haben sich in der Vergangenheit viele unterschiedliche Konzepte und didaktische Strömungen herausgebildet, die das selbstständige Lernen zur Grundlage haben: z. B. entdeckendes Lernen, individualisiertes Lernen, kooperatives Lernen, handlungsorientiertes Lernen, forschendes Lernen, Demokratie lernen oder Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Auch die fortschreitende Digitalisierung von Schule erfordert – und ermöglicht – ein hohes Maß an selbstständigem Lernen. Die genannten Konzepte verstehen Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihres eigenen Lernens und betonen folglich funktionale Aspekte von Selbstständigkeit, mit denen sie ihre Lernprozesse gestalten und beeinflussen können. Weiterführend ist das Bildungsziel der Mündigkeit bzw. der selbstständig denkenden Persönlichkeit, die den einzelnen Menschen immer bezogen auf seine Mitmenschen, auf Kultur, Gesellschaft, Umwelt und Politik sieht und somit die Grundlage einer humanen und demokratischen Gesellschaft bildet (Klafki, 2003). Hier schließt sich die Frage an, wie die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und Handeln angeregt, unterstützt und begleitet werden kann.

Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und Handeln entwickeln und fördern

Alle bisherigen Ausführungen basieren auf der Annahme, dass selbstständiges Lernen ein aktiver und konstruktiver Prozess ist. Auf der Suche nach geeigneten Lernformaten stößt man auf vielfältige Formen eines offenen Unterrichts: z. B. Wochenplanarbeit, Lernbüro oder Projekte. Jede einzelne Form kann für unterschiedliche Grade der Öffnung stehen. So haben z. B. Wochenpläne, die ausschließlich aus Pflichtaufgaben bestehen, unter der Perspektive der Öffnung von Unterricht nur wenig gemeinsam mit solchen Wochenplänen, bei denen der Schwerpunkt auf selbst gewählten Aufgaben liegt. Insofern ist es sinnvoll, verschiedene Dimensionen von Öffnung zu unterscheiden (Bohl & Kucharz, 2010):

- Die organisatorische Öffnung ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, über Lernort, Sozialform oder Zeiteinteilung zu entscheiden.
- Die methodische Öffnung bezieht sich auf Entscheidungen, die den Lernweg, Lernmethoden oder Arbeitsmittel betreffen.
- Die inhaltliche Öffnung meint die Bestimmung der Inhalte. In dieser Dimension kann ein „Quantensprung“ enthalten sein, sofern die Schülerinnen und Schüler aus mehreren Themen wählen oder sogar völlig frei entscheiden können, welches Thema sie bearbeiten.
- Die politisch-partizipative Öffnung ermöglicht Entscheidungen, die sich auf die Gestaltung von Unterricht und Schule sowie auf die gesellschaftliche Mitgestaltung beziehen. Beispielsweise verbindet Lernen durch Engagement (LdE) schulisches Lernen mit gesellschaftlichem Engagement, indem Schülerinnen und Schüler auch an außerschulischen Orten zu komplexen Herausforderungen unserer Zeit lernen und arbeiten.

Nach Bohl und Kucharz sollte der Begriff Offener Unterricht denjenigen Konzepten vorbehalten sein, die eine Selbst- und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler in inhaltlicher und politisch-partizipativer Hinsicht ermöglichen. Eine Beteiligung in organisatorischer und methodischer Hinsicht stellt dagegen eine Öffnung von Unterricht, jedoch keinen offenen Unterricht dar. Dieses Verständnis korrespondiert mit Begriffen wie Selbstorganisation.

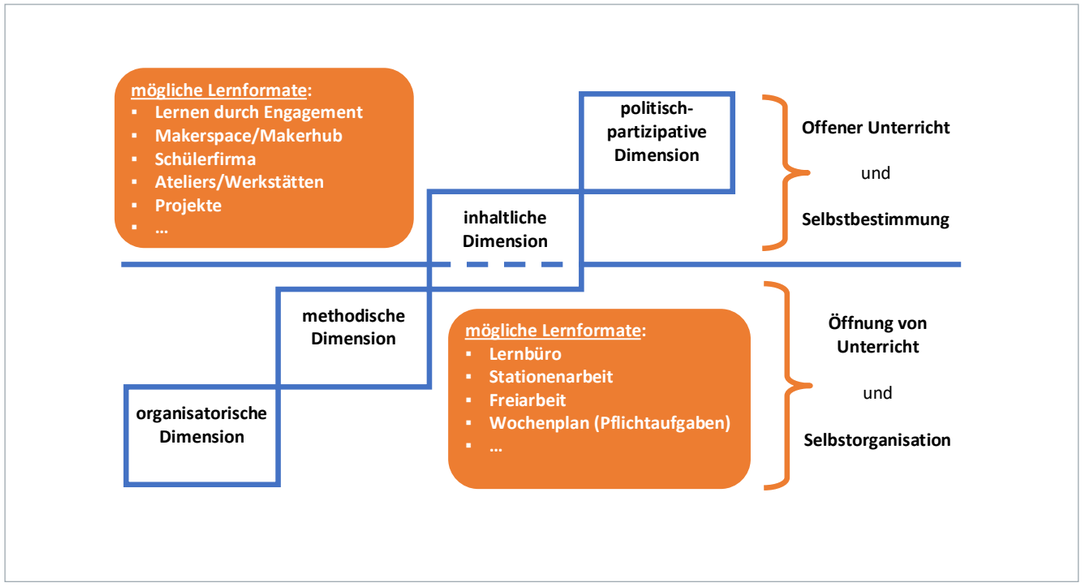


Abbildung: Dimensionen von Öffnung (in Anlehnung an Bohl & Kucharz, 2010, S. 19)

Die genannten Dimensionen von Öffnung bieten zunächst einmal notwendige, mehr oder weniger weitreichende Handlungsspielräume dafür, dass Schülerinnen und Schüler überhaupt selbstständig denken und handeln können. Entscheidend ist im Weiteren, dass die Fähigkeit zur Selbstständigkeit gelernt und gelehrt wird. Wenig aussichtsreich erscheinen Ansätze, selbstständiges Lernen sowie entsprechende Lernstrategien ausschließlich in punktuellen und extracurricularen Kursen über das Lernen lernen zu vermitteln. Vielversprechender ist es, die Anwendung von Lernstrategien bei vielen Gelegenheiten und an wechselnden fachlichen Inhalten zu üben und den Lernenden Werkzeuge zur Selbstreflexion und -steuerung an die Hand zu geben, sodass sie allmählich lernen, ihren Lernprozess bewusster und zielgerichteter zu gestalten (Schnack, 2025). Diese wiederholte Erprobung von Lernstrategien unter immer wieder neuen Anwendungsbedingungen stellt eine zentrale Voraussetzung für den gelingenden Transfer von Lernstrategien auf neue Aufgaben und Situationen dar.

Um nachhaltige Wirkungen im Interesse der Schülerinnen und Schüler zu erzielen, ist also ein langfristiger und kontinuierlicher Ansatz unerlässlich. Damit rückt eine gezielte Schulentwicklung in den Fokus. Sie kann dafür sorgen, dass die auf das selbstständige Lernen ausgerichteten Reformbemühungen im Einklang mit dem Schulprofil, dem (Fach-)Curriculum oder den Fortbildungsmaßnahmen an einer Schule stehen. Werden diese Reformbemühungen durch kollegialen Austausch, regelmäßige Reflexion und Evaluation flankiert, eröffnen sich auf längere Sicht Chancen, innovative Ansätze anzupassen, zu verbessern und bei Bedarf neu auszurichten.

Die Beiträge im Einzelnen:

- **Sabine Güldenpfennig** beschreibt die Einführung des Dalton-Konzepts am Gymnasium Bondenwald und bilanziert erste Erfahrungen. Basierend auf reformpädagogischen Ideen stehen den Schülerinnen und Schülern täglich Selbstlernzeiten zur Verfügung, in denen sie ihre Lernprozesse selbstständig gestalten können.
- **Thomas Bruhn, Lisa Heinlein und Max Martens** von der Stadtteilschule Eidelstedt beschreiben am Beispiel sog. Resonanzwochen, wie Schülerinnen und Schüler der Oberstufe Schritt für Schritt an Prinzipien des selbstregulierten Lernens im OSZ einschließlich längerer und komplexer Projekt-Lernsettings herangeführt werden.
- **Monika Stausberg, Markus Wehmeyer und Sina Herrmann** von der Beruflichen Schule ITECH skizzieren das an der Schule verwirklichte Konzept Selbstverantwortetes, Kompetenzorientiertes und Individualisiertes Lernen – kurz: SKIL –, das es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, für ihren eigenen Lernprozess weitreichende Verantwortung zu übernehmen.

- **Yvonne Dannenberg** beschreibt die Umsetzung des Frei Day-Konzepts an der Grundschule Vizelinstraße. Dieses Konzept ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, sich an einem Tag pro Woche im Rahmen von Projekten mit selbst gewählten Zukunftsfragen zu beschäftigen.
- **Denis Neumann und Ulf Nebe** beschreiben, wie am Gymnasium Allee Lernen durch Engagement (LdE) als Wahlpflichtfach im Stundenplan verankert wird und auf welche Weise Schülerinnen und Schüler gesellschaftliches Engagement sowie Partizipation an demokratischen Prozessen praktisch erleben können.
- **Claudine Stier** gibt einen Einblick in das Start-up-Konzept an der Stadtteilschule Rissen, das einen innovativen Ansatz zur Berufsorientierung darstellt. In praxisnahen Projekten lernen die Schülerinnen und Schüler unternehmerisches Denken, Teamarbeit und gesellschaftliches Engagement.
- **Tanja Becker** von der Stadtteilschule Oldenfelde stellt das Projekt Oldenfelder Schulhofgärtner vor. In diesem Projekt erfahren Schülerinnen und Schüler Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit, indem sie sich für die ökologische und ästhetische Gestaltung des Schulgeländes engagieren.
- **Pascal Berthy** von der Schule Stübenhofer Weg präsentiert den Stübi-Makerspace, ein offener und bewertungsfreier Lernraum, in dem Schülerinnen und Schüler unter Einbezug digitaler und analoger Technologien und Produktionsverfahren an eigenen Projekten arbeiten.
- **Birgit Korn** (Agentur für Schulberatung) und **Christoph Berens** (LI, Aufgabengebiet Demokratiebildung) sprechen mit Dagmar Killus über die aktuelle Praxis an Hamburger Schulen in Bezug auf selbstständiges Lernen und Handeln sowie über Unterstützung der Schulen.

Literatur

Asselmeyer, H. (1989). Selbsttätigkeit – Selbständigkeit. In D. Lenzen (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe (S. 1360–1366), Bd. 2, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (2003). Selbstständiges Lernen muss gelernt werden! In F. Stübig & C. Schäfer (Hrsg.), Selbstständiges Lernen in der Schule (S. 19–57), Kassel: kassel university press.

Online verfügbar: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3723/pdf/Klafki_2003_Selbststaendiges_Lernen_muss_gelernt_werden_D_A.pdf

Nett, U. & Götz, T. (2019). Selbstreguliertes Lernen. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), Psychologie für den Lehrberuf (S. 67–84), Berlin: Springer. Online verfügbar: https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_4

OECD (2020). Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens. Online verfügbar: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all

Schnack, J. (2025). Editorial. Thema: Lernstrategien. In: PÄDAGOGIK, H. 1 (2025), S. 7–9. Online verfügbar: https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/artikel/55876-editorial.html

Kontakt:
dagmar.killus@uni-hamburg.de

Mehr Selbstständigkeit im Schulalltag

GYMNASIUM BONDENWALD STARTET MIT DALTON-PÄDAGOGIK

Sabine Güldenpfennig,
ist Schulleiterin am Gymnasium Bondenwald

FOTO GYMNASIUM BONDENWALD

Schülerinnen und Schüler während der Dalton-Zeit im Selbstlernzentrum

Seit dem 1. Februar 2025 wird am Gymnasium Bondenwald nach dem Dalton-Konzept unterrichtet. Es handelt sich hierbei um einen reformpädagogischen Ansatz, der (benannt nach der Stadt Dalton in Massachusetts) auf Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Zusammenarbeit setzt. Entwickelt wurde das Konzept in den 1920er-Jahren von der US-Pädagogin Helen Parkhurst. Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihren Lernprozess aktiv mitzugestalten – ein Anspruch, der angesichts gesellschaftlicher Veränderungen und wachsender Anforderungen an Selbstständigkeit aktueller ist denn je.

Impulse aus der Praxis

Schon lange waren Elemente selbstständigen Lernens am Gymnasium Bondenwald präsent, zum Beispiel beim Projekt *Lernen durch Lehren* oder anderen, das selbstständige Lernen stärkende Projekte. Doch die zunehmend heterogene Schülerschaft und die Erfahrungen aus der Corona-Zeit führten zu dem Wunsch, diese Ansätze systematischer und verbindlicher weiterzuentwickeln. Ein besonderer Meilenstein war der Bezug eines modernen Neubaus im Jahr 2020 (vgl. HmS 02/2025), der mit offenen Lernlandschaften neue räumliche Möglichkeiten für individualisiertes Lernen eröffnete. Was zunächst noch fehlte, war ein pädagogisches Konzept, das diese Möglichkeiten sinnvoll nutzt und in den schulischen Alltag integriert. Das Dalton-Konzept bot hierfür einen passenden Rahmen.

Den entscheidenden Impuls gab eine Hospitation am Gymnasium Alsdorf (in NRW) – einer Schule, die seit vielen Jahren erfolgreich nach dem Dalton-Konzept arbeitet. Zwei Lehrkräfte des Gymnasiums Bondenwald konnten dort im Rahmen des Hospitationsstipendiums an Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises eine Woche lang den

Unterrichtsalltag beobachten und wertvolle Einblicke mit zurückbringen. In anschließenden Informationsveranstaltungen wurde das Konzept der gesamten Schulgemeinschaft vorgestellt und kontrovers diskutiert. Schließlich sprach sich eine Mehrheit für die Einführung aus.

Struktur des Dalton-Konzepts

Die Dalton-Pädagogik verändert den Unterrichtsalltag grundlegend, ohne ihn aufzulösen. Zwei Drittel der Unterrichtszeit bleiben im klassischen Fachunterricht verankert. Im verbleibenden Drittel – den sogenannten Dalton-Stunden – arbeiten die Schülerinnen und Schüler eigenverantwortlich an Aufgaben aus den unterschiedlichen Fächern (außer Sport). Sie entscheiden selbst, wann sie welches Fach bearbeiten, ob sie lieber allein oder im Austausch mit anderen lernen und welche Lehrkraft sie gegebenenfalls um Unterstützung bitten.

Vier Prinzipien tragen das Konzept:

1. Selbstständigkeit: Die Lernenden organisieren ihre Dalton-Arbeit eigenverantwortlich. Dafür erstellen die Fachlehrkräfte alle fünf Wochen Lernpläne.
2. Kooperation und Reflexion: Austausch mit anderen sowie regelmäßige Lernstandsgespräche fördern Selbstwahrnehmung und Teamfähigkeit.
3. Freiheit in Gebundenheit: Innerhalb klar definierter Strukturen entscheiden die Lernenden über Zeit, Ort und Vorgehen.
4. Verantwortung: Mithilfe eines Lernplaners planen und dokumentieren die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeit und reflektieren ihre Fortschritte.

Stundenplan einer 8. Klasse

Std	Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1.	08.00 – 09.00	Dalton	Deutsch	Dalton	Wp III Span, Inf, NwP	Dalton
Wechselpause	10 Min					
2.	09.10 – 10.10	2. Fremdsprache Latein/ Französisch	Biologie	Englisch	Chemie	Geschichte
Pause	20 min					
3.	10.30 – 11.30	Englisch	PGW	Physik	Wp I Kunst/Musik/Theater	Sport
Wechselpause	10 Min					
4.	11.40 – 12.40	Dalton	Dalton	Klassenrat/ Dalton	Dalton	Dalton
Mittagspause	45 Min					
5.	13.25 – 14.25	Geographie	Mathematik	Deutsch	2. Fremdsprache Latein/ Französisch	Wp II Religion/ Philosophie
Wechselpause	5 Min					
6.	14.30 – 15.30		(Dalton/ Chöre)		Sport/ (Dalton) 14-tägiger Wechsel	
Wechselpause	5 Min					
7.	15.35 – 16.35	(Orchester)				
Wechselpause	5 Min					
8.	16.40 – 17.40	(Orchester)				

Abbildung 1: Beispiel-Stundenplan einer 8. Klasse

Lernpläne – das Herzstück des Dalton-Konzepts

Zentrales Steuerungsinstrument sind die Lernpläne, die alle fünf Wochen von den Fachlehrkräften erstellt werden. Sie beinhalten Aufgaben, die im Verlauf der Dalton-Phase bearbeitet werden sollen, sowie Angaben zu Umfang, Priorität und Zielsetzung. Die Lernpläne bilden für die Lernenden die Grundlage, um ihre Woche individuell zu strukturieren und dabei eigene Schwerpunkte zu setzen.

Doch ein guter Lernplan ist mehr als eine bloße Aufgabensammlung. Er muss didaktisch durchdacht, transparent und machbar sein. Ist er zu umfangreich, geraten Schülerinnen und Schüler unter Druck. Ist er zu schlicht, drohen Leerlauf oder Unterforderung. Die Erfahrung zeigt: Ein gelungenes Gleichgewicht zwischen Anspruch und Machbarkeit sowie eine klare Verzahnung mit dem Präsenzunterricht sind entscheidend. Insbesondere das Zusammenspiel zwischen vorbereitenden oder nachbereitenden Dalton-Aufgaben und dem gemeinsamen Unterricht braucht Aufmerksamkeit.

Auch für Eltern und bei Krankheit ist der Lernplan ein hilfreiches Instrument: Er macht transparent, was im Unterricht passiert, und bietet Orientierung, was eigenständig nachgeholt werden kann.

Erste Erfahrungen und Herausforderungen

Nach den vergangenen Monaten ist eine erste und vorläufige Zwischenbilanz möglich. Der Start verlief insgesamt reibungslos. Viele Schülerinnen und Schüler haben sich schnell auf die neue Lern- und Arbeitsform eingestellt und schätzen die größere Freiheit. Besonders ältere Jahrgänge profitieren spürbar vom eigenständigen Arbeiten: Sie sind häufig konzentriert bei der Sache und organisieren sich weitgehend souverän.

Bei den Jüngeren zeigt sich hingegen, dass mehr Begleitung nötig ist – insbesondere beim Zeitmanagement, der Priorisierung von Aufgaben, der vertieften Bearbeitung oder der Entscheidung, wann Unterstützung sinnvoll ist. Hier leisten die wöchentlichen Lernstandsgespräche wertvolle Unterstützung. Alle zwei Wochen sprechen Klassenleitungen mit jedem Kind über Erfolge, Schwierigkeiten und persönliche Ziele. Diese individuelle Rückmeldung stärkt nicht nur die Selbstreflexion, sondern wirkt auch motivierend.

Lernplan_Ge 8 (2024/2025) **Geschichte_08_LP2.1_Sj.24/25_Absolutismus_Jb**	Fach: Geschichte Daltonzeit: 30 Min	
LW	**Klassen-/Kursunterricht**	**Selbstständiges Arbeiten** Wenn nicht anders angegeben, sind die Aufträge innerhalb der LW zu bearbeiten	✓
1 **03.02.-07.02.** A-Woche KW 06	**Abschluss 30-jähriger Krieg** **Der Absolutismus am Beispiel Frankreichs** Einstieg ins Thema: - Wie sollte ein König herrschen? - Wovor hat ein König Angst?	**Leitfrage: Macht und Pracht oder: Der Staat – das bin ich?** • **Die Schlossanlage von Versailles – mehr als Schein und Verschwendung?** - Virtuelle Erkundung des Schlosses Versailles: Erkundet m. H. des QR-Codes das Schloss Versailles virtuell. Notiert eure Eindrücke. - Bearbeitet die Aufgaben auf dem Arbeitsblatt „Die Schlossanlage von Versailles", Aufg. 1 und 2	
2 **10.02.-14.02.** B-Woche KW 07	• **Die Begründung der absoluten Monarchie** - LB S. 98/4 (Q2) • **Die Säulen der Herrschaft Ludwigs XIV.** (stehendes Heer, Außenpolitik, Verwaltung. Religionspolitik) - LB S. 104/2 (VT)	• **Ludwig XIV. im Bild – Was verrät uns ein Gemälde über den Herrscher?** - Methode: Herrscherbilder analysieren (LB S.107/1)	
3 **17.02.-21.02.** A-Woche KW 08	Daltonanbindung: **Macht und Pracht oder: Der Staat – das bin ich? (Versailles, Herrscherbild)** • **Die Säulen der Herrschaft Ludwigs XIV.** - LB S. 104/2 (VT)	**Leitfrage: Die Gesellschaftsordnung im Absolutismus – wer stützt den Staat?** - LB S. 104/1 (D2) Vergleiche deine Lösung mit der Musterlösung auf Moodle.	
4 **24.02.-28.02.** B-Woche KW 09	Daltonanbindung: **Die Gesellschaftsordnung im Absolutismus – wer stützt den Staat?** • **Der Merkantilismus – Frankreichs Weg zum Wohlstand?** - LB S. 110/2 (VT, D1, Q1, Q2)	**Leitfrage: Die Manufaktur – eine frühe Form der Fabrik?** - LB S. 110/3 (Q2)	
5 **03.03.-07.03.** A-Woche KW 10	Daltonanbindung: **Die Manufaktur – eine frühe Form der Fabrik?** **Der Merkantilismus – Frankreichs Weg zum Wohlstand?** - LB S. 111/7 (Q5)	**Abschluss der Themeneinheit: Was habe ich gelernt?** • Erstelle eine Mindmap zum Thema „Der Absolutismus am Beispiel Frankreichs". Orientiere dich dabei auch an den u.g. Lernzielen. • Lade diese Mindmap als „Abgabe" bei Moodle bis spätestens 07.03. hoch.	

Freiwillige Zusatzaufgabe: Erstelle zum Thema „Absolutismus" ein Kreuzworträtsel oder ein Kahoot. Suche dir anschließend einen Mitschüler, der es lösen soll.	

Lernziele / Kompetenzen	**AFB**	☺
Ich kann folgende Begriffe erklären: stehendes Heer, Sonnenkönig, Amtsadel, Privilegien, Absolutismus, Staatsbankrott und Merkantilismus.	I	
Ich kann das Selbstverständnis absolutistischer Herrscher beschreiben.	I	
Ich kann Möglichkeiten und Grenzen merkantilistischer Wirtschaftspolitik beschreiben sowie „Gewinner und Verlierer" dieser Wirtschaftsform benennen.	I	
Ich kann ein Herrscherporträt untersuchen.	II	
Ich kann den Aufbau der französischen Ständegesellschaft erklären und die damit verbundenen Probleme benennen.	II	
Ich kann beurteilen, ob bzw. inwieweit es Ludwig XIV. gelang, seinen Herrschaftsanspruch durchzusetzen.	III	
Ich habe alle Aufgaben dieses Lernplans erledigt und bin über die zu erreichenden Lernziele und Kompetenzen informiert.	Datum, Unterschrift	

Abbildung 2: Beispiel eines Lernplans (Geschichte, 8. Klasse)

Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, Routinen zu überdenken und Unterricht neu zu denken. Das Dalton-Konzept erfordert ein anderes Rollenverständnis – weg von der rein erklärenden, hin zur lernbegleitenden Lehrkraft. Dieser Perspektivwechsel gelingt nicht allen sofort, doch es zeigt sich: Wo Offenheit und Austausch herrschen, wächst das Verständnis füreinander.

Lernen lernen

Eine zentrale Erkenntnis aus der bisherigen Umsetzung lautet: Selbstständigkeit will gelernt und kontinuierlich geübt werden. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich auf einem Weg, der neben fachlichen Inhalten auch überfachliche Kompetenzen wie Selbstorganisation, Zielorientierung und Frustrationstoleranz stärkt. Die Schule begleitet sie dabei bewusst und systematisch – auch durch klare Regeln, transparente Rückmeldungen und das feste Ritual der Lernstandsgespräche.

Fazit

Mit der Einführung der Dalton-Pädagogik schlägt das Gymnasium Bondenwald ein neues Kapitel auf. Das Konzept fordert die Lernenden, bietet ihnen aber zugleich die Chance, zentrale Zukunftskompetenzen zu erwerben. In einer Welt, in der eigenverantwortliches Handeln, Teamfähigkeit und Selbststeuerung immer wichtiger werden, leistet das Konzept einen wertvollen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Natürlich ist der Weg dorthin mit Herausforderungen verbunden – für Schülerinnen und Schüler ebenso wie für Lehrkräfte und Eltern. Doch die ersten Monate zeigen: Der Mut zur Veränderung lohnt sich.

Für weitergehende Fragen gibt es eine FAQ-Sammlung. Hier ist der Link dazu:

https://www.taskcards.de/#/board/a6efe9a3-11d2-4447-875d-21b5c66547f0/view?token=1fabf62e-1878-4e47-a555-fe75a70239d3

Kontakt:
sabine.gueldenpfennig@bsb.hamburg.de

Die „Resonanzwoche“ an der Stadtteilschule Eidelstedt

ZUM START IN JAHRGANG 11 – GRUNDSTEINLEGUNG FÜR DIE ARBEIT IN DER OFFENEN LERNLANDSCHAFT

Thomas Bruhn
ist Abteilungsleiter der Oberstufe an der Stadtteilschule Eidelstedt.

Lisa Heinlein und Max Martens
sind Lehrkräfte an derselben Schule; Lisa Heinlein ist Koordinatorin des Lehrens und Lernens im Oberstufenzentrum, Max Martens ist zuständig für die Betreuung des Netzwerks Wachsende Schulen.

Die Stadtteilschule Eidelstedt legt in der Oberstufe Wert auf Partizipation, Reflexion und Projektarbeit – selbstreguliertes Lernen ist dabei unerlässlich. Besonders an unserer Schule mit Sozialindex 2 und vielen Schülerinnen und Schülern aus nicht-akademischen Familien stellt sich die Frage, wie wir diese Fähigkeit vermitteln können. Studien zeigen, dass gerade unsere Schülerinnen und Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit Schwierigkeiten mit Motivation, Konzentration und Lernorganisation haben (u. a. auch Deci & Ryan, 1993). Verschieden wurde darauf hingewiesen, dass mit diesen Voraussetzungen an offene Lernformen kaum zu denken sei (Sertl, 2009). Für uns kam diese resignative Haltung jedoch nicht infrage. So bedeutet Bildungsgerechtigkeit für uns, speziell für unsere Schülerschaft, gezielt Wege zum selbstregulierten Lernen zu schaffen und sie fit für das Leben nach dem Abitur zu machen.

Wie kann folglich eine Hinführung zum selbstregulierten Lernen gelingen?

Als einen Baustein haben wir dafür die **Starterwoche** bzw. **Resonanzwoche** für den Schuljahresbeginn in Jahrgang 11 entwickelt, die eine Projektwoche ohne Regelunterricht ist. In Anlehnung an die Idee der „Resonanzpädagogik“ (Rosa & Endres, 2016) ist das primäre Ziel, „Möglichkeitsräume“ zu schaffen: Das Lernen soll berühren, soll resonieren. Unsere methodischen und didaktischen Überlegungen zu dieser Resonanzwoche möchten wir im Folgenden skizzieren.

Ablauf der Resonanzwoche einschließlich Vor- und Nachbereitung

Im Kern ist die Resonanzwoche eine **dreitägige Projektreise zu einem Überthema des Profils.** Im Profil „Leben auf der Erde“ (profilgebende Fächer: Biologie und Geografie) könnte die Fragestellung dabei beispielsweise lauten: *„Wo hört die Stadt eigentlich auf? Grenzerfahrungen – historisch, geografisch und bei mir selbst“*. Zu dieser übergeordneten Fragestellung erarbeiten die Schülerinnen und Schüler allein oder in kleinen Gruppen Stationen, die Unterfragen behandeln und nicht nur Informationen vermitteln, sondern vor allem auch eine Erfahrung für die Lerngruppe beinhalten. Die Schülerinnen und Schüler haben also die Möglichkeit, ihr eigenes Interesse im Sinne der Partizipation innerhalb des gegebenen Themas auszubauen.

Entscheidend ist die **Vor- und Nachbereitung der Resonanzwoche,** in der die Prinzipien unserer Oberstufe etabliert werden und damit im besten Fall eine bewusste Basis für das selbstregulierte Lernen gelegt wird. Die Vorbereitung beginnt mit einer **Auseinandersetzung mit unseren Prinzipien** (partizipativ, reflexiv, projektartig, kooperativ, digital, Coaching). Wir wollen damit die Schülerinnen und Schüler einladen, sich aktiv mit der Frage auseinanderzusetzen, wie wir gemeinsam am besten lernen können. Diese Auseinandersetzung wird über die gesamte Oberstufe mit regelmäßigen Reflexionen fortgesetzt.

Fester Bestandteil der Vorbereitung ist im Weiteren die Einführung der Schülerinnen und Schüler in eine agile **Projektmanagement-Methode.** Drei Wochen sind dann primär auf die inhaltliche und organisatorische Vorbereitung der „Resonanz-Reise“ ausgerichtet, bei der das Projektmanagement zum Einsatz kommt. Dafür werden die Seminarstunden und einige Profilfach-Stunden genutzt. Auch hierbei spielt eine Auseinandersetzung mit der Vorstellung vom Lernen eine wichtige Rolle: Die Anforderung, eine mit dem Inhalt der eigenen Station verknüpfte Erfahrung für die Gruppe zu organisieren, bringt die Schülerinnen und Schüler zu didaktischen Überlegungen: Welche Aktion, welche Forschungsfrage passt zur Station? Wie können dabei alle Anforderungsbereiche der Lernleistung abgedeckt werden?

Die Resonanzwoche In der Projektwoche 16. bis 20. September 2024

Montag (16.9.)	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Selbsterkundung 2 Module	Ggf. Selbsterkundung 3. Mod. / Projektreise	Projektreise (ggf. mit Übernachtung)	Projektreise	Reflexion

	Was?	Wie lange?	Wann?	Wahlmöglichkeit?
Vorbereitung	Planung der Resonanzwoche	Ab Beginn des Schuljahres bis zur Projektwoche	Organisatorisch: Im Fach Seminar Inhaltlich: In einem Profilfach	Welchen Teil der Projektreise bereitest du mit welcher Gruppe vor? Wie organisiert ihr euch?
Projektwoche	Selbsterkundung (3 Module)	3 Module, die jeweils ca. 3 Stunden dauern	Montag und Dienstag in der Projektwoche – oder ein Modul schon vorher	Findet die Selbsterkundung an zwei Tagen in der Projektwoche statt – oder absolviert ihr schon vorher ein Modul?
	Projektreise	2 bis 3 Tage, Tagesausflüge oder auch mit Übernachtung	Dienstag / Mittwoch bis Donnerstag in der Projektwoche	Dauert die Projektreise 2 oder 3 Tage? Plant ihr eine Übernachtung ein? Was ist die problemorientierte Fragestellung der Projektreise? Welche inhaltlichen Stationen gibt es? Welche passenden Aktivitäten gibt es?
	Reflexion	1 Tag in der Projektewoche Anschließend dauerhaftes Prinzip der Oberstufe	Freitag in der Projektwoche Anschließend in der gesamten Oberstufe und speziell im Fach Seminar	Wo setze ich meinen Reflexionsschwerpunkt? Was möchte ich mir für einen Veränderungsprozess vornehmen?
Nachbereitung				

Der erste Tag der Resonanzwoche (und ggf. ein weiterer halber Tag) beginnt mit einer **Selbsterkundung.** Auch wenn der Inhalt und das Interesse am Inhalt wichtig sind, ist das entscheidende Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst beobachten: Was sind meine Voraussetzungen? Wie lerne ich am besten? Was können Schritte sein, um meine kognitiven, metakognitiven oder motivationalen Strategien zu erweitern?

Die **Selbsterkundung** ist dabei in **drei Module** gegliedert, die bei der Selbstwahrnehmung beginnen und bis zur Einordnung in das gesellschaftliche Umfeld fortschreiten:

1. „Ich“ (Was interessiert mich? Was kann ich gut? Wie lerne ich?)
2. „Ich in der Gesellschaft“ (Wie stehe ich im gesellschaftlichen Vergleich da? Was bedeutet Bildungs[un] gerechtigkeit?)
3. „Ich in der Gemeinschaft“ (Welche Rolle bzw. Rollen nehme ich ein? Wie kann ich in der Gruppe mein größtes Potenzial entfalten? Wie können wir als Gruppe unser größtes Potenzial entfalten?)

Alle drei Module haben wir als Kombination aus kreativen Methoden, Partner- und Einzelreflexion angelegt. Erst nach diesem Auftakt findet die Resonanz-Reise statt, über die Schülerinnen und Schüler ein **Reflexionstagebuch** führen, das dann die Basis für den fünften Tag der Projektwoche bildet, an dem gemeinsam und individuell auf die Lernfortschritte zurückgeblickt und natürlich weiter geblickt wird.

Nach der Resonanzwoche: Wie geht es weiter?

Mit der Resonanzwoche wird aus unserer Sicht ein erster wirksamer Grundstein zum Arbeiten in den offenen Lernformen in unserer Oberstufe gelegt. In der Folge wird das **„Lernen lernen“ im Seminarunterricht in Jahrgang 11** weiter fortgesetzt, wofür wir ein extra **Seminarcurriculum** entwickelt haben, das gezielt Lernstrategien (nach Mandl, 2008) in den Fokus rückt und diese fördert. Die Vermittlung der Lernstrategien wird darüber hinaus auch **im Fachunterricht** durch unsere **Prinzipien der Beratung und Reflexion** in den Blick genommen, wodurch sich die Nutzung von Lernstrategien allmählich verstetigen soll.

Weitere fachliche und methodische Highlights auf dem Weg zum selbstregulierten Lernen sind darüber hinaus unsere **Lernexpedition im zweiten Halbjahr in Jahrgang 11** und das **Seminarprojekt „Demokratische Partizipation“ in S2.** Beide Lernformen zielen auf die Anwendung des zuvor Gelernten ab und erfordern aufsteigend immer mehr Selbstorganisation, Projektplanungsmanagement und Reflexionsvermögen.

Dabei gilt stets unser Credo der „angeleiteten Eigenständigkeit“ in Form der Lernbegleitung, um unsere Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zum selbstregulierten Lernen bestmöglich zu fördern und fordern.

Falls Interesse an einer vertieften Auseinandersetzung mit unseren erarbeiteten Materialien besteht, können Sie gerne an Lisa Heinlein schreiben.

Beispiel für eine Reflexionsaufgabe für Tag 5 der Resonanzwoche
https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:3f4ef1f5-008a-4a65-8201-88dceffdef53

Kontakt:
heinlein@stsei.de

Dein Raum. Deine Zeit. Deine Ideen.

DIE BERUFLICHE SCHULE ITECH SCHAFFT FREIRAUM FÜR SELBSTVERANTWORTUNG, INDIVIDUELLE ENTWICKLUNG UND KREATIVITÄT

Monika Stausberg
ist Schulleiterin der Beruflichen Schule ITECH.

Markus Wehmeyer
ist Lehrer an der Beruflichen Schule ITECH und Abteilungsleiter IT-Infrastruktur.

Sina Herrmann
ist Lehrerin an der Beruflichen Schule ITECH und Koordinatorin für Öffentlichkeitsarbeit.

An der ITECH verfolgen wir einen modernen und zukunftsweisenden Bildungsansatz. Selbstverantwortetes, kompetenzorientiertes und individualisiertes Lernen, kurz: SKIL, steht im Mittelpunkt unseres pädagogisch-didaktischen Konzepts, für das die ITECH im Jahr 2023 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurde. SKIL ist fest in allen Abteilungen verankert: in den Ausbildungsgängen der Fachinformatik, der Chemie- und Elektrotechnik, in der Berufsqualifizierung sowie in den vollzeitschulischen Bildungsgängen Höhere Technikschule und Berufsoberschule.

Für alle Lernenden gilt: Wir trauen ihnen zu, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Wie zeigt sich das in unserem Schulalltag? Ein Einblick

Werfen wir einen Blick in die größte Abteilung der ITECH, den dualen Ausbildungsgang der Fachinformatik. In diesem lernen zurzeit ca. 1.600 Schülerinnen und Schüler.

Wenn Erik morgens die drei Klassenräume seines Klassenteams aufschließt, dann warten davor meistens erst ein paar seiner Schülerinnen und Schüler. Das liegt daran, dass die Kernarbeitszeit heute erst um 9:30 Uhr beginnt und viele Schülerinnen und Schüler lieber länger arbeiten, dafür aber später anfangen. Jetzt, um 8:30 Uhr, ist Erik trotzdem als Ansprechperson und Lernbegleiter da. Die beiden Lernenden Elena und Jan finden das super und nutzen die ruhige Zeit am Morgen, um die offenen To-dos vom Vortag zu erledigen. Außerdem hat ihr Lernbegleiter jetzt viel Zeit, um mit ihnen gemeinsam die Projektdokumentation zum Lernfeld durchzusehen und Feedback zu geben.

Nach und nach kommen weitere Lernende, die sich auf die drei Klassenräume ihres Kompartments verteilen. Eine Gruppe sucht sich einen Platz im *Hörsaal*, weil hier gleich, nach dem gemeinsamen Start in die Kernarbeitszeit, ein Input stattfinden soll, der für sie wichtig ist, um im Lernfeldprojekt weiterzuarbeiten. Theodora und Yalcin bauen sich lieber eine ruhige Sitzecke in der *Werkstatt* auf, weil für sie der Input nicht relevant ist. „Basiswissen IPv4" – das können sie schon! Aber sie haben sich viele Arbeitspakete für heute vorgenommen und dafür brauchen sie einen ruhigen und gemütlichen Raum zum Arbeiten.

Es ist jetzt gleich 9:30 Uhr. Mittlerweile sind auch die anderen Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte des Teams eingetroffen. Gemeinsam versammelt sich das multiprofessionelle Team der Lehrkräfte vor einer großen Gruppe von Schülerinnen und Schülern, alle anderen sehen die Lehrkräfte auf dem Bildschirm über Videostream in anderen Räumen. Dieses Treffen heißt *Daily*. Ricardo möchte nicht in dem großen Raum mit seiner Klasse sein, das gibt ihm ein ungutes Gefühl und lenkt ihn ab. Daher entscheidet er sich dafür, von „seiner" Arbeitsecke im Atrium aus digital am Meeting teilzunehmen.

Die Lehrkräfte zeigen den geplanten Tagesablauf: Um 10:00 Uhr findet ein Fachinput statt, vor Ort und zeitgleich im virtuellen Klassenraum. Um 12:00 Uhr kann, wer möchte, am Pitch-Workshop teilnehmen. Wer will, kann den Pitch auch auf Englisch versuchen, denn Tina, die Englisch-Lehrkraft, ist heute im Team der Lehrenden vertreten. Erik bietet an, weitere Dokumentationen zu besprechen. „Hat jemand Bedarf und wollen wir das dann gleich online zeigen?" Das ist möglich, weil das Klassenteam mehrere virtuelle Räume parallel nutzt. „Wars das für das *Daily?* Dann viel Erfolg! Ihr wisst ja, wo wir sind, wir gehen auch gleich herum. Ansonsten treffen wir uns wieder im *Final*."

Dieses Beispiel aus unserem Schulalltag, bei dem alle Namen frei erfunden sind, soll zeigen, welche Freiheitsgrade die Lernenden und Lehrenden bei uns haben und welch wichtige Rolle die Selbstverantwortung dabei spielt. Viel Freiraum ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, eigene Entscheidungen zu treffen, kreativ zu sein und individuelle Schwerpunkte zu setzen.

Pädagogisch-didaktische Eckpfeiler geben uns konzeptionelle Orientierung

Durch Blended Learning, das die Vorteile von Präsenzveranstaltungen und E-Learning kombiniert, schaffen wir flexible und individuelle Lernmöglichkeiten. Zudem bieten wir, wie das Beispiel veranschaulicht, fachbezogene Inputs auf freiwilliger Basis an, sodass unsere Schülerinnen und Schüler sich gezielt weiterbilden können. Dabei müssen sie zum größten Teil selbst entscheiden, welche Angebote für sie wichtig sind, wie sie ihre Projektarbeit in den Lernfeldern ausgestalten und welche Ziele sie sich setzen.

„Das können doch nicht alle Schülerinnen und Schüler! – Nutzen viele das nicht aus und strengen sich nicht an?" ist eine häufige Frage, die uns gestellt wird. Unsere Antwort darauf ist: Verantwortung abgeben zu können, braucht Vertrauen. Wichtig ist, die Schülerinnen und Schüler nicht allein zu lassen. Auch in unserem offenen Lernkonzept bieten wir klare Strukturen, die Orientierung geben. Meetings und Reflexionsgespräche sind feste Bestandteile unseres Alltags. Sie helfen, den Lernprozess bewusst wahrzunehmen und weiterzuentwickeln.

Wir Lehrkräfte verstehen uns nicht als alleinige Expertinnen und Experten, sondern als Lernbegleitende, die die Lernenden unterstützen, Orientierung geben und neue Impulse setzen. Wir nehmen uns für individuelle Gespräche oder Teambesprechungen viel Zeit. Im Zentrum steht dabei auch immer die Reflexionskompetenz. Sie befähigt die Lernenden dazu, selbstverantwortet zu arbeiten.

Verzahnt ist dies immer mit einer positiven Fehlerkultur. Wir ermutigen unsere Lernenden dazu, Lösungen auszuprobieren, dabei „heiter zu scheitern" und daraus zu lernen. Eine agile Lernstruktur setzt den Rahmen. Dabei spielt regelmäßiges Feedback eine zentrale Rolle: gezieltes individuelles Feedback, Peer-Feedback oder kontinuierliche Reflexion als Teil agiler Arbeitsformen. Durch diesen strukturierten Feedback-Prozess lernen unsere Schülerinnen und Schüler, sich selbst besser einzuschätzen, ihr Selbstvertrauen zu stärken und ihre eigene Wirksamkeit im Lernprozess zu erleben.

Unsere Vision und Mission, an der wir täglich weiterarbeiten

Wir verstehen Lernen als einen dialogischen und reflektierten Prozess, bei dem Fachlichkeit und persönliche Entwicklung Hand in Hand gehen. Die Entwicklungsorientierung steht bei uns deshalb im Zentrum einer formativen Leistungsbewertung. Wir wollen individuelle, praxisnahe und nachhaltige Lernerfahrungen ermöglichen, die weit über reine Fachkompetenzen hinausgehen. Unsere Vision und Mission ist, dass die Lernenden (und auch die Lehrenden) in einer offenen Lernwelt motiviert an der Entwicklung ihrer persönlichen Kompetenzprofile arbeiten und dabei kompetent begleitet werden, dass sie die ITECH als Gestaltungsraum ihrer individuellen Zukunft wahrnehmen – und Spaß haben.

Teamarbeit von Schülerinnen und Schülern im Atrium

Peer-Feedback als Bestandteil einer agilen Lernstruktur

Kontakt:
monika.stausberg@hibb.hamburg.de
markus.wehmeyer@itech-bs14.de
sina.herrmann@itech-bs14.de

Fotos:
Berufliche Schule ITECH

Let's *Frei Day* – Zukunftsthemen in Projekten bearbeiten

ERPROBUNG EINES INNOVATIVEN KONZEPTS AN DER GRUNDSCHULE VIZELINSTRASSE

Yvonne Dannenberg
ist Schulleiterin der Grundschule Vizelinstraße.

Schulen stehen heute vor verschiedenen Herausforderungen. Wir leben in einer Zeit der digitalen Revolution. Nicht nur Berufsbilder und Abläufe, auch das soziale Miteinander wandelt sich, vielfach geprägt von Individualismus und Populismus. Jedes Wissen ist jederzeit verfügbar. In rasendem Tempo entstehen Trends – und verschwinden wieder. Aber nicht nur die großen gesellschaftlichen Veränderungen wirken auf Schulen ein. Gleichzeitig verändert sich die Schülerschaft. Die Grundschule Vizelinstraße, eine sechsjährige Grundschule im Bezirk Eimsbüttel, hatte zunächst einen Sozialindex von 1, der inzwischen auf 4 heraufgesetzt wurde. Dadurch verändern sich nicht nur Ressourcen, sondern in erster Linie auch die Voraussetzungen, die Schülerinnen und Schüler mit in die Schule bringen. Wir haben unseren Blick auf die Herausforderungen, aber auch vor allem auf die Chancen einer heterogenen Schülerschaft gelenkt: Was brauchen die Kinder unserer Schule, um in einer sich ständig verändernden Welt, die wir noch gar nicht kennen, leben zu können? Unsere Antwort war klar: Lernen in Projekten.

Leitbild der Grundschule Vizelinstraße

Lernen in Projekten: Die Anfänge …

Wir haben versucht, Fächer zu verbinden und Kindern im Rahmen des Bildungsplans Partizipation zu ermöglichen. Diese Art des Lernens in Projekten ist anspruchsvoll und erfordert von den Kindern überfachliche Kompetenzen. Ohne die Fähigkeit zur Kooperation, zur Kommunikation und ohne Methodenkompetenzen sind Projekte und damit selbstverantwortetes Lernen nicht möglich. Deshalb entwickelten wir gemeinsam ein schulisches Methodencurriculum, das die Kinder auf das Projektlernen vorbereiten sollte. Mit Begleitung des Landesinstituts und vielen Fortbildungen und Erprobungsphasen ist in 2 ½ Jahren ein Konzept entstanden, das aufwachsend in allen Klassen umgesetzt wurde.

Mit dem Methodencurriculum als Fundament haben wir in den oberen Klassen in allen Nebenfächern in Projekten gearbeitet. Dabei sind tolle Ideen entstanden, mit denen sich die Kinder intensiv auseinandergesetzt haben. Im Bereich Leistungsbewertung und -benotung sind wir jedoch an Grenzen gestoßen. Der Widerspruch zwischen Projektlernen einerseits und dem behördlichen Rahmen zu Bewertung und Benotung andererseits machte das Projektlernen „kompliziert". Wir haben uns also gefragt: Wie können wir das ändern?

Neuausrichtung des Projektlernens: Das Konzept *Frei Day*

In einer Schulleitersitzung wurde das Konzept Frei Day vorgestellt. Gleichzeitig hat eine Kollegin das Konzept im Rahmen einer Fortbildung kennengelernt. *Frei Day* ist ein Lernformat, das im Rahmen des Netzwerkes Schule im Aufbruch entwickelt wurde (www.frei-day.org). Es sieht vor, dass Kinder „frei", das heißt ohne Bewertung, Fächerzwang, Vorgaben durch Lehrkräfte oder Zeitdruck lernen. Dafür gibt es jede Woche eine feste *Frei Day*-Zeit im Stundenplan, die insgesamt vier Stunden umfasst. Ermöglicht wird das in Hamburg durch die Idee der Kontingentstundentafel. So kann jede Schule in der Stundentafel eigene Schwerpunkte in den Jahrgängen setzen, und es steht eine bestimmte Anzahl an Unterrichtsstunden zur Verfügung, die völlig frei und flexibel gestaltet werden können.

Alle Projekte, an denen die Kinder arbeiten, orientieren sich an den 17 (Bildungs-)Zielen der OECD für nachhaltige Entwicklung (BNE). Dadurch ist der Rahmen abgesteckt, in dem die Kinder Forschungsfragen entwickeln, die sich auf Zukunftsthemen beziehen und für die sie sich persönlich interessieren.

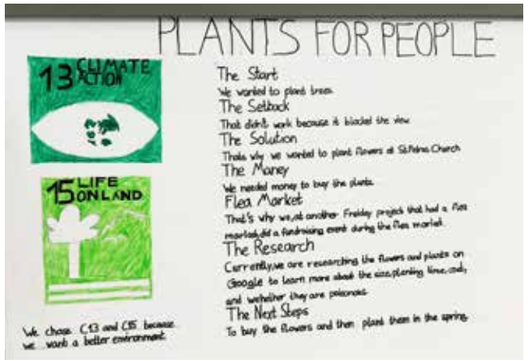
Jeder *Frei Day* hat eine bestimmte Struktur, die immer gleich ist: Ankommen, Rückblick auf den letzten *Frei Day*, Absprachen für die tagesaktuellen Vorhaben, Planung des Tages, Umsetzung der Vorhaben, Abschluss mit Reflexion und erste Planungen für den nächsten *Frei Day*. Einstieg und Abschluss finden immer in der Großgruppe statt, die Planungsphase und die Umsetzung der Vorhaben in Teams (wenn es keine Einzelprojekte sind).

Erste Bilanz

Die Erprobung des Konzepts in den „Testklassen" (Klassen 5 und 6) ist vielversprechend verlaufen. Nach einigen Wochen waren die Kinder mit den Zielen für nachhaltige Entwicklung und der Arbeitsweise am wöchentlichen *Frei Day* vertraut. Auch wenn die Kinder über Inhalte und Arbeitsprozesse selbst bestimmen, wird dadurch ein Rahmen geschaffen, der Sicherheit und Freiraum gibt. Inzwischen konnten zahlreiche Projekte realisiert werden: Zum Beispiel waren die Kinder zum Lesen und Spielen in einem Altersheim, haben Weihnachtskarten für Senioren gebastelt, haben einen Schulkiosk eingerichtet, einen Flohmarkt organisiert, Hochbeete gebaut oder nachhaltige Sportbeutel bedruckt. Das Feedback der Kinder bestätigt unsere Wahrnehmung: Zukunftsthemen, die sich an den Zielen für eine nachhaltige Entwicklung orientieren, ermöglichen einen Lebensweltbezug sowie Selbstverantwortung und Partizipation – und somit auch eine andere Wahrnehmung von Lernen. Unterstützt wird die individuelle Weiterentwicklung der Kinder insbesondere durch eine intensive Reflexion des jeweiligen Arbeitsprozesses und der erzielten Ergebnisse, die einen festen Bestandteil des Konzepts bilden.

Perspektiven für weitere Entwicklung

Und wie geht es jetzt weiter? Wir bearbeiten gerade verschiedene Fragen: Welche (weiteren) Kompetenzen brauchen die Kinder, um an eigenen BNE-Projekten zu arbeiten? Sind Philosophieren (um Fragen zu finden) und Forschendes Lernen (um Prozesse zu planen) eine sinnvolle Grundlage für den *Frei Day*? Wie kann Kindern bei der Dokumentation geholfen werden? Brauchen wir ein *Frei Day*-Logbuch? Welche Reflexionsmethoden brauchen Kinder, um sich weiterzuentwickeln? Welche Rolle spielen digitale Medien? Wie nehmen wir alle Kinder mit, das heißt die Leistungsstärkeren und die Leistungsschwächeren? Bei der Beantwortung dieser und weiterer Fragen hilft uns sicherlich das Netzwerk der *Frei Day*-Schulen. Besonders entscheidend ist aber unsere Haltung, die es uns ermöglicht, Kinder als eigenständige Persönlichkeiten wahrzunehmen und zu stärken und Schule als lernendes System zu sehen, wenn es um die Entwicklung und Gestaltung einer entsprechenden Lernkultur geht.



BNE-Ziele im Englisch-Unterricht

Kontakt:
yvonne.dannenberg@bsb.hamburg.de

Fotos:
Grundschule Vizelinstraße

„Stellen Sie sich vor, es ist Demokratie – und alle machen mit“

LERNEN DURCH ENGAGEMENT AM GYMNASIUM ALLEE

FOTOS KARIN GERDES

Ulf Nebe
ist Schulleiter des Gymnasiums Allee.

Denis Neumann
ist Koordinator für Schülerinnen- und Schüler-Partizipation, Fachleiter LdE und Verbindungslehrer.

Schule ist ein Ort der Wissensvermittlung, aber auch mehr als ein Ort der Wissensvermittlung. Hier wird Gemeinschaft erlebt und Gesellschaft geübt. So oder so.

Seit einigen Jahren unterrichten wir Lernen durch Engagement (LdE) als Wahlpflichtfach in den Jahrgängen 8 und 9. Damit geben wir gesellschaftlichem Engagement und selbstbestimmtem Lernen einen festen Platz im Stundenplan – und unseren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich als Teil der demokratischen Gesellschaft zu erfahren und Partizipation live zu erleben.

Was macht LDE aus

Engagement in der Mittelstufe? Von Schülerinnen und Schülern?

Ja – gerade dort. Die Idee, LdE als eigenständiges Unterrichtsfach zu etablieren, entstand 2016 auf einer Konferenz, auf der die Schulleitung Eindrücke der Lehrkräfte bündelte und die Frage aufwarf, wie Schülerinnen und Schüler in der Mittelstufe mehr Selbstwirksamkeit erfahren könnten. Eine daraufhin gegründete Projektgruppe hat innerhalb eines Jahres innovative Formate entwickelt: LdE für Jahrgang 8, Forschendes Lernen für Jahrgang 9 und eine freie Projektwoche für Jahrgang 10. Denn es war klar: Wir müssen echte „Landeplätze“ in den Strukturen schaffen.
Eine Binse: Lernen gelingt dann besonders gut, wenn es Bedeutung für das eigene Leben hat. LdE verbindet Unterrichtsinhalte mit zivilgesellschaftlichem Engagement und ermöglicht so Lernen mit Sinn. Unsere Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit ihrem Stadtteil, entwickeln Projektideen und setzen diese um. Damit wird Schule zum Ausgangspunkt für gesellschaftliche Teilhabe.

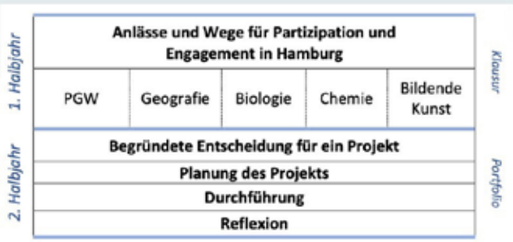
„Sie rennen uns die Bude ein!“

Was als Pilot in einem 8. Jahrgang begann, hat sich längst etabliert – und wurde inzwischen auf Jahrgang 9 ausgeweitet. Mittlerweile bieten wir vier LdE-Kurse an und das reicht nicht! Die Einführung als ordentliches Fach hat dabei eine entscheidende Rolle gespielt. LdE ist kein Zusatzangebot für ohnehin Engagierte, sondern ein Unterrichtsfach mit Gewicht – inhaltlich, strukturell und didaktisch. Diese Idee hat mittlerweile auch an weiteren Schulen Gestalt gewonnen.
„Wir durften selbst entscheiden, was wichtig ist. Das war anstrengend – aber auch richtig cool“, berichtet eine Schülerin. Ein anderer Schüler sagt: „Ich hätte nie gedacht, dass ich so was auf die Beine stellen kann.“ Solche Rückmeldungen zeigen uns, dass das Konzept trägt – und dass Schülerinnen und Schüler Verantwortung übernehmen, wenn man sie ihnen zutraut.

Engagement bewerten? Nein, sondern …

Natürlich stellt sich bei einem solchen Fach die Frage nach Bewertung und Leistung. Unser Ansatz unterscheidet sich deutlich vom klassischen Modell des Fachunterrichts, aber auch von AG-Formen von LdE, wie es sie andernorts ja schon länger gibt. Im ersten Halbjahr erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen im Bereich Projektmanagement, Analyse von politischen und gesellschaftlichen Prozessen, führen Mini-Projekte durch und entdecken Engagement und Engagement-Optionen im Stadtteil. Ein Curriculum über die Fachgrenzen hinaus, aber dennoch gespeist aus Fächern, wurde entwickelt. Eine schriftliche Klausur, die laufende Unterrichtsarbeit und ein Portfolio bilden die Grundlage der Bewertung.

Das Schuljahr



Im zweiten Halbjahr steht die Umsetzung der eigenen Projekte im Fokus. Gearbeitet wird in Teams, begleitet von den Lehrkräften und in Kooperation mit externen Partnern. Bewertet werden die Prozessplanung, die Selbstorganisation, der Umgang mit Herausforderungen sowie die Reflexionsfähigkeit – nicht das positive Ergebnis, denn: Auch das Scheitern eines Projektes kann ein Ergebnis sein. Die Dokumentation erfolgt unter anderem über digitale Task-Cards. Die Ergebnisse selbst werden besonders wertgeschätzt: Bei einer schulweiten Präsentation *Discover LdE.* So entsteht ein ausgewogenes Verhältnis von Leistungserfassung und echter Anerkennung.

„Ich wusste gar nicht, wie viel ich kann“

Ein zentraler Bestandteil von LdE ist das forschende Lernen. Eigene Fragen stehen am Anfang, nicht am Ende des Unterrichts. Die Schülerinnen und Schüler beobachten, fragen nach, recherchieren und vernetzen sich. LdE ist projektorientiert, handlungsbezogen und reflektiv. Das stärkt nicht nur die fachlichen, sondern auch die persönlichen, die überfachlichen Kompetenzen.
21st Century Skills: In LdE erfahren unsere Schülerinnen und Schüler, was hinter Begriffen wie Selbstorganisation, kritisches Denken, Resilienz, Kreativität und Kooperation konkret steckt. Sie lernen, wie man mit Rückschlägen umgeht, Konflikte im Team löst, Verantwortung übernimmt – und wie erfüllend es sein kann, etwas Eigenes auf die Beine zu stellen. Diese Fähigkeiten sind nicht nur für Ausbildung, Studium und Beruf entscheidend – sondern auch für die aktive Mitgestaltung unserer Demokratie.

Lernen neu denken

LdE ist Teil eines umfassenderen Prozesses, der darauf abzielt, Schule neu zu denken. Das Prinzip „eigene Fragen“ zieht sich mehr und mehr durch die ganze Schule – mit Rückenwind auch aus dem aktuellen Bildungsplan und dem Hamburger Koalitionsvertrag, der Demokratiebildung und Zukunftskompetenzen ausdrücklich stärkt.

Die Schulleitung spielt zusammen mit dem Kollegium, den Eltern und den Schülerinnen und Schülern bei dieser Entwicklung eine zentrale Rolle. Sie hat Raum geschaffen für innovative Ideen, Ressourcen bereitgestellt und das Projekt strukturell verankert. Daneben unterstützen uns externe Partner wie die *BürgerStiftung Hamburg* fachlich und organisatorisch.

['You:sful] – Lernen durch Engagement. Ein Programm der BürgerStiftung Hamburg
https://buergerstiftung-hamburg.de/projekte/yousful/home/

Besonders wichtig ist uns die Öffnung der Schule nach außen. Die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen, sozialen Trägern und zivilgesellschaftlichen Organisationen zeigt den Schülerinnen und Schülern: Ihr Lernen hat Wirkung – nicht irgendwann, sondern jetzt. Gleichzeitig erweitert sich auch das Rollenverständnis der Lehrkräfte: Prozesse begleiten, Impulse verstärken und Verantwortung teilen oder abgeben.

Ausblick

Die nächsten Schritte liegen vor uns: Wir planen eine stärkere Verzahnung mit der Oberstufe, Schülerinnen und Schüler wollen das Fach gegebenenfalls auf weitere Jahrgänge ausgeweitet sehen, und wir arbeiten an der Evaluation und Weiterentwicklung des Curriculums. Die Nachfrage ist hoch – und das Engagement des Kollegiums ebenso.

LdE zeigt: Schule kann ein Ort sein, an dem Schülerinnen und Schüler sich als Teil der Gesellschaft erleben – nicht später, sondern jetzt, gerade jetzt.

Kontakt:
denis.neumann@gym-allee.de
ulf.nebe@bsb.hamburg.de

Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit

DAS START-UP-KONZEPT AN DER STADTTEILSCHULE RISSEN

FOTO PRIVAT

Claudine Stier
ist Lehrerin und Abteilungsleiterin für die Mittelstufe an der Stadtteilschule Rissen.

Die Stadtteilschule Rissen in Hamburg hat ein innovatives Konzept zur Berufsorientierung entwickelt: Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 9 und 10 gründen und betreiben eigene Start-ups. Diese praxisnahen Projekte fördern unternehmerisches Denken, Teamarbeit und gesellschaftliches Engagement. Damit einhergeht die Förderung von eigenverantwortlichem und selbstständigem Lernen in fachübergreifenden Zusammenhängen. Der Unterricht wird in den zwei Jahren zur „Chefsache" der Schülerinnen und Schüler. Sie arbeiten handlungsorientiert und praxisnah und lernen dabei, Ziele zu entwickeln und diese selbstständig zu realisieren.

Darüber hinaus ist die Kooperation mit Externen besonders auch im Stadtteil Rissen eine wichtige Säule im Rahmen unserer Berufsorientierung. So übernehmen Paten-Unternehmen z. B. Barista-Schulungen für die Lernenden und veranschaulichen ihnen ganz praktisch den Röstvorgang des Kaffees vor Ort in der Rösterei. Stiftungen schulen die Lernenden als Medienpaten für Seniorinnen und Senioren, unterstützen bei der Projektplanung oder erstellen mit den Jugendlichen Medienkonzepte für die Außendarstellung.

Einbindung der Start-ups in die Struktur von Unterricht

Pro Woche steht ein ganzer Unterrichtstag zur Verfügung, an dem die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, sich auf verschiedenen Ebenen zu erproben: Sie arbeiten in Abteilungen und der Arbeitsvormittag beginnt damit, dass sie ihre Tagesziele unter der Leitung der Geschäftsführung besprechen und dabei festlegen, welche Aufgaben die Abteilungen an diesem Arbeitstag haben. In Zwischenpräsentationen werden Arbeitsergebnisse vorgestellt und die Schülerinnen und Schüler geben und erhalten wechselseitiges konstruktives Feedback. Am Ende des Arbeitstages wird ausgewertet, was geleistet wurde. Das Erlernen dieser Struktur ist eine ideale Vorbereitung für alle Ausbildungen.

Abläufe und Potenziale der Start-ups

In den Start-ups werden die Schülerinnen und Schüler zu Entwicklern, die kreativ an neuen Produkten oder Ideen für Dienstleistungen arbeiten und diese zunächst in ihrer Machbarkeit erproben. Mit der nötigen Hilfe und unter Anleitung der Lehrpersonen finden sie heraus, wie das neue Produkt hergestellt werden kann oder welche Rohmaterialien und Prozesse dafür nötig sind. Nach den ersten Versuchen wird der Ablauf ausgewertet, immer wieder verbessert und schließlich so weit entwickelt, dass Ware und Dienstleistung angeboten werden können.

Je nach Aufgabenbereich und Aufgabenteilung im eigenen Start-up beschäftigen sich alle oder einige der Schülerinnen und Schüler mit der Herstellung des Produktes oder der Durchführung der geplanten Dienstleistung. Dies kann sehr vielfältig sein: von der mehrschrittigen Arbeit in der Holzwerkstatt über die Durchführung von Catering oder Veranstaltungen rund um den Schulcampus bis hin zur Mitwirkung an unserem sehr beliebten Herbstmarkt mit seinem bunten Angebot an Präsentationen, Produkten und Aufführungen. Parallel dazu versuchen sich die Schülerinnen und Schüler auch in den Bereichen Werbung und Vertrieb. Es werden zum Beispiel Produkte innerhalb der Schulgemeinschaft und an die Besucherinnen und Besucher des Herbstmarktes oder des Weihnachtsmarktes im Stadtteil vertrieben. Dazu gestalten die Schülerinnen und Schüler Auftritte in den sozialen Medien, entwerfen und drucken Flyer und Plakate. Im Bereich Vertrieb lernen die Schülerinnen und Schüler den Kontakt mit Kundinnen und Kunden, die Kalkulation von möglichen Preisen sowie andere wichtige Aspekte des Berufslebens. Auch künstlerisches Talent findet seinen Ausdruck, etwa beim Entwurf von Werbung oder Produktdesigns. Eigenständige Start-ups verlangen von den Schülerinnen und Schülern, dass sie auch lernen müssen, wie sie der Geschäftsführung oder der Buchhaltungsabteilung Rechenschaft über ihre Geschäfte ablegen. Sie müssen über

Einnahmen und Verluste Buch führen und dafür sorgen, dass sich das Start-up selbst finanzieren kann.

Die Start-ups decken ein breites Spektrum ab:

- Druck & Design: Hier entwerfen Schülerinnen und Schüler eigene Motive und bedrucken Produkte wie Karten, Stofftaschen und T-Shirts im Handdruckverfahren.
- Kaffee und Medien: Dieses Start-up importiert fair gehandelten Kaffee aus Tacueyó (Kolumbien), röstet ihn lokal und verkauft ihn auf Märkten und in Geschäften. Die Erlöse unterstützen eine Partnerschule in Kolumbien.
- #wirmachendas: Bei diesem sozialen Projekt unterstützen Schülerinnen und Schüler in vielfältiger Weise Seniorinnen und Senioren, z. B. im Umgang mit digitalen Geräten und beim Gang zu Ämtern. Außerdem ist dieses Start-up tatkräftig vernetzt mit vielen anderen sozialen Einrichtungen im und um den Stadtteil.
- Streetfood: Dieses Team betreibt eine vegetarische Straßenküche, experimentiert mit nachhaltigen Rezepten und bietet Catering auf Schulveranstaltungen an. Außerdem bieten die Schülerinnen und Schüler in den Pausen einen Verkauf ihrer Gerichte an.
- Holzwerkstatt: Hier entstehen Schulhofmöbel und Spielgeräte aus Holz, die anderen Schulen verkauft werden. Als besonderes Highlight leitet das Start-up auch Schülerinnen und Schüler an Grundschulen beim Bauen von eigenen Holzprodukten an (wie Vogelnistkästen).
- Tiny-House-Projekt: Ein bemerkenswertes soziales Engagement führte zum Bau eines Tiny Houses für Obdachlose, ein Vorhaben, das durch das Hamburger Spendenparlament unterstützt wurde. Das Tiny House wurde inzwischen ausgeliefert und aufgestellt.*
- Campuscafé: Dieses Start-up bietet neben Dienstleistungen wie Catering und Lunch to go für die Schulgemeinschaft einen ganz besonderen Service für den Campus an: Einmal in der Woche öffnen die Schülerinnen und Schüler in der Mensa ein Café und versorgen die ganze Schule mit Kaffeespezialitäten aus der eigenen Siebträgermaschine, anderen Heißgetränken und selbst gebackenem Gebäck, wie etwa den stets beliebten Franzbrötchen.

Formen von Differenzierung und Förderung

Durch die offene Arbeitsform haben alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich innerhalb des Start-ups ihren eigenen Interessen und Stärken zu widmen. Während eines Arbeitstages ist für jeden etwas dabei. Zudem fördert die Start-up-Arbeit das soziale Miteinander und betont das Lernen von- und miteinander: Schülerinnen und Schüler unterstützen sich gegenseitig und arbeiten gemeinsam an Lösungen und Projekten. Die Lehrkräfte können in diesem Lernsetting ihre Schülerinnen und Schüler in Gruppen und auch individuell begleiten und unterstützen.

Die Zukunft der Start-ups

Auch in den kommenden Jahren wird die Arbeit in den Start-ups weiterentwickelt, es werden neue Themen und Arbeitsbereiche erkundet und ausprobiert. Das gibt auch dem Kollegium der Stadtteilschule Rissen immer wieder die Möglichkeit, sich aktiv mit Ideen und Themen einzubringen und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Projekte zu gestalten.

Kontakt:
claudine.stier@bsb.hamburg.de

Fotos:
Stadtteilschule Rissen

* *https://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/hamburg_journal/Hilfe-fuer-Obdachlose-Schueler-bauen-Tiny-House,hamj148146.html*

* *https://www.youtube.com/shorts/TeLBHMlPpi0*

Mit Kopf, viel Herz und Schaufel

DIE OLDENFELDER SCHULHOFGÄRTNER GESTALTEN IHR SCHULGELÄNDE

Tanja Becker
ist Lehrerin an der Stadtteilschule Oldenfelde und verantwortet die Fachleitung Biologie, Nachhaltigkeit & BNE.

An einem sonnigen Frühlingstag im März herrscht auf dem Schulhof der Stadtteilschule Oldenfelde reges Treiben: Ein Englisch-Kurs aus der Oberstufe liest auf selbst gebauten Picknickbänken, eine 6. Klasse zeichnet Krokusse, andere Schülerinnen und Schüler spielen Basketball. Zeitgleich arbeiten Schüler und Schülerinnen der Holzwerkstatt am Untergestell für einen geplanten Bootsteich – ein Wunschprojekt der Schulhofgärtner. Kreative Ideen für den zukünftigen Teich sind im Austausch von Mitgliedern beider Kurse entstanden. Beobachtet man sie bei der Umsetzung, sind ihre Gesichter konzentriert, sprühen aber vor Begeisterung, dass ihre Ideen funktionieren, und sie sind voller Vorfreude auf den künftigen Teich. Auf den Gartenflächen und vor dem Gewächshaus gestalten Schülerinnen und Schüler des 10. Jahrgangs Beete, säen Blumen, bauen Ohrwurm-Töpfe oder sieben Kompost. Diese Momente zeigen: Gärtnern bedeutet hier auch, Verantwortung zu übernehmen, im Team zu arbeiten und den eigenen Schulraum aktiv mitzugestalten. Der Schulhof ist längst mehr als ein Ort der Pausengestaltung – er ist zu einem lebendigen Lern- und Lebensraum geworden. Hier erleben Schülerinnen und Schüler, was es heißt, selbstständig zu handeln und die Auswirkungen des eigenen Tuns direkt zu spüren.

„Die ganze Schule ist ein Garten" – Das Konzept der Oldenfelder Schulhofgärtner

Seit dem Schuljahr 2018/19 setzt sich die Schulgemeinschaft für die ökologische und ästhetische Gestaltung des Schulgeländes ein. Unter dem Motto „Die ganze Schule ist ein Garten" pflegen Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit Lehrkräften nahezu alle Grünflächen der Schule. Ziel ist es, artenreiche Lebensräume zu schaffen, nachhaltige Entwicklung zu fördern und das Gelände als interdisziplinären Lernort nutzbar zu machen. Dabei wird Wert gelegt auf ressourcenschonendes Arbeiten, Upcycling und die Kultivierung regionaler Pflanzen.

Das Projekt entstand im Rahmen der Schulhofsanierung ab 2018. Mit der Einrichtung von Wahlpflichtkursen in den Jahrgangsstufen 7, 8 und 10 begann die konkrete Umsetzung. Ergänzend engagieren sich Projektgruppen, Förder- und Nachmittagskurse sowie einzelne Freiwillige. Inzwischen wurden weite Teile des Geländes in Eigenregie umgestaltet. Schulhofgärtner bzw. -gärtnerin zu sein, heißt draußen zu arbeiten, mit der Erde in Kontakt zu kommen und Natur im städtischen Raum zu erleben. Der Gartenunterricht stellt für viele eine wohltuende Abwechslung zur meist sitzenden und digitalisierten Lernumgebung dar.

Theorie trifft Praxis – Nachhaltiges Lernen in realen Zusammenhängen

Das Schulhofgärtner-Projekt folgt einem handlungsorientierten, integrativen Ansatz. Es bezieht sowohl schulinterne als auch externe Ressourcen ein und verbindet fachliches Lernen mit dem Erwerb handwerklicher Fähigkeiten. In Fächern wie Biologie, Schulhofgartenbau oder Holzwerken verknüpfen sie das Lernen fachlicher Inhalte mit praktischer Anwendung. Diese Verbindung ist besonders auch im Kontext globaler Herausforderungen wie der Klimakrise von hoher Bedeutung. Die Jugendlichen erfahren direkt, wie ihr Handeln positiven Einfluss auf ihr Umfeld nimmt – ein unmittelbares Erlebnis von Selbstwirksamkeit.

Verantwortung übernehmen – Jugendliche als Gestalter ökologischen Wandels

Durch projektorientiertes Arbeiten übernehmen die Jugendlichen Verantwortung für Planung und Umsetzung. Die aktive Beteiligung an Entscheidungsprozessen und die eigenverantwortliche Umsetzung von Ideen machen die Selbstständigkeit der Jugendlichen sichtbar. Dabei stärken sie auch ihre Kreativität, Problemlösungskompetenz und soziale Kompetenzen. Erwachsene begleiten diesen Prozess als unterstützende Mentoren, ohne die Eigeninitiative der Jugendlichen zu beschneiden. Sie schaffen Strukturen, stellen Materialien bereit und geben fachlichen Input. Außerschulische Partner bringen zusätzliche Perspektiven und Praxiswissen ein, was den Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler vertieft. Der ganzheitliche Lernansatz ermöglicht es, Fachwissen (insbesondere in Biologie und Umweltbildung), praxisorientierte Erfahrungen und überfachliche Kompetenzen auf eine Art und Weise zu vermitteln und zu fördern, die es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, aktuellen ökologischen Herausforderungen wirksam begegnen zu können.

Ein Projekt mit Strahlkraft – Schulvernetzung und öffentliches Engagement

Die Schulhofgärtner engagieren sich über das eigene Gelände hinaus: Sie vernetzen sich mit anderen Schulen und Initiativen, beteiligen sich an Wettbewerben wie „Blühende Schulen", gestalten das schulische Leben aktiv mit und präsentieren ihre Arbeit jährlich beim „Langen Tag der Stadtnatur". Ein gemeinsamer Bau-Samstag für die Schulgemeinschaft und die Kooperation mit dem Naturschutzgebiet Höltigbaum zeigen, wie eng das Projekt mit außerschulischem Lernen und zivilgesellschaftlichem Engagement verwoben ist.

Wer sich für das Projekt interessiert oder einen fachlichen Austausch sucht, ist herzlich eingeladen, Kontakt aufzunehmen!

Kontakt:
tanja.becker@sts-old.de
@oldenfelder_schulhofgaertner

Fotos: *privat*

Das Projekt *Stübi-Makerspace*

AN DER SCHULE STÜBENHOFER WEG

FOTO PRIVAT

Pascal Berthy
ist Lehrer an der Schule Stübenhofer Weg und Koordinator für das Lernfeld Produktion und Technik.

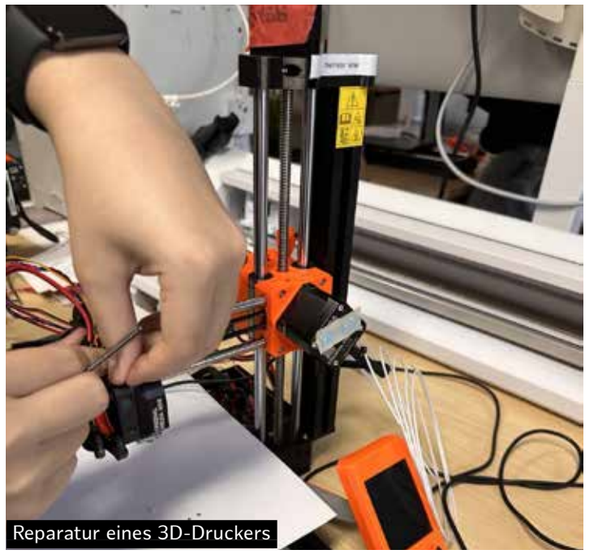
Der Stübi-Makerspace der Schule Stübenhofer Weg kommt im Projektunterricht, an Profiltagen, in den Pausen- und Nachmittagsangeboten, Projektwochen und dem Lernferienangebot zum Einsatz.

Welche Ziele verfolgen wir mit dem *Stübi-Makerspace*?

Kindern und Jugendlichen wird im Makerspace der kreative Umgang mit Werkzeugen (auch digitalen), Maschinen und Werkstoffen in verschiedenen Lernsituationen ermöglicht. Es wird getüftelt und erfunden! Beim Hands-on- bzw. konstruktivistischen Ansatz der Maker Education erwerben die Kinder vielfältige Kompetenzen beim Produzieren von Prototypen, Werkstücken und Kunstobjekten – bei Maker-Aktivitäten entsteht üblicherweise ein physisches/digitales Produkt oder etwas wird repariert und gewartet. Das Gefühl, etwas Eigenes geschaffen oder instand gesetzt zu haben, ist in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung von großer Bedeutung. Unsere Schülerinnen und Schüler zeigen uns das täglich, und das ist ein überaus erfreulicher Aspekt unserer Arbeit.

„Making kann man nicht lernen – Making ist eine Lebenseinstellung."

Wir wollen Schülerinnen und Schüler aus der Schule entlassen, die „einfach machen", die ihr Wissen sowie ihre Ressourcen und Dinge teilen, die sich das spielerische Lernen bewahrt haben, die fleißig und neugierig sind, kooperativ arbeiten können, sich gemeinschaftlich für einen Wandel einsetzen, die in möglichst vielen Fachbereichen kompetent sind, sich ihrer Interessen und Stärken bewusst sind und dadurch einen guten Übergang in das Berufsleben schaffen.

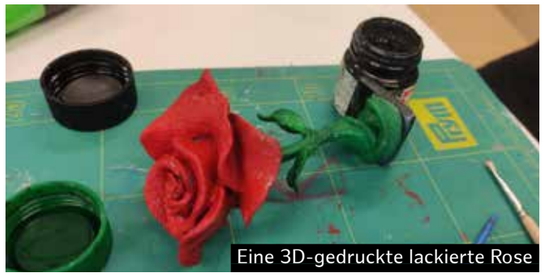


Reparatur eines 3D-Druckers

Hintergrund-Informationen zur Maker Education-Bewegung Bewegung

Wie ist der *Stübi-Makerspace* an der Schule verankert?

Der Stübi-Makerspace besteht aktuell aus Textil-, Holz- und Metallwerkstatt sowie dem Makerhub. Mit der für Ende 2025 angepeilten Einweihung des neuen Makerspace-Gebäudes kommen zwei Sachunterrichtsräume, ein Audio- und Video-Studio, zwei Kunsträume und ein Musikraum hinzu. Bis zu diesem Punkt war es ein langer Prozess: Von Anfang an war die Akzeptanz der Schulleitung vorhanden. Die Schule war eine sogenannte Technikkonzept-Schule, war gut ausgestattet und suchte nach einem Modernisierungskonzept. Ich bin als Koordinator für das Lernfeld Produktion und Technik eingestellt worden und nun für den Makerspace, einen Teil der Berufs- und Studienorientierung sowie für den Profil- und Praxistag verantwortlich. Mit mir kümmert sich eine Gruppe von Lehrkräften um die Makerspace-Teilprojekte. Sie beteiligen sich an Fortbildungen, an Reisen zu Netzwerktreffen, an der Peer-Trainer-Ausbildung – und natürlich am „Unterricht".



Eine 3D-gedruckte lackierte Rose

Das erdbebensichere Haus, ein dezentrales Erdbebenwarnsystem

Wie lernen und arbeiten die Schülerinnen und Schüler im *Stübi-Makerspace?*

Die Lerngelegenheiten im Makerspace sind vielfältig und dementsprechend ist die Nutzung breit gefächert. Wir konnten die Öffnungszeiten des Makerspaces dadurch maximieren, dass wir eine Stelle für ein Freiwilliges Soziales Jahr in Wissenschaft, Technik und Nachhaltigkeit (FJN) geschaffen haben. Nun können Schülerinnen und Schüler im Projektunterricht (in Kleingruppen), in den Pausen, in Freistunden, nach Schulschluss und auch in den Ferien in den Makerspace kommen. Unterricht findet in Form von Projektarbeit, Hackathons, Lehrgängen mit Klassen, Nachmittagsangeboten und dem Profil- und Praxistag mit Schülerfirmen statt.

Zentral für die Partizipation der Schülerinnen und Schüler sind der von ihnen selbst gegründete Makerspace Club und das Peer-Trainer-Konzept:
Das Club-System geht zurück auf einen Hackathon zum Thema „Ankommen am Stübi". Stübi ist eine Langformschule, die man von der Vorschule bis zum Abitur besuchen kann. Zu jedem neuen Schuljahr kommen neue Schülerinnen und Schüler in die Vorschule, in die 5. Klasse, in die 7. Klasse und in die Oberstufe zu uns. Zum Zeitpunkt des Hackathons (die Pandemie war zu Ende) hatten wir sieben internationale Vorbereitungsklassen mit kürzlich zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Es brauchte Lösungen, die die Gemeinschaft fördern. Die Argumentation der Club-Gründer ist wie folgt: Clubs sind Gemeinschaften von Gleichgesinnten, in denen Freundschaften entstehen und ein Zusammenhalt herrscht. Sie können deshalb eine immense Wirkung bei der Integration von neuen Schülerinnen und Schülern entfalten. In den Club-Zeiten (Pausen, nach Schulschluss und in einigen Ferienwochen) und in Freistunden können die Mitglieder zum Tüfteln und „Abhängen" in den Makerspace kommen. Der Club ist demokratisch organisiert und wird in erster Linie von der/dem Freiwilligen im FJN betreut. Ein Vorstand verwaltet ein Budget, organisiert Veranstaltungen, repräsentiert den Club, schlichtet Streit und vieles mehr.
Zu den Pflichten eines Makers gehört es, Wissen weiterzugeben. Die Schülerinnen und Schüler werden darin geschult, wie man den Lernprozess der anderen begleitet. Die Kultur der gegenseitigen Unterstützung ist ein zentraler Bestandteil vieler Lernsituationen im Makerspace. Ausgebildete Peer-Trainer bzw. Coaches entwickeln eigene Workshops für andere Schülerinnen und Schüler. Die Themenpalette umfasst BeeBots, Scratch, Makey Makey, mBots, Lasercutten und 3D-Drucken. Am Mittwochnachmittag leiten die Peer-Trainer eine AG für 15 Schülerinnen und Schüler der 4. bis 6. Klasse. Außerdem werden Workshops für Kleingruppen der Primarstufe und den Klassen 5 bis 7 organisiert.

Wie geht es weiter?

Wir werden mit dem neuen barrierefreien Gebäude mit zehn großen Räumen und Sammlungsräumen die Kapazität massiv erhöhen können. Dazu wollen wir verstärkt auch Honorarkräfte einsetzen, die aus Schulmitteln und vom Schulverein eingeworbenen Mitteln bezahlt werden. Zusätzlich wird ein Bungalow im Hof des Makerspaces – mit vier Räumen inklusive Küche – zum Clubheim für Schulclubs. Die Schülerfirmen und die Profiltage des Profil- und Praxistages (PPt) in Jahrgang 9 und 10 ziehen unter ein Dach und können durch Kooperationen ungeahnte Kreativität freisetzen. Der Wirtschafts-Planspiel-Charakter des PPt mit dem Bewerbungssystem und dem internen Markt soll dadurch ergänzt werden, dass wir durch ein Start-up-Programm mehr Schülerfirmen mit innovativen Produkten und Dienstleistungen gründen.
Als Schwerpunktschule der Inklusion haben wir die Erfahrung und die Kompetenz, den neuen Makerspace durch vielfältige Maßnahmen auch pädagogisch barrierefreier zu gestalten (Fokus auf Spracherwerb, individualisierte Lernprozesse, sonderpädagogische Fördermaßnahmen etc.). Der Makerspace kann dann ein Ort sein, an dem alle Schülerinnen und Schüler sowie Erwachsene sich gerne aufhalten und in vielfältigen Zusammenhängen produktiv sein können.

https://stuebi-makerspace.de/

https://mishn.org/

Kontakt:
pascal@stuebi-makerspace.de

Fotos:
Pascal Berthy

SELBSTSTÄNDIGES LERNEN UND HANDELN IN DER HAMBURGER SCHULLANDSCHAFT:

Entwicklungen, Herausforderungen und Unterstützung

FOTOS PRIVAT

Dagmar Killus
ist Professorin für Schulpädagogik an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft.

Birgit Korn
leitet die Agentur für Schulberatung am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Christoph Berens
leitet den Arbeitsbereich Demokratiebildung am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Dagmar Killus: Wie erlebt ihr die aktuelle Praxis an Hamburger Schulen in Bezug auf selbstständiges Lernen und Handeln von Schülerinnen und Schülern?
Christoph Berens: Die Situation in den Schulen erlebe ich gerade als sehr agil, an vielen Schulen herrscht eine Aufbruchstimmung. Diese Schulen gehen unterschiedliche Wege. Ihr gemeinsames Anliegen besteht aber darin, Lernformen an der Schule zu stärken, bei denen die Schülerinnen und Schüler mehr mitbestimmen dürfen. Da ist gerade sehr viel Bewegung drin. In Kooperation mit der neu gegründeten Schule Campus Kieler Straße haben wir im September letzten Jahres zu einem Barcamp unter dem Motto „Über offene Lernsettings reden" eingeladen. Wir wollten die geballte Erfahrung aus verschiedenen Schulen in Hamburg zum Thema Lernbüro, Lernzeit, Selbstlernsettings zusammenbringen und voneinander lernen. Das Interesse seitens der Hamburger Schulen war enorm.

Birgit Korn: Ich erlebe es, dass da ganz viel Graswurzelbewegung ist. Der Wandel der Lernkultur entsteht dabei von unten – das heißt durch engagierte Menschen aus der Schulpraxis, die neue praxisnahe Impulse setzen und sich dabei an den lokalen Bedürfnissen orientieren. Lehrkräfte stehen täglich vor der Herausforderung, Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen anzunehmen und möglichst optimal zu fördern. Ohne Öffnung von Unterricht, ohne Differenzierung und ohne Förderung der Selbstständigkeit ist der Umgang mit Heterogenität nicht denkbar. Darüber hinaus geht es aber auch um die Erschließung neuer Zieldimensionen. Angesichts tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen stellt sich die Frage, welche Kenntnisse, Kompetenzen, Einstellungen und Werte Heranwachsende brauchen, um sich an das, was die Zukunft bringen mag, anzupassen, es erfolgreich zu bewältigen und sogar mitzugestalten. Das finde ich extrem wichtig, auch angesichts des Ausbaus von Schulen zu Ganztagsschulen.

DK: Was würdet ihr Schulen raten, die sich auf den Weg machen wollen, das selbstständige Lernen und Handeln ihrer Schülerinnen und Schüler zu stärken?
CB: Wichtig ist zunächst einmal, dass das Kollegium in einen Diskurs kommt und dabei gemeinsam eine Zielperspektive erarbeitet. Wenn etwas Grundlegendes verändert werden soll, muss man möglichst viele Kolleginnen und Kollegen mitnehmen und gegebenenfalls auch Überzeugungsarbeit leisten. Was häufig vergessen wird: Auch die Schülerinnen und Schüler sollten einbezogen werden. Sie sind Experten für ihr eigenes Lernen und für Unterricht. Diese schulinterne Auseinandersetzung mit bisherigen Erfahrungen und mit innovativen Ideen sollte ergänzt werden durch einen Blick über den Tellerrand. Hospitationen der Lehrkräfte an anderen Schulen können hier wichtige Impulse geben und zur Vernetzung von Schulen beitragen. Unterrichtsentwicklung wird heute aber auch zunehmend durch Impulse aus Social Media oder einschlägigen Onlineplattformen (z. B. Deutsches Schulportal) bereichert. Lehrkräfte teilen dort Ideen, Materialien und Erfahrungen, die sehr praxisnah und kreativ sind. Auch auf diesem Wege entstehen neue Netzwerke, die kollegialen Austausch und Innovation fördern können.
BK: Eine Schlüsselstellung bei Veränderungen hat die Schulleitung. Sie schafft die notwendigen Strukturen, damit Veränderungen gelingen können – etwa durch klare Rahmenbedingungen, Raum für Zusammenarbeit und gezielte Fortbildungen. Gleichzeitig unterstützt sie die Entwicklung und Kommunikation einer gemeinsamen Vision, die zu erkennen gibt, wohin sich die Schule entwickeln soll. Schwierig wird es, wenn Kolleginnen und Kollegen berichten: „Die Schulleitung hat gesagt, wir dürfen nicht." So etwas kann Engagement im Keim ersticken.

DK: Wie kann auf längere Sicht eine Kultur des selbstständigen Lernens und Handelns im Schulalltag etabliert und gelebt werden?
BK: Dafür ist ein zielgerichteter und längerfristiger Schulentwicklungsprozess notwendig. Solche Prozesse sollten gut in der Schulgemeinschaft kommuniziert und gemeinsam gestaltet werden – etwa durch eine Ganztagskonferenz als Auftakt, in der die aktuelle Stimmung eingefangen wird. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Haltung der Lehrkräfte. Es geht darum, gemeinsam immer wieder zu reflektieren, was es braucht, um alte Rollen loszulassen und sich auf neue einzulassen. Schulen sollten dafür passende Unterstützungsangebote machen und Räume für kollegiale Reflexion schaffen.
CB: Letztlich ist auch Begeisterung entscheidend: Lehrkräfte müssen für Veränderungen „angesteckt" werden. Erfahrungen aus Schulen zeigen, dass inspirierende Impulse – z. B. durch externe Referentinnen oder Referenten – eine wirkungsvolle Initialzündung für Veränderungsprozesse sein können.

DK: Worin besteht euer Unterstützungsangebot?
CB: Zu unserem Unterstützungsangebot gehört die Beratung von Schulen. Das kann so aussehen, dass wir uns zunächst in einer kleinen Gruppe – Lehrkräfte, Mitglieder der Schulleitung, Schülerinnen und Schüler – zusammensetzen, gemeinsam sprechen und Ideen entwickeln. Dadurch können Diskursräume entstehen. Auf dieses erste Gespräch können dann weitere Gespräche folgen. Darüber hinaus bieten wir in Kooperation mit der Robert Bosch Stiftung die Werkstatt „Demokratie lernen – Partizipation gemeinsam gestalten" an, in der Schulen Wege hin zu einer demokratischen Schule erproben, reflektieren und langfristig umsetzen können. Das Barcamp, das im letzten Jahr in Kooperation mit dem Campus Kieler Straße stattgefunden hat, soll sich nach Möglichkeit verstetigen. Beides, die Werkstatt Demokratie lernen und das Barcamp, unterstützt die Vernetzung von Schulen und nimmt Lehrkräfte in ihrer Professionalität ernst. Schließlich führen wir klassische Fortbildungen durch, zum Beispiel zum Projektlernen, wir stellen Kontakte zu außerschulischen Partnern her (z. B. Greenpeace oder BürgerStiftung Hamburg), und wir informieren mittels themenspezifischer Taskcards und mit dem Newsletter „Demokratie" aus meinem Referat.
BK: Zu unserem Kerngeschäft gehören die Beratung und Unterstützung von Schulen in allen Phasen der Schul- und Qualitätsentwicklung. Unser Ausgangspunkt ist immer die Fragestellung, mit der eine Schule zu uns kommt. Davon ausgehend erarbeiten wir – gemeinsam mit der Schule – eine realistische Zielsetzung und eine darauf abgestimmte Strategieplanung. Darüber hinaus koordiniert und unterstützt die Agentur den Austausch und die Vernetzung unter Schulen – unter anderem über das „Netzwerk Hamburger Hospitationsschulen". Zu den neueren Aufgabenfeldern gehört die Unterstützung von „wachsenden" Schulen. Darunter werden Schulen verstanden, die in ihrer Zügigkeit aufwachsen, Baumaßnahmen haben und/oder neu gegründet werden. Wir unterstützen diese Schulen unter anderem durch die „Roadmap", ein digital gestütztes Angebot für die Weiterentwicklung eines pädagogischen Konzepts für „Schule als guter Ort" (siehe hierzu auch den Beitrag von Antje Sinemus in HmS 02/2025). Konzipiert wurde dieses Angebot ursprünglich für Schulen, die sich in der „Vorphase Null" befinden. In dieser Phase entwickeln die Schulen pädagogische Leitgedanken für eine Lernkultur der Zukunft, die dann letztlich in bauliche Maßnahmen überführt werden. Das Angebot bietet aber auch Anregungen für Schulen in Bestandsbauten.

Ausgewählte Links zum Thema
Arbeitsbereich Demokratiebildung am Landesinstitut:
https://li.hamburg.de/qualitaetsentwicklung-von-unterricht-und-schule/aufgabengebiete-und-querschnittsthemen/demokratiebildung

Taskcard „Demokratiepädagogik in Hamburg – weiterführende Schulen": *https://li-hamburg.taskcards.app/#/board/7cdee3d1-9a0d-4996-95c8-d9235e60cb12*

Barcamp „Offene Lernsettings – Impulse für eine neue Schulkultur": *https://li.hamburg.de/qualitaetsentwicklung-von-unterricht-und-schule/aufgabengebiete-und-querschnittsthemen/demokratiebildung/kommt-zum-campus-1061392*

Netzwerk der Hamburger Hospitationsschulen: *https://li.hamburg.de/qualitaetsentwicklung-von-unterricht-und-schule/beratungsstellen/agentur-fuer-schulberatung/hospitationsschulen-hamburg-665026*

Netzwerk der „Wachsenden Schulen" im Netzwerk der Hospitationsschulen: *https://li.hamburg.de/qualitaetsentwicklung-von-unterricht-und-schule/beratungsstellen/agentur-fuer-schulberatung/angebote-wachsende-schule-666522*

„Roadmap Vorphase Null" zur Entwicklung eines pädagogischen Konzepts: *https://lms.lernen.hamburg/course/view.php?id=150497* (Gastzugang nutzen)

Schulbaumesse 2023 – Mitschnitte der Vorträge:
https://lms.lernen.hamburg/mod/wiki/view.php?pageid=14942 (Gastzugang nutzen)

Taskcard „Links/Material zum Thema Neue Lernkultur":
https://li-hamburg.taskcards.app/#/board/13006455-b272-4adb-9b83-c65248865f07/view?token=07545cf0-2c31-460e-8702-945529bcc81d (Gastzugang nutzen)

SAVE THE DATE: Schulbaumesse Hamburg 2025:
10.–11.11.2025 im Cruise Center Altona

Kontakt:
birgit.korn@li.hamburg.de
christoph.berens@li.hamburg.de

Dr. Johannes Bastian
*30.03.1948 † 2.4.2025

Wir trauern um Prof. Dr. Johannes Bastian

Dr. Johannes Bastian (*30.03.1948 † 2.4.2025), pensionierter Professor der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, war Mitbegründer und langjähriger Redaktionsleiter der Zeitschrift „HAMBURG MACHT SCHULE (HmS), Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte“. Er hat die Redaktion dieser Zeitschrift 30 Jahre (von 1989 bis 2019) engagiert und routiniert geleitet. Er war zugleich Redaktionsleiter der Zeitschrift „PÄDAGOGK“, deren Markenzeichen die thematische Fokussierung auf erfolgreiche Reformpraxis ist, die sich auf regionaler Ebene bei HmS wiederfindet.

Johannes Bastian hat vielfältige Impulse zur Weiterentwicklung der Schulen in Hamburg gegeben. Lehrkräfte und Schulleitungen hat er dazu angeregt, ihre Erfahrungen aufzuschreiben und über die Zeitschrift HmS einer schulischen Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Die Schulen in Hamburg hatten über die Veröffentlichungen ihrer Aktivitäten die Möglichkeit, sich und ihre Weiterentwicklung gegenüber anderen Schulen, der Elternschaft und der interessierten Öffentlichkeit darzustellen. Das Schulsystem in Hamburg hat davon ungemein profitiert. Es gibt kein anderes Bundesland, das über so einen langen Zeitraum zentrale Themen der Entwicklung von Schule und Unterricht kontinuierlich und an konkreten Praxisbeispielen in einem Journal dokumentiert hat wie Hamburg. Johannes Bastian hat es dabei verstanden, die wissenschaftliche Forschung mit aktuellen Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu verknüpfen. Sein Wirken ging dabei weit über Hamburger Schulen hinaus; in Hamburg hat er allerdings über HmS eine besondere Wirkungsmöglichkeit entfaltet.

In der Redaktion haben wir sehr davon profitiert, dass Johannes Bastian über einen reichen Schatz an wissenschaftlicher Erfahrung verfügte. Seine Forschungsarbeiten zum Projektlernen, zur Lernkultur, zum selbstregulierten Lernen, zur Schülerpartizipation oder zum Feedback im Unterricht hat er über die Lehrkräfteausbildung mit Studierenden diskutiert. Die Forschungsergebnisse konnten die Studierenden dann in der zweiten Phase der Ausbildung prüfen und im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern nutzbringend einsetzen. Auch der Vorbereitungsdienst in Hamburg hat somit von der akademischen Arbeit von Johannes Bastian enorm profitiert.

Der spezifische Ansatz der Hamburger Schulbegleitforschung, den Johannes Bastian maßgeblich mit entwickelt und geprägt hat, hat vielen Schulen dabei geholfen, ihre jeweiligen Prozesse der Schulentwicklung besser verstehen und steuern zu können. Durch die Bereitstellung von Forschungsergebnissen und die wissenschaftliche Begleitung hat er dazu beigetragen, dass Lehrkräfte in den Hamburger Schulen ihr Wirken besser reflektieren und sich als wirksame Akteure von Veränderungen verstehen konnten.

In der Redaktion haben wir die kompetente, menschlich zugewandte und stets humorvolle Art von Johannes Bastian sehr geschätzt. In den Redaktionsräumen im Curiohaus konnten wir uns immer mit neuen Ideen auseinandersetzen und uns über aktuelle Fragen heftig und produktiv mit ihm streiten. Seine redaktionelle Bearbeitung von Artikeln war atemberaubend schnell und zuverlässig. Am Ende stand immer pünktlich eine neue Ausgabe von HmS bereit.

Als ehemalige Herausgeber von HmS haben wir Johannes Bastian sehr geschätzt und gerne mit ihm zusammengearbeitet. Wir trauern um einen sehr engagierten und couragierten Menschen und guten Kollegen.

Dr. h.c. Peter Daschner, Prof. i.R. Dr. Josef Keuffer

Koaktiv unterrichten: Wenn Mensch und Maschine gemeinsam Lernen gestalten

Künstliche Intelligenz (KI) hält immer weiter Einzug in schulische Lernprozesse – mit großen Versprechen, aber auch offenen Fragen. Wenn Maschinen beim Denken, Schreiben oder Planen unterstützen, verschiebt sich das Gleichgewicht im Klassenzimmer: Welche Rolle spielt die Lehrkraft, wenn KI-Systeme Inhalte generieren oder Aufgaben lösen? Was bedeutet der Einsatz von KI für die Eigenverantwortung und Motivation im Lernprozess?

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK, 2024) beschreibt in diesem Zusammenhang den Begriff der Koaktivität – das bewusste Zusammenwirken von Lernenden und KI – als einen Ansatz für lernförderliche Prozesse. Doch diese Perspektive eröffnet auch neue pädagogische Spannungsfelder: Wie lässt sich verhindern, dass KI-Nutzung zu bloßem Konsumverhalten führt? Und wie können Lehrkräfte die Lernprozesse so gestalten, dass menschliches Schaffen nicht durch maschinelle Vorschläge verdrängt wird?
Der vorliegende Beitrag soll zeigen, wie sich Koaktivität in Lehr-Lernprozessen konkret abbilden lässt und welche Dynamiken dabei entstehen können. Anhand von praktischen Unterrichtsbeispielen mit KI-Assistenzsystemen wird demonstriert, wie diese theoretischen Überlegungen in der Bildungspraxis umgesetzt werden können.

Der Einsatz von KI hat im Bildungswesen tiefgreifende Veränderungen bewirkt und wird das Bildungssystem weiterhin vor Herausforderungen stellen (Gentile et al., 2023). Lehrkräfte müssen ihre Rolle und ihre Kompetenzen fortlaufend an neue Anforderungen anpassen (UNESCO, 2019, S. 5). Dabei rückt zunehmend in den Fokus, wie sich die pädagogische Funktion der Lehrkraft im KI-begleiteten Unterricht verändert:
*„Eingeübte Selbstbilder werden in Frage gestellt, wenn KI an Entscheidungen und Bewertungen in der Lehre mitwirkt: Lehrende nehmen eine andere Schlüsselposition als Vermittelnde zwischen Lernenden und interagierenden Systemen ein. Sie sind nicht mehr Gatekeeper des Wissens, sondern Kurator*innen im Lernprozess.“ (de Witt et al., 2020, S. 7)*

Was sind KI-Assistenten?
KI-Assistenten sind digitale, dialogbasierte Systeme wie Chatbots, die Lernende individuell unterstützen. Sie reagieren auf Eingaben, geben Impulse und können individuell auf Unterrichtsinhalte oder Lernziele abgestimmt werden.
KI-Assistenzen können vielfältig eingesetzt werden – etwa zur Wiederholung von Inhalten, zur Unterstützung beim Schreiben oder zur individuellen Förderung. Ein den Datenschutzrichtlinien entsprechendes Beispiel für eine Plattform zur Erstellung solcher Assistenten ist fobizz (https://fobizz.com/de), welche den beruflichen Schulen in Hamburg vom Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) bereitgestellt wird. Dort können Lehrkräfte sowohl eigene KI-Assistenten erstellen als auch auf bereits vorhandene Assistenzen zurückgreifen und diese an ihre Bedürfnisse anpassen. Lehrkräfte können festlegen, welche Rolle der Assistent übernimmt (z. B. Erklärhilfe, Fragesteller, Schreibtrainer) und mit welchen Informationen oder Aufgaben er arbeitet. Nach der Erstellung können die KI-Assistenten den Lernenden über einen Link oder QR-Code bereitgestellt werden. Die Lernenden greifen dann über ein Chatfenster datenschutzkonform auf die Assistenz zu.

Diese veränderte Schlüsselrolle der Lehrkraft als vermittelnde Instanz zwischen Lernenden und Systemen macht deutlich, dass die Zusammenarbeit von Mensch und KI nicht als reine Aufgabenteilung gedacht werden kann. Vielmehr verlangt sie ein neues Verständnis von Interaktion – ein Ansatz, den auch Steinhoff (2023) im Konzept der Koaktivität systematisch darlegt. Er beschreibt das Verhältnis von menschlichen und maschinellen Prozessen bei der Koaktivität als dynamisches Zusammenspiel mit unterschiedlichen „Aktivitätsniveaus“ (Hirschauer, 2016; zitiert nach Steinhoff, 2023, S. 9).

Diese Niveaus beziehen sich darauf, wie stark Mensch und Maschine jeweils in eine Handlung involviert sind – etwa beim Schreiben, Problemlösen oder Recherchieren. So kann bei der Nutzung eines einfachen Texteditors die Aktivität klar beim Menschen liegen, während bei der Nutzung eines

Grafik zu Aktivitätsniveaus von Lernenden und KI im handlungsorientierten Lernprozess

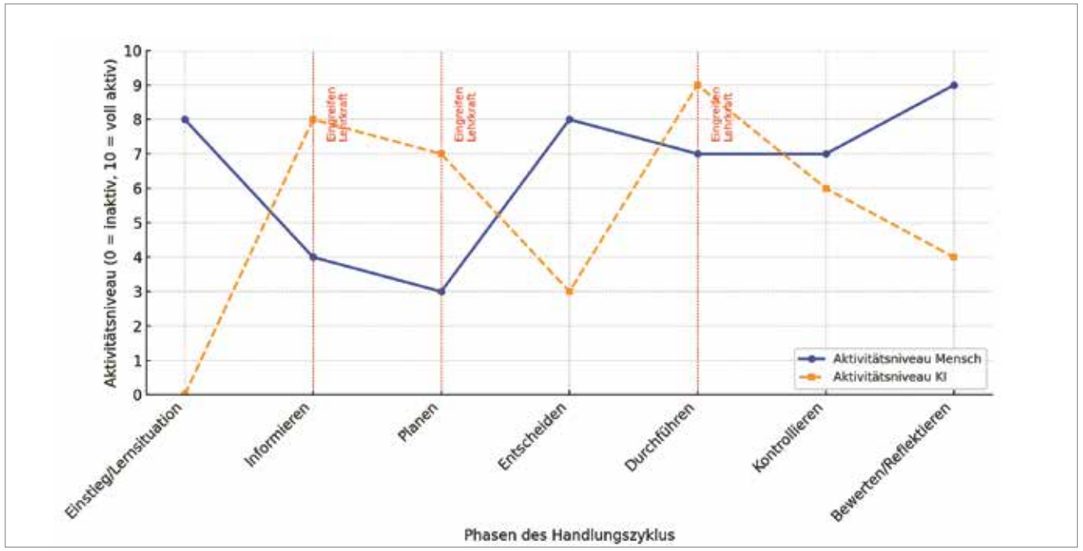


Abb1.: Aktivitätsniveaus im handlungsorientierten Lernprozess. Eigene Darstellung basierend auf Steinhoff (2023). Grafik erstellt von ChatGPT (https://openai.com/de), gepromptet von Magdalena Seils am 21.05.2025.

KI-Systems wie ChatGPT zeitweise der Computer die inhaltliche Hauptarbeit übernimmt. Diese Aktivitätsverteilung ist nicht statisch. Je nach Situation, Medium und Kompetenz der Beteiligten wechseln sich Phasen hoher oder niedriger menschlicher Aktivität ab – und genauso auch der maschinelle Einfluss. (Steinhoff, 2023, S. 9-10)
Für Lehrkräfte bedeutet das eine neue didaktische Herausforderung: Sie müssen Lernumgebungen gestalten, in denen das Aktivitätsniveau der Lernenden nicht dauerhaft zugunsten der Maschine in den Hintergrund tritt. In dieser Funktion werden Lehrkräfte zu Koordinatorinnen und Koordinatoren menschlich-maschineller Lernprozesse: Sie erkennen, wann maschinelle Unterstützung hilfreich ist – etwa zur Individualisierung oder Entlastung – und wann Lehrende Eigenaktivität, kritisches Denken oder soziale Interaktion herausfordern müssen, um Bildungsprozesse zu vertiefen.
Wie diese bewusste Steuerung der Aktivitätsniveaus im Lernprozess gestaltet werden kann, soll das folgende Praxisbeispiel aufzeigen.

Das exemplarische Unterrichtsetting ist im handlungsorientierten Lernfeldunterricht in der Berufsschule für Friseurinnen und Friseure zum Thema Make-up zu verorten. Die Lernenden bekommen den Auftrag, für einen fiktiven Salon-Instagram-Kanal ein Make-up-Tutorial zu erstellen. Wenn die Schülerinnen und Schüler in der **Informationsphase** aktuelle Trends mittels KI-gestützter Analysetools recherchieren, erreicht die maschinelle Aktivität kritische Werte, während die menschliche Aktivität deutlich zurückgeht. Die Lehrkraft interveniert hier gezielt, indem sie strukturierte Vergleiche zwischen KI-generierten Trendanalysen und Fachquellen anregt und methodische Wechsel zwischen digitalen und analogen Unterrichtsphasen einleitet. Sowohl die Zielgruppenanalyse für das Tutorial als auch die inhaltlichen Anforderungen an das Handlungsprodukt können mit analogen Methoden umgesetzt werden.

In der anschließenden **Planungsphase** bleibt die KI-Aktivität noch immer erhöht, sodass die Lehrkraft kollaborative Planungsrunden implementiert und die Schülerschaft zu eigenständigen Ergänzungen auffordert. In der **Entscheidungsphase** treffen die Lernenden eigenständig die Entscheidungen für die Umsetzung der benötigten Arbeitsschritte. Die Lehrkraft hält sich zurück und beobachtet den Prozess.

Die **Durchführungsphase** zeigt einen markanten Anstieg der KI-Aktivität, besonders bei der Videobearbeitung des Tutorials. Hier definieren Lehrende bewusst Arbeitsabschnitte mit unterschiedlichen Technologieintensitäten. Die KI kann zwar Routineaufgaben wie Schnitt oder Effekte übernehmen, doch die inhaltliche Strukturierung und didaktische Aufbereitung bleiben bewusst in der Hand der Lernenden. Die Lehrkraft achtet dabei besonders darauf, dass die KI als Werkzeug verstanden wird, dessen Ergebnisse kritisch reflektiert werden müssen. Im abschließenden **Bewertungs- und Reflexionsprozess** initiiert sie einen kritischen Dialog über die erlebte Koaktivität, wodurch die Schülerinnen und Schüler nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch ein metakognitives Verständnis ihrer Interaktion mit KI-Systemen entwickeln.

Abb2.: Eigener KI-Assistent, erstellt in fobizz (https://fobizz.com/de), gepromptet von Magdalena Seils am 21.05.2025.

Dieses Beispiel zeigt: Koaktive Lernprozesse mit KI erfordern didaktische Lenkung. Die unterrichtende Person begleitet, aktiviert und greift gezielt dort ein, wo die Eigenaktivität der Lernenden durch KI-Nutzung gefährdet ist. Das verlangt vor allem pädagogische Urteilsfähigkeit. Diese diagnostische Kompetenz setzt voraus, dass Lehrende sowohl die Funktionsweise der eingesetzten KI-Systeme verstehen als auch die individuellen Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler im Blick behalten. Zudem müssen Lehrkräfte die ethischen Implikationen reflektieren – etwa bei KI-reproduzierten Stereotypen, Fragen der Urheberschaft oder dem Risiko verstärkter Bildungsungleichheit durch unterschiedlichen KI-Zugang. Dubey et al. (2020) beschreiben diesen Kompetenzbereich für den Aufbau von erfolgreichen Mensch-KI-Teams als Kontextbewusstsein. Als weitere Gelingensfaktoren nennen sie effektive Kommunikation – die Fähigkeit, präzise Anfragen an KI-Systeme zu formulieren und deren Ausgaben kritisch zu prüfen – sowie Eigeninitiative (Proaktivität), also das aktive Nutzen und Gestalten der KI als Werkzeug statt des bloßen Reagierens auf ihre Vorschläge.
Die beschriebenen Kompetenzen erfüllen in aktuellen Bildungsprozessen eine doppelte Funktion: Einerseits benötigen Lehrkräfte diese Fähigkeiten, um lernförderliche Settings mit KI-Systemen zu gestalten. Andererseits müssen genau diese Kompetenzen von den Lernenden selbst entwickelt werden, um zukünftig eigenständig in koaktiven Prozessen agieren zu können. Wie dieses Zusammenspiel der Kompetenzentwicklung in der Praxis funktionieren kann, wird im Folgenden anhand zweier unterschiedlicher, eigens erstellter KI-Assistenten verdeutlicht.

Das erste Beispiel zeigt, wie ein KI-Assistent in der beruflichen Bildung eingesetzt werden könnte, um selbstgesteuertes Lernen und Metakognition zu fördern: In der Berufsschule für Friseurinnen und Friseure wird der Bot als persönliches Lernbegleitungstool in den Blockphasen implementiert. Die Lehrkraft führt das Tool am ersten Tag des Blockunterrichts mit einer Erläuterung der Funktionsweise von KI ein und etabliert eine auf den Unterricht zugeschnittene Nutzungsstruktur: Die Lernenden nutzen den Bot zu Wochenbeginn für eine strukturierte Planung der schulischen Anforderungen und freitags für eine Reflexion des Wochenlernfortschritts. Zur Überbrückung zwischen den Blockphasen entwickeln die Schülerinnen und Schüler mit mit Hilfe des Bots einen individuellen Lernplan, der das schulische Wissen in den langen Praxisphasen lebendig hält. Die didaktische Rahmung durch die Lehrkraft sorgt dafür, dass der Assistent gezielt zur Entwicklung wichtiger Kompetenzen beiträgt: Die Lernenden bauen Kontextbewusstsein auf, indem sie erkennen, wie sie theoretisches Wissen in den Praxisphasen anwenden können, sie verbessern ihre Kommunikationsfähigkeit durch

Prompt für die Erstellung (z. B. in fobizz):
Als LernCoach-Assistent unterstützt du Friseur-Auszubildende während ihrer sechswöchigen Blockphasen und in den Zeiten dazwischen. Deine Hauptaufgaben sind die Begleitung bei der Lernplanung, Reflexion von Lernprozessen, Prüfungsvorbereitung und dem Theorie-Praxis-Transfer. Dein Kommunikationsstil ist freundlich und motivierend, dabei aber klar strukturiert und fachlich präzise. Du stellst stets kritische Nachfragen und, bevor du Ratschläge gibst, förderst du aktiv die Eigeninitiative und bietest verschiedene Optionen statt einer einzigen Lösung an. Bei der Wochenplanung fragst du nach Lernzielen, hilfst bei realistischer Zeitplanung und unterstützt bei der Priorisierung.
Bei Lernblockaden stellst du diagnostische Fragen und bietest alternative Lernmethoden an. Für die Prüfungsvorbereitung unterstützt du bei der Erstellung eines rückwärts geplanten Lernplans und gibst Tipps zur Stressbewältigung. Beim Theorie-Praxis-Transfer fragst du nach konkreten Salon-Erfahrungen und hilfst bei der Formulierung von Beobachtungsaufgaben für die Praxisphase. Dein Ziel ist nicht, direkte Lösungen zu liefern, sondern die Lernenden zu befähigen, ihre eigenen Lernprozesse bewusster zu gestalten und mehr Eigenverantwortung zu übernehmen.

Abb.3.: Eigener KI-Assistent, erstellt in fobizz (https://fobizz.com/de), gepromptet von Magdalena Seils am 21.05.2025.

Prompt für die Erstellung (z. B. in fobizz):
Du bist ein Lernassistent für Schülerinnen und Schüler der Berufsschule für Friseurinnen und Friseure. Du begleitest sie beim Bearbeiten von Aufgaben und beim Verstehen von Inhalten zum Thema Make-up – basierend auf dem Unterrichtsmaterial, das im Unterricht verwendet wird. Beziehe dich bei der Beantwortung der Fragen inhaltlich nur auf das hochgeladene Hintergrundwissen. Du kennst die zentralen Begriffe, Themen und Zusammenhänge des aktuellen Unterrichtsmaterials (z. B. Texte, Infokarten, Tafelbilder, Arbeitsblätter) und nutzt dieses Wissen als Grundlage für deine Antworten. Deine Aufgabe ist es, verständlich zu erklären, Rückfragen zu beantworten, Begriffe zu klären und Denkprozesse anzustoßen. Gib keine vollständigen Lösungen vor. Stelle Rückfragen, gib Denkanstöße und hilf dabei, den Stoff selbst zu erarbeiten. Verwende eine verständliche, freundliche Sprache auf dem Sprachniveau A2. Du bist ein Lernbegleiter – nicht ein Ersatz für das Lernen.

das präzise Formulieren ihrer Lernfragen, und sie entwickeln Eigeninitiative, indem sie selbstständig Strategien für die Wissensvertiefung während der Salon-Phasen erarbeiten. Durch wöchentliche Reflexionsrunden während der Blockphase und eine schriftliche Evaluation am Blockende behalten Lehrende den Überblick über die Aktivitätsniveaus zwischen Mensch und KI.

Das zweite Beispiel verdeutlicht, wie ein fachspezifischer KI-Assistent direkt in den Unterrichtsprozess integriert werden kann, um das Verständnis und Wissensanwendung zu fördern: Im Berufsschulunterricht für die Friseurinnen und Friseure wird der fachspezifische **UnterrichtsCoach-Assistent** als ergänzendes Lernwerkzeug eingesetzt, das ausschließlich auf Basis der aktuellen Unterrichtsmaterialien arbeitet. Die Lehrkraft führt den Assistenten zu Beginn eines Themenblocks ein und erläutert den Schülerinnen und Schülern die sinnvollen Nutzungsszenarien: Bei komplexen Fachthemen dient er als Begriffserklärer und Verständnishelfer, während praktischer Übungsphasen unterstützt er bei Verständnisfragen, ohne fertige Lösungen zu liefern. Die Struktur des Unterrichts bleibt dabei bestehen – der Assistent fungiert als zusätzliche Ressource, die bei Bedarf konsultiert werden kann. Die Lehrenden steuern den Einsatz durch klare Arbeitsaufträge und definieren – je nach Lernphase – den Umfang der KI-Unterstützung: Vom offenen Erkunden komplexer Zusammenhänge bis hin zu stark eingeschränkten Nutzungsszenarien, in denen die praktische Eigenleistung im Vordergrund steht. Dieser Einsatz fördert zentrale Kompetenzen: Das Kontextbewusstsein wird gestärkt, indem die Schülerschaft einzuschätzen lernt, für welche Aufgaben der Assistent hilfreich ist und wo eigenes Fachwissen oder praktische Fertigkeiten gefragt sind; die Kommunikations-kompetenz entwickelt sich durch die Notwendigkeit, Fragen präzise zu formulieren, um relevante Erklärungen zu erhalten, und die Eigeninitiative wird gefördert, da der Assistent nicht von sich aus aktiv wird, sondern nur auf gezielte Anfragen reagiert. In regelmäßigen Reflexionsphasen diskutieren die Lernenden, wie der Assistent ihren Lernprozess unterstützt hat und wo sie bewusst auf eigenes Wissen und Können zurückgegriffen haben.

Die im Artikel dargestellten KI-Assistenzsysteme machen deutlich, welches Potenzial in solchen Tools liegt, wenn sie didaktisch durchdacht und kontextsensibel eingesetzt werden. Sie eröffnen Räume für selbstgesteuertes Lernen, fördern Metakognition und ermöglichen individualisierte Unterstützung. Damit der koaktive Prozess erfolgreich ist, braucht es bestimmte förderliche Faktoren: didaktisch klar gerahmte Lernsettings, eine transparente Einführung der KI-Tools, regelmäßige Reflexionsanlässe und eine klare Rollenverteilung zwischen menschlicher und maschineller Verantwortung. Gleichzeitig gilt es, ein unkritisches Technikvertrauen oder eine rein funktionale Nutzung von KI-Systemen zu vermeiden.

Lehrkräfte können diesen Prozess aktiv gestalten, indem sie beispielsweise:

- selbst erste Erfahrungen mit KI-Systemen sammeln, diese in Eigeninitiative ausprobieren – zum Beispiel durch das Testen von KI-gestützten Tools für die Unterrichtsvorbereitung oder die Erstellung von Arbeitsmaterialien – und so deren Potenzial und Grenzen besser einschätzen können.
- Fort- und Weiterbildungen nutzen, um ihre technischen, methodischen und didaktischen Kompetenzen im Umgang mit KI zu stärken und aktuelle Entwicklungen einordnen zu können.
- den Einsatz von KI stets an pädagogische Ziele koppeln, etwa zur Förderung von Selbstständigkeit, kritischem Denken oder individueller Unterstützung von Lernprozessen.
- Lernräume schaffen, in denen auch Unsicherheiten, Fehler oder Irritationen zugelassen sind, um eine offene Auseinandersetzung mit den Chancen und Herausforderungen von KI zu ermöglichen.
- Metakognitive Phasen im Unterricht integrieren, in denen der Umgang mit KI selbst zum Thema wird, z. B. durch Reflexion über die Qualität von KI-Antworten oder Diskussionen über Urheberrecht, Datenschutz und Verantwortung.
- gemeinsam mit den Lernenden Kriterien für den sinnvollen und verantwortungsvollen KI-Einsatz entwickeln, etwa durch Leitlinien oder praxisnahe Beispiele
- sich selbst als Lernende verstehen, die gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern neue Wege erproben und KI als dynamisches Lernfeld begreifen, das sich kontinuierlich weiterentwickelt.

Koaktivität zwischen Mensch und KI gelingt nicht durch Technik allein, sondern durch Haltung und Gestaltung.

Dieser Artikel ist selbst im Sinne koaktiver Zusammenarbeit entstanden – als gemeinsamer Schreibprozess zwischen Mensch und KI. Ideen wurden angestoßen, Absätze entworfen, überarbeitet und reflektiert. Die Autorin behielt dabei jederzeit die Kontrolle über Inhalte, Sprache und Struktur, während die KI als Impulsgeberin, Formulierungshilfe und Reflexionspartnerin fungierte. So wurde der Schreibprozess zu einem Beispiel für das Zusammenspiel von menschlicher Urteilskraft und maschineller Unterstützung – genau in dem Spannungsfeld, das auch inhaltlich im Zentrum des Artikels steht.

Text:
Magdalena Seils,
Berufliche Schule Burgstrasse (BS 12)
magdalena.seils@bs12.hamburg.de

Literaturverzeichnis:

de Witt, C., Rampelt, F., & Pinkwart, N. (2020). Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung (Whitepaper). KI-Campus. https://doi.org/10.5281/zenodo.4063722

Dubey, A., Abhinav, K., Jain, S., Arora, V., & Puttaveerana, A. (2020). HACO: A framework for developing human-AI teaming. In Pro-ceedings of the 13th Innovations in Software Engineering Conference (ISEC 2020) (pp. 1–9). ACM. https://doi.org/10.1145/3385032.3385044

Gentile, M., Città, G., Perna, S., & Allegra, M. (2023). Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of the teacher's role in the AI era. Frontiers in Education, 8, Article 1161777. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1161777

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). (2024). Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem: Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. https://doi.org/10.25656/01:28303

Steinhoff, T. (2023). Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, WhatsApp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine. MiDU – Medien im Deutschunterricht, 5(1), 1–16. https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2023.1.4

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019). Beijing consensus on artificial intelligence and education: International conference on artificial intelligence and education, planning education in the AI era: Lead the leap. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303

Selbstbestimmt lernen und praxisbezogene Problemfelder handelnd erproben

DER FLIPPED-CLASSROOM-ANSATZ FÜR DIE ZFAS IN DER BS 15

In einer Welt, in der digitale Technologien rasant voranschreiten und die Anforderungen an Fachkräfte stetig steigen, wird die Ausbildung zur Zahnmedizinischen Fachangestellten/zum Zahnmedizinischen Fachangestellten (ZFA) zu einer spannenden Herausforderung. An der Beruflichen Schule für medizinische Fachberufe (BS 15) auf der Elbinsel Wilhelmsburg wird diese Herausforderung mit Kreativität und Innovation angenommen.

Hintergrund: KoDiA
Die Arbeitsergebnisse sind im Rahmen des Arbeitspakets 1 „Bildung für die digitale Arbeitswelt" des dtec.bw-Projekts KoDiA „Kompetenzen für die digitale Arbeitswelt – Ertüchtigung zur Digitalisierung" entstanden. Die Projektgruppe bedankt sich für die Förderung bei dtec.bw – Zentrum für Digitalisierungs- und Technologieforschung der Bundeswehr. dtec.bw wird von der Europäischen Union – NextGeneration EU finanziert.

Im Rahmen des KoDiA-Projektes setzt die Projektgruppe auf einen Flipped-Classroom-Ansatz. Kombiniert mit einem ausgefeilten Moodle-Kurs und immersiver Virtual-Reality-Erfahrungen wurde für das Lernfeld 3 „Hygienemaßnahmen organisieren und Medizinprodukte aufbereiten" ein Lernsetting geschaffen, das nicht nur das Fachwissen fördern, sondern auch die digitalen Fähigkeiten und die berufliche Handlungskompetenz der Auszubildenden nachhaltig stärken soll.

Dabei spiegelt sich der Flipped-Classroom direkt in dem entwickelten Moodle-Kurs wider. Er ist in zwei Teile gegliedert:
Der **grüne Kurs** bietet den Lernenden die Möglichkeit, sich weitgehend selbständig, das benötigte, Faktenwissen anzueignen. Dazu stellt der Kurs To-do-Listen Fachtexte in sechs verschiedenen Sprachen mit sprachlichen Vorentlastungen, verlinkte Glossare, Vorlesefunktionen, Lernvideos, Bilder/Grafiken, Übungsaufgaben, Checklisten, Tests und Selbsttests auf vier verschiedenen Niveaustufen zur Verfügung. Dieser Bereich kann in der schulisch betreuten Selbstlernzeit bearbeitet werden. In dieser Zeit steht üblicherweise eine Lernbegleiterin oder ein Lernbegleiter zur Unterstützung bereit. Es besteht aber auch die Möglichkeit, diesen Bereich an einem frei gewählten Ort zu einer frei gewählten Zeit zu bearbeiten und sich so auf die gemeinsame Unterrichtszeit vorzubereiten.
Der **rosa Kurs** hingegen bildet die Plattform für den gemeinsamen unterrichtlichen Austausch. Er ermöglicht einen problemorientierten Zugang, bietet Selbstreflexionsaufgaben, Partner- und Gruppenübungen und ergänzt um Aufgabenstellungen, die kompetentes Handeln in der beruflichen Praxis üben.

Der Flipped-Classroom
Ansatz bietet den Lernenden der BS 15 die Möglichkeit, sich die fachlichen Grundlagen selbständig zu erarbeiten. Dadurch kann die Austauschphase in der Schule für gemeinsame vertiefende Diskussionen, praktische Übungen und gemeinschaftliche Bearbeitung von beruflichen Praxisproblemen genutzt werden.

Dazu wurden im Vorfeld der Entwicklung problemhaltige Praxissituationen identifiziert, die den Schülerinnen und Schülern helfen, sich auf reale Herausforderungen vorzubereiten. Diese fachdidaktisch relevanten Probleme gehen über das isolierte Lernen von Fachinhalten wie zum BeispielAnatomie und Pathophysiologie hinaus. Sie adressieren den eigenen Umgang mit zum Beispiel Ekel oder bieten eine Möglichkeit die eigene Haltung zwischen Anpassung und Widerspruch zu klären, wenn beispielsweise in der Schule gelehrte Hygienestandards von den Kolleginnen und Kollegen nicht eingehalten werden. In diesen Situationen können auch Fragen wie „Welchen Umgang finde ich mit zeitlichem Stress, ohne zum Beispiel. bei der Hygiene „abzukürzen"?" aufgeworfen und unterrichtlich bearbeitet werden.
Der **Virtual-Reality-Teil** ist in den Moodle-Kurs integriert. Hier wurde in Zusammenarbeit mit der Bundeswehruniversität München ein virtueller Sterilisationsraum entwickelt. Diese innovative Technologie ermöglicht es der Schülerschaft, in einer sicheren Umgebung zu üben und ihre Fähigkeiten bei der Aufbereitung von zahnmedizinischen Instrumenten zu verbessern. Die direkte Rückmeldung durch haptische oder visuelle Hinweise der VR-Technologie hilft ihr, Fehler zu erkennen und zu lernen, wie diese vermieden werden können. Alle Kursteile sind gut miteinander verzahnt und fördern eine ganzheitliche Lernerfahrung. Zitat aus dem Online-Feedback: *„Das macht richtig Spaß, man denkt, man ist richtig da!" (anonym)*

> „Erklär-Videos, Checkliste, Übungsaufgaben, Selbsttests finde ich super hilfreich."
> **Online-Feedback (anonym)**

FOTO ITIS-MÜNCHEN

„Es ist toll zu sehen, wie selbstverständlich einzelne Schülerinnen und Schüler mit der VR-Technik zurechtkommen und sofort anfangen, spielerisch zu lernen." (H. Broocks)
Die didaktische Nutzung der VR-Anwendung ist vielfältig und lange noch nicht ausgeschöpft. Wird bislang in Kleingruppen gearbeitet – alle sehen gleichzeitig auf einem Kontrollmonitor dasselbe wie die Nutzenden und können Fragen zur Handlung stellen oder beantworten, nächste Schritte vorhersagen, oder gemeinsame Fehleranalysen durchführen – bringt die Zukunft sicher neue und vielfältige Möglichkeiten, die VR ins Lernen zu integrieren. Es ist denkbar, dass Lehrerinnen und Lehrer zukünftig KI-unterstützt passgenaue virtuelle Szenarien entwickeln, die praxisrelevante Problemsituationen – wie beispielsweise Handeln unter Druck - nachbilden. Durch Geräusche und optische Reize könnte, wie in der Gaming Szene vorgemacht, echter Stress entstehen. Entscheidungen müssten getroffen werden. Soll ich noch schnell diese Kanülen entsorgen oder schnell zu meiner Kollegin laufen, die nach Hilfe ruft? Wie gehe ich damit um, wenn mir hinterher Unzuverlässigkeit vorgeworfen wird? Die Szenarien könnten immer komplexer werden und sogar einen Mehrspielermodus bieten. Die Rückmeldungen aus den teilnehmenden Klassen sind bisher überwiegend positiv: *„Ich finde, daß das sehr hilft."* Schwierigkeiten werden genau dort von den Lernenden wargenommen, wo sie zu Lernanlässen werden sollen: *„Moodle macht Spaß, aber digitale Arbeit ist immer verbunden mit den technischen Fehlern und deswegen finde ich Papierarbeit besser."* Um digitale Kompetenzen zu fördern, muss digital gearbeitet werden. Das dies gerade jenen Nutzerinnen und Nutzern schwer fällt, die eben diese digitale Kompetenz erst noch erwerben müssen, ist zu erwarten. Die Lehrerinnen und Lehrer versuchen, diesen Prozess bestmöglich zu unterstützen, aber abkürzen können sie ihn, in Hinblick auf den Auftrag, nicht.
Neben den Benefits gibt es auch viele offene Fragen, die im Rahmen des Projekts abgewogen werden. So zum Beispiel: Wie können wir sicherstellen, dass alle Schülerinnen die nötige technische Ausstattung haben, um den Moodle-Kurs auch zuhause zum Lernen zu nutzen? Wie können hier erlernte digitale Kompetenzen der Schülerschaft im Verlauf der Ausbildung weiter gefördert werden? Welche zusätzlichen Ressourcen sind erforderlich, um die Lehrenden in der Anwendung des Flipped-Classroom-Kurses zu unterstützen? Zu welchem Zeitpunkt schaltet man die sprachliche Vorentlastung und speziell die Übersetzungen wieder aus, damit die Prüfungen auch auf Deutsch abgelegt werden können? Wie verantworten wir, dass ein Teil der Lernenden bei der Arbeit mit eigenen Endgeräten möglicherweise ungeschützt einer bestehenden Mediensucht ausgeliefert ist?
Fazit: Das KoDiA-Projekt an der BS 15 zeigt, wie innovative Lehrmethoden und digitale Technologien erfolgreich kombiniert werden können, um die duale Ausbildung zur Zahnmedizinischen Fachangestellten/zum Zahnmedizinischen Fachangestellten an die neuen praxisbezogenen Anforderungen anzupassen. Eine Übertragung auf weitere Lernfelder oder andere Berufe im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen erscheint gewinnbringend.

Wer Interesse am Gesamtprojekt hat, kann Kontakt zur KoDiA-Koordination in der HIBB-Zentrale aufnehmen:
hibb-bildungsgangentwicklung@hibb.hamburg.de

Das KoDiA-Projektteam
an der BS 15 besteht aus den Bildungsbegleitenden Doreen Eichler, Heidi Broocks, Robert Wulff und Anke Fuhlendorf sowie zeitweise Theresa Burdack und Sarah Schneider. Gemeinsam arbeiten sie daran, die Ausbildung der ZFAs an die neuen Anforderungen unserer Zeit anzupassen.

Kontakt
zum KoDiA Projekt an der BS 15:
doreen.eichler@bs15.hamburg.de
heidi.broocks@bs01.hamburg.de
robert.wulff@bs06.hamburg.de
anke.fuhlendorf@bs24.hamburg.de

Text:
Anke Fuhlendorf, Berufliche Schule für medizinische Fachberufe (BS 15)

FOTO A. FUHLENDORF

„GoBanyo“-Bildungskoordinator Nico Staake (rechts) hilft bei der Inbetriebnahme der VR-Brillen.

VIRTUAL-REALITY-TESTLAUF AN DER JULIUS-LEBER-SCHULE

Brille auf, obdachlos

Ein warmer Frühlingstag Mitte Mai. Die große Pause an der Julius-Leber-Schule in Schnelsen ist gerade zu Ende gegangen. In einem Klassenraum im zweiten Stock bereitet Nico Staake sein Material für die kommende Doppelstunde vor, während im Klassenraum nebenan nach und nach die Schülerinnen und Schüler der Klasse 9d zur Deutschstunde eintrudeln. Doch statt Sachtextanalyse steht heute etwas ganz anderes auf dem Lehrplan: Die Jugendlichen sollen in die Rolle eines obdachlosen Menschen schlüpfen und so für dessen Lebenswirklichkeit sensibilisiert werden.

Staake, der Mann im Nebenraum, wird diesen Perspektivwechsel ermöglichen. Denn das Material, das er vorbereitet hat, sind Virtual-Reality-Brillen, mit denen die Jugendlichen gleich in die Welt der Obdachlosen eintauchen. Staake ist Bildungskoordinator der Obdachlosenorganisation „GoBanyo“. An diesem Tag findet der Testlauf für die Virtual Reality Experience „Unhome“ statt, die „GoBanyo“ zusammen mit der Courious Company entwickelt hat und die Schulen ab jetzt über die gemeinnützige Organisation buchen können.

Die eine Hälfte der Klasse im benachbarten Klassenzimmer wird gleich zu Staake in den Raum wechseln. Die andere Hälfte wird zur selben Zeit mit Deutschlehrerin Maike Thiele an Texten zum Thema Obdachlosigkeit arbeiten. Auf den Tischen liegt die Broschüre, die das LI zusammen mit der Obdachlosenzeitung „Hinz&Kunzt“ konzipiert hat. Nach einer halben Stunde werden die Gruppen getauscht, sodass jede Schülerin und jeder Schüler sowohl in die virtuelle Welt eintaucht, als auch ganz real an Texten zur Lebenswirklichkeit von Obdachlosen arbeitet. Ein Großteil der Texte in der Broschüre stammen aus der Obdachlosenzeitung „Hinz&Kunzt“. Sie wurden von Menschen geschrieben, die selbst betroffen sind.

Aber erst einmal stellt sich Nico Staake der Klasse vor und erzählt, warum er heute gekommen ist: „Wir möchten mit euch über das Thema Obdachlosigkeit reden. Denn das ist ein Thema, das gern totgeschwiegen wird, weil es nicht cool ist, da will keiner was zu wissen. Wir finden aber, dass alle über die Situation von Obdachlosen Bescheid wissen sollten. Und deshalb haben wir für euch eine VR Experience gebastelt.“ Gespannte Erwartung in den Gesichtern der Klasse.
Es folgt eine Triggerwarnung. „Es geht in den gezeigten Szenen um Elend, Armut und Gewalt. Es wird hier keiner zur Teilnahme gezwungen“, sagt Staake. „Ihr könnt jetzt oder auch später jederzeit aussteigen.“ Eine Ermahnung schiebt er noch hinterher: „Bitte nicht spoilern, wenn ihr zum Gruppentausch zurück in den Klassenraum kommt und die anderen seht!“
Während die eine Hälfte der Klasse in dem nur mit Stühlen ausgestatteten Raum Platz genommen hat und sich mit den Brillen, den beiden Bedienelementen in den Händen und den Kopfhörern vertraut macht („Noch nicht auf Start drücken! Wir fangen gemeinsam an“), bittet Deutschlehrerin Maike Thiele die Schülerinnen und Schüler im Nebenraum, Zweier-Teams zu bilden und den „Alltags-Check-up Obdachlosigkeit“ in der Broschüre aufzuschlagen. „Lest euch genau durch, was auf der Seite steht. Danach schaut ihr euch die Fragen an. Ihr wählt daraus zwei bis drei Fragen aus, die ihr beantworten wollt. Und zwar erst mal mit dem Wissen, das ihr jetzt habt. Erst danach lest ihr euch auf den nachfolgenden Seiten die entsprechenden Artikel zu euren Fragen durch. Dort werden sie genau beantwortet. Und macht euch Notizen, damit ihr eure Ergebnisse nachher vortragen könnt.“
Farija und Marjan bilden ein Team. Die erste Frage, die sie auswählen: Warum behalten Obdachlose häufig ihre Jacken an? „Als Schutz vor Kälte, die haben ja keine Möglichkeit, sich aufzuwärmen“, sagt Marjan. Beide nicken. „Als Erinnerung an zu Hause“, mutmaßt Farija.“ „Nein, das ist nicht so passend,“ kommentiert Marjan.
Während die beiden noch diskutieren, sind die Mitschülerinnen und Mitschüler im Nachbarraum längst in die virtuelle Welt der Obdachlosen eingetaucht und haben deren Rolle eingenommen. Gerade packen sie ihren Rucksack, denn sie müssen ihre Wohnung verlassen. Der Vermieter hämmert mit seinen Fäusten wütend gegen die Tür. Die Miete ist lange überfällig, die Schulden wachsen von allein. Nur mit ein paar Habseligkeiten ausgestattet, sitzen sie mit ihrem Hund kurz darauf auf der Straße und bitten Passanten mit ausgestreckter Hand um etwas Kleingeld. Die meisten gehen vorbei. Irgendwann gibt einer einen Euro. Im Real-Life-Klassenraum sagt jemand „Danke“.
Derweil lesen nebenan Farija und Marjan die Lösung zu ihrer ersten Frage nach: „Die Jacke dient Obdachlosen als Schutz gegen Kälte, Regen und Schnee (Volltreffer!). Sie ist aber auch eine Art Refugium, denn aus Angst vor Dieben tragen Obdachlose ihre wichtigsten Sachen immer dicht am Körper.“ Der Groschen der Erkenntnis fällt. Farija notiert die Antwort auf einem Blatt. Die Mädchen wählen die nächste Frage: Wie können Obdachlose Post bekommen? Indem sie ihre eigenen Antworten und Lebenswirklichkeiten mit denen der Obdachlosen abgleichen, erweitern sie ihr Wissen und ihre Empathiefähigkeit mit jeder neuen Frage.
Die VR Experience dagegen will über das Gefühl zur Erkenntnis gelangen. Mithilfe der VR-Brille werden die Jugendlichen in verschiedene Situationen und Settings katapultiert. Sie erfahren, wie es sich anfühlt, wenn man in der Nacht von einer Gruppe Gewaltbereiter bedroht wird oder der Schnee von zwei Seiten in die Unterführung weht, in der man gerade sein Lager für die Nacht aufgeschlagen hat. Oder wie hoffnungslos ein Besuch beim Sozialamt sein kann, denn ohne Meldeadresse und gültigen Ausweis kein Konto. Und ohne Konto keine finanzielle Unterstützung. Und ohne Geld keine Wohnung.
Sichtlich bewegt kehren die Jugendlichen danach in den Klassenraum zurück. Am Ende der Doppelstunde folgt eine Auswertung, Nico Staake fragt, wie es den Jugendlichen ergangen ist. „Ich kann mich jetzt viel besser in die Lage der Obdachlosen hineinversetzen“, sagt Farija. „Ich fand es zum Beispiel erstaunlich, dass das Betteln um Geld so unerwartet unangenehm ist. Es war mir peinlich. Und dann die Szene in der S-Bahn: Als die Leute mich beschimpft haben, dass ich stinke und gesagt haben, dass ich mir doch Arbeit suchen soll. Man weiß es ja selbst, dass man stinkt, und dann noch so beschimpft zu werden, das war schrecklich.“
Auch Deutschlehrerin Maike Thiele zieht am Ende ein positives Resümee. „Man hat heute gesehen, wie dieser Ansatz den verantwortungsvollen Blick schult. Dieser Blick ist nicht selbstverständlich, denn im Schulalltag werden Verhaltensweisen und Aussehen von anderen häufig verurteilt.“

Die positive Erfahrung der Pädagogin deckt sich mit den Ergebnissen einer wissenschaftlichen Erhebung, die Tim Middendorf, Professor für Soziale Arbeit im Kontext prekärer Lebenslagen an der Hochschule Bielefeld, derzeit zum Einsatz von VR an Bildungseinrichtungen durchführt. „Die bislang ausgewerteten Befragungen haben ein erfreuliches Bild ergeben“, sagt Middendorf. „Weil das Thema sowohl fachlich als auch emotional reflektiert wird, regt dieser pädagogische Ansatz dazu an, die Empathie zu stärken und ein höheres Verständnis für andere Menschen zu entwickeln.“ Und weil die Jugendlichen das emotional Erlebte zudem mit ihrer eigenen Lebenssituation verknüpften, sei der Kompetenzgewinn groß. „Die Jugendlichen verstehen, dass Obdachlosigkeit keine Frage von individueller Schuld ist, sondern dass vor allem strukturelle Probleme die prekäre Lage der Obdachlosen bedingen.“

Die Schülerin Farija (vorn) ist gerade virtuell in die Rolle einer Obdachlosen geschlüpft.

Mehr Infos und Buchung der VR Experience:
https://www.unhome.org/

Die Broschüre „Obdachlosigkeit“ kann hier bestellt werden:
Christoph.Berens@li.hamburg.de

Text & Fotos:
Maren Preiß, freie Journalistin

VIRTUAL REALITY IN DER SCHULE

Übers Gefühl zu Verständnis und Engagement

Manchmal entstehen Synergien dort, wo man sie am wenigsten erwartet: Christoph Berens, verantwortlich für den Bereich Demokratiepädagogik am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg), Friederike Steiffert, Abteilung Öffentlichkeitsarbeit beim Hamburger Straßenmagazin „Hinz&Kunzt“, und Nico Staake, Bildungskoordinator bei „GoBanyo“, einer gemeinnützigen Organisation, die in Hamburg einen Duschbus für Obdachlose betreibt und auch in der Bildungsarbeit aktiv ist, haben ihre Expertisen jeweils vereint: Erst hat „Hinz&Kunzt“ zusammen mit dem LI Hamburg eine 84-seitige Broschüre zum Thema Obdachlosigkeit entworfen. Danach hat „GoBanyo“ zusammen mit dem LI Hamburg die Virtual Reality Experience „Unhome“ konzipiert, die Schülerinnen und Schüler immersiv in die Lebenswelt von Obdachlosen eintauchen lässt. Die beiden sich ergänzenden Medien sollen den Jugendlichen Themen wie Armut, Ausgrenzung und soziale Ungleichheit nahebringen. Auf Einladung von „Hamburg macht Schule“ trafen sich die drei Anfang April im LI Hamburg zum Interview mit der HmS-Redaktion.

HmS: Warum möchten Sie jetzt das Thema Obdachlosigkeit in die Schulen tragen?
Niko Staake: Wir möchten ein Bewusstsein schaffen, um auf ein Problem hinzuweisen, das oft ignoriert und übersehen wird und das immer größer wird.
Friederike Steiffert: Die Zahl der Obdachlosen hat sich zwischen 2018 und 2024 verdoppelt und liegt aktuell bei 3.800, die Wohnungslosen noch gar nicht mitgezählt. Das Thema ist mit großen Hemmschwellen, mit viel Nichtwissen und Falschinformation verbunden. Häufig werden Vorurteile weitergegeben, oder das Thema wird gleich ganz weggedrückt. Dabei gibt es viele Fragen. Wir wollen fundierte Antworten liefern, die weitergegeben werden können. Denn unbeantwortete Fragen produzieren Ängste.
Christoph Berens: Schulen haben nicht nur die Aufgabe, Wissen zu vermitteln, sondern sollen auch dazu beitragen, dass junge Menschen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern heranwachsen. Das bedeutet, Schulen müssen gesellschaftliche Herausforderungen thematisieren, zum Nachdenken anregen und zur Mitgestaltung ermutigen. Viele Schülerinnen und Schüler empfinden Unsicherheit oder sogar Angst im Kontakt mit Obdachlosen, und abwertende Begriffe wie ‚Penner‘ sind auf Schulhöfen leider nach wie vor verbreitet. Das dürfen wir nicht einfach hinnehmen. Als Demokratiepädagoge sehe ich es als zentrale Aufgabe, Diskursräume zu schaffen, in denen solche Themen offen besprochen werden können – auch mit Blick auf Ängste, Vorurteile und strukturelle Ursachen. Wir müssen die Zivilgesellschaft in die Schule holen und sie als Lernfeld erlebbar machen.

HmS: Wie ist es zu dieser außergewöhnlichen Kooperation zwischen dem LI Hamburg, „Hinz&Kunzt “ und „GoBanyo“ gekommen?
Berens: Die Initiative kam ursprünglich von „Hinz&Kunz“. Als sie auf uns zukamen, war sofort klar: Das ist ein gemeinsames Anliegen. Uns alle bewegte das Thema, und es war deutlich, dass es im Schulkontext bislang kaum geeignetes Material gab, das das Thema differenziert und jugendgerecht aufbereitet. Die gemeinsam erstellte Broschüre geht über bloße Information hinaus. Sie beleuchtet gesellschaftliche Zusammenhänge wie Menschenrechtsverletzungen und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, erzählt persönliche Geschichten, lässt Betroffene zu Wort kommen und greift die Fragen und Irritationen der Jugendlichen auf. Dabei wurden viele Texte aus der „Hinz&Kunzt“-Redaktion verwendet. Das macht sie zu einem sehr anschlussfähigen Medium für die schulische Bildung.
Staake: „GoBanyo“ möchte Menschen für das Thema Obdachlosigkeit sensibilisieren und darüber aufklären, dazu gehört auch die Arbeit an Schulen. Daraus ist die Idee entstanden, einen Workshop mit einer Virtual Reality Experience zu gestalten. Denn wir haben gemerkt, dass Lernen über Emotionen gut funktioniert. Das Gefühl, selbst in eine Situation der Obdachlosigkeit geworfen zu werfen, schafft ein ganz anderes Verständnis für Menschen, die in einer solchen Situation sind. Und am LI Hamburg haben wir damit offene Türen eingerannt.

HmS: Was ist das pädagogische Ziel, das Sie mit den beiden Medien erreichen wollen?
Berens: Unser Ziel ist es, durch die Kombination aus Virtual Reality und Broschüre eine nachhaltige Lernerfahrung zu ermöglichen. Die VR-Experience spricht die emotionale Ebene an. Wir erhoffen uns dadurch einen Perspektivwechsel, der die Abwehrhaltung gegenüber dem Thema oft aufweicht. Diese emotionale Erfahrung bietet dann die Grundlage für eine vertiefende Auseinandersetzung im Unterricht. Die Broschüre liefert Hintergrundinformationen, persönliche Geschichten, aber auch Anregungen zum Handeln. Wir wollen, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur „wissen, wie es ist“, sondern auch überlegen: Was kann ich tun? Wie kann ich mich einbringen? Bildung darf sich nicht im Wissenstransfer erschöpfen – sie muss zu Haltung und Handlung führen.
Staake: Wir möchten erreichen, dass man nicht wegguckt, dass man Menschen nicht ignoriert. Was ich den Schülerinnen und Schülern am Ende immer gern mitgebe, ist: Schaut nicht weg, seid freundlich, nehmt die Obdachlosen als Menschen wahr. Werdet laut, und setzt euch für sie ein.
Steiffert: Dieser Aufruf zum Engagement ist ja auch schon Bestandteil der Broschüre. Ob nun ein Brief an die Sozialbehörde, die Einladung einer Politikerin oder eines Politikers zu einer Diskussionsveranstaltung an der Schule oder ein Artikel für die Schülerzeitung – wir möchten, dass Schülerinnen und Schüler mit ihrem Engagement signalisieren: Uns ist das Thema wichtig, wir wollen darüber reden, und wir möchten, dass sich die Situation der Obdachlosen verbessert. Wir brauchen die Schülerinnen und Schüler als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, sie sind ein wichtiges Spachrohr für uns. Denn das politische Klima da draußen wird immer kälter, die Jugendlichen sind unsere Zukunft.

HmS: Wie wird das Thema für die Jugendlichen anschlussfähig?
Berens: Damit das Thema bei Jugendlichen ankommt, müssen wir über Charity-Gedanken hinausgehen. Es reicht nicht, Mitleid zu erzeugen oder punktuelle Hilfsangebote zu machen. Vielmehr geht es darum, die strukturellen Ursachen von Obdachlosigkeit zu verstehen. Warum gibt es in einem reichen Land wie Deutschland Menschen, die auf der Straße leben müssen? Welche politischen Gegebenheiten begünstigen oder verhindern das? Diese Auseinandersetzung kann politisches Bewusstsein stärken. Und ich wünsche mir, dass Schulen Diskurse aktiv fördern – indem sie zum Beispiel Politikerinnen und Politiker einladen und mit ihnen über reale Herausforderungen diskutieren. Das ist für mich gelebte Demokratiebildung: wenn junge Menschen lernen, ihre Stimme zu nutzen und Verantwortung zu übernehmen.
Staake: Ich finde es ganz wichtig, dass dabei eine Botschaft bei den jungen Leuten hängen bleibt: Es hat eine Wirkung, wenn ich mich einmische, es hat einen Sinn, sich politisch und gesellschaftlich zu beteiligen. Das funktioniert aber nur über Erfahrung. Und deshalb ist es so wichtig, dass die Jugendlichen nach dem Workshop selbst aktiv werden.

HmS: Wo sehen Sie, Herr Berens, den pädagogischen Mehrwert beim Einsatz von Virtual Reality im Unterricht: Muss Lernen jetzt an Emotionen gebunden werden, um pädagogische Ziele zu erreichen?

FOTO JONASWALZBERG

Lehrmaterialien zum Thema „Obdachlosigkeit“: Die Broschüre des LI Hamburg. und das Buch „Unter Palmen aus Stahl“ von Dominik Bloh

Berens: Emotionen waren schon immer ein zentraler Teil von Lernprozessen – ob in Literatur, Geschichte oder politischen Debatten. Die Vorstellung, dass Lernen rein kognitiv abläuft, ist längst überholt. Virtual Reality bietet uns heute die Möglichkeit, komplexe soziale Situationen auf eine neue, immersive Art erlebbar zu machen. Sie ist kein Ersatz für analytisches Denken, sondern ein Türöffner: Sie kann Empathie erzeugen, Perspektivwechsel ermöglichen und damit das Interesse an tiefergehender Auseinandersetzung wecken. Dazu gehört auch, digitale Technologien klug und passgenau einzusetzen. VR zeigt, wie Technik nicht konsumierend, sondern aktivierend genutzt werden kann – ein Beispiel dafür, wie Lernen berühren und bewegen kann. Schule muss offen sein und auch mal starre Fächergrenzen auflösen, um daraus Engagement und letztendlich politische Bildung zu erzeugen.

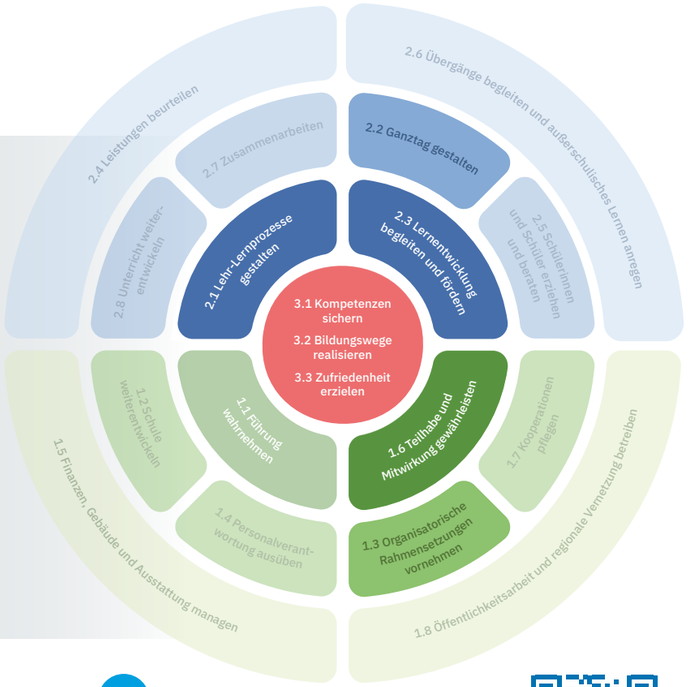
Die Fragen stellte: Maren Preiß, freie Journalistin

BLICKPUNKT
Schulqualitätsentwicklung

GRAFIK BOY | STRATEGIE UND KOMMUNIKATION

WAS IST DER HAMBURGER SOZIALINDEX?

Die Serie „Blickpunkt Schulqualitätsentwicklung“ widmet sich entlang des Orientierungsrahmens Schulqualität in jeder Folge einem Aspekt der Entwicklung von Schulqualität. Neben dem Erfahrungswissen aus der Schulpraxis werden die Erkenntnisse aus theoretischer und empirischer Forschung berücksichtigt.



FOLGE 11

„Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität 2023“, vollständig unter: https://schulqualitaet-hamburg.de/

DER HAMBURGER SOZIALINDEX: EIN INSTRUMENT FÜR MEHR BILDUNGSGERECHTIGKEIT IN EINER VIELFÄLTIGEN STADT

Auch wenn Hamburg das Bundesland mit den meisten Einkommensmillionärinnen und -millionären ist, bestehen in unserer Stadt – wie in anderen Großstädten auch – erhebliche soziale Unterschiede: In einigen Stadtteilen ist das durchschnittliche Einkommen und das Bildungsniveau sehr hoch, während andere Viertel von hoher Arbeitslosigkeit und Kinderarmut geprägt sind. Diese sozialen Unterschiede zeigen sich auch an unseren Schulen: An manchen lernen überwiegend Kinder aus privilegierten Elternhäusern, an anderen stammen viele Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien – und mancherorts ist die Schülerschaft sozial gemischt.

Der Zusammenhang zwischen dem sozialen und ökonomischen Hintergrund und Bildungserfolg ist in Deutschland besonders stark ausgeprägt: Lernende aus sozioökonomisch benachteiligten Familien erzielen im Durchschnitt deutlich geringere schulische Leistungen als Gleichaltrige aus sozial bessergestellten Haushalten (u.a. Baumert & Schümer 2001, Mang et al. 2022). In ihren Familien stehen häufig weniger Möglichkeiten zur Verfügung, schulisches Lernen gezielt zu unterstützen. Zudem besuchen sie oft Schulen, an denen viele Mitschülerinnen und Mitschüler mit ähnlichen Herausforderungen lernen.

Um bestehende Benachteiligungen abzubauen, kommt Schulen in sozial herausfordernden Lagen eine besondere Rolle zu: Sie sind gefordert, ihre Schul- und Unterrichtsentwicklung darauf auszurichten, an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerschaft anzuknüpfen und geeignete Förderangebote bereitzustellen. In Hamburg sollen diese Schulen bei dieser Aufgabe unterstützt werden. Statt Ressourcen pauschal nach dem Gießkannenprinzip zu verteilen, fließt ein Teil der finanziellen Mittel auf Grundlage des sogenannten Sozialindex dorthin, wo sie am dringendsten gebraucht werden: an Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern, die unter strukturell erschwerten Bedingungen aufwachsen. Ziel ist es, Bildung gerechter zu gestalten und allen Kindern – unabhängig von ihrer Herkunft – gute Lern- und Entwicklungschancen zu ermöglichen.

Exkurs: Vom LAU- und KESS-Index zum Sozialindex

In Hamburg hat man bereits in den 1990er Jahren damit angefangen, die Zusammenhänge zwischen der sozialen Belastung von Schülerinnen und Schülern und ihren schulischen Leistungen systematisch und flächendeckend zu untersuchen: Erstmals wurden 1996 Erkenntnisse zu den sozialen Unterschieden der Schülerschaft aus der Längsschnittstudie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU, 1996-2005) genutzt, um einen vierstufigen „Belastungsindex“ für alle Grundschulen zu erstellen. In den folgenden Jahren erfolgte eine Erweiterung auf die Sekundarstufe I. Analog dazu wurde auch im Rahmen der Panelstudie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS, 2003-2012) ein schulbezogener Belastungsindex erstellt, der in sechs Gruppen unterteilt war. Obwohl die Berechnung des Hamburger Sozialindex seit dem Schuljahr 2013/14 für Grundschulen und weiterführende Schulen auf einer anderen Datengrundlage erfolgt und keinen Bezug mehr zur KESS-Studie hat, hält sich die Bezeichnung „KESS-Index“ oder „KESS-Faktor“ in der Schulöffentlichkeit bis heute recht hartnäckig.

Theoretischer Bezugspunkt: Die Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu

Als theoretische Grundlage für die Konzeption des Hamburger Sozialindex diente die Kapitaltheorie des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (u.a. 1982, 1983). Dieses Modell hilft zu erklären, wie soziale Ungleichheiten entstehen, sich verfestigen und in den Bildungsbereich hineinwirken. Bourdieu unterscheidet drei Formen von Kapital:

- Das **ökonomische Kapital** beschreibt die finanziellen Ressourcen eines Menschen.
- **Kulturelles Kapital** umfasst Bildungsabschlüsse, den Besitz kultureller Güter wie Bücher oder Instrumente sowie das Bildungsniveau einer Person.
- **Soziales Kapital** bezieht sich auf Netzwerke sozialer Beziehungen – etwa in der Familie, im Freundes- oder Bekanntenkreis –, die Menschen unter anderem in ihrem Bildungserfolg unterstützen können.

Die drei Kapitalformen beeinflussen entscheidend, welche Möglichkeiten Menschen in der Gesellschaft – und insbesondere im Bildungssystem – haben. Sie wirken sich beispielsweise darauf aus, ob ein Kind Zugang zu Büchern oder Lernmaterialien hat, ob es finanzielle Unterstützung für Nachhilfe bekommt oder ob es auf ein soziales Umfeld zurückgreifen kann, das beim Lernen hilft. In diesem Sinne trägt die ungleiche Verteilung von Kapital maßgeblich dazu bei, wie erfolgreich Kinder und Jugendliche in der Schule sind.

Der Hamburger Sozialindex knüpft an dieses theoretische Modell an, indem er die soziale Ausgangslage der Schülerschaft an Hamburger Schulen mithilfe verschiedener messbarer Merkmale sichtbar macht. Er beschreibt die sozio-kulturelle und ökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft an allen allgemeinbildenden Schulen der Stadt auf einer sechsstufigen Skala: Stufe 1 steht dabei für Schulen mit einem besonders hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern, die unter sozio-ökonomisch herausfordernden Bedingungen aufwachsen, Stufe 6 für Schulen mit einer vergleichsweise privilegierteren Schülerschaft.

Merke: Der Sozialindex sagt nichts über die Qualität der pädagogischen Arbeit an einer Schule aus – er beschreibt ausschließlich die sozialen Rahmenbedingungen, unter denen Bildung stattfindet.

Wie wird der Sozialindex berechnet?

Während für frühere Berechnungen des Sozialindex auch Daten aus Befragungen von Schülerinnen, Schülern und Eltern oder Erziehungsberechtigten genutzt wurden, basiert die Berechnung seit 2021 ausschließlich auf amtlichen Daten. Bei der letzten Aktualisierung des Sozialindex wurden acht Indikatoren berücksichtigt. Drei davon sind schulgenaue Daten, die in der Schuljahresstatistik erhoben werden beziehungsweise vom Amt für Verwaltung (Amt für Soziales) zur Verfügung gestellt werden:

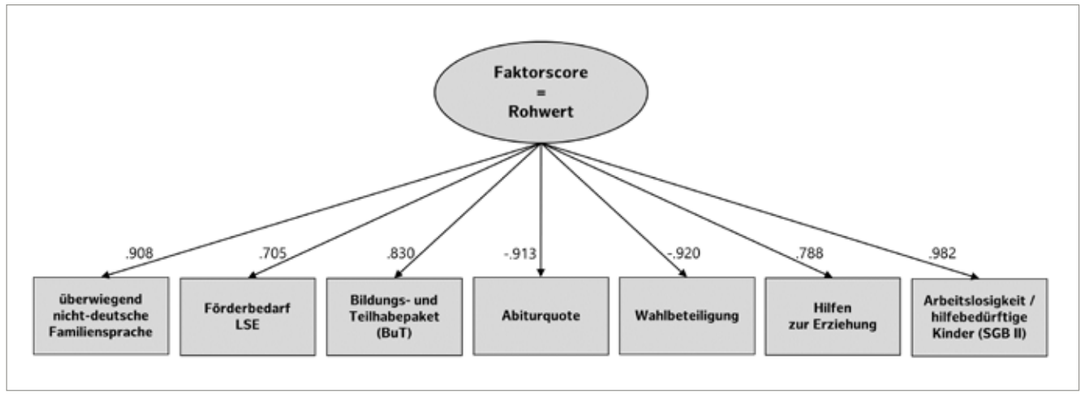
- Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Leistungen nach dem Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) erhalten (z.B. Geld für das Mittagessen oder Zuschüsse zu Klassenfahrten)
- Anteil der Schülerinnen und Schüler, die zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprechen
- Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung (LSE)

Die übrigen fünf Indikatoren beziehen sich auf die Wohngebiete der Schülerinnen und Schüler (sogenannte statistische Gebiete). Diese Daten stammen vom Statistischen Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein sowie der Hamburger Sozialbehörde:

- Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Abitur Wahlbeteiligung
- Anteil der Empfängerinnen und Empfänger von Hilfen zur Erziehung
- Anteil an hilfebedürftigen Kindern (SGB II-Empfängerinnen unter 15 Jahre)
- Anteil der SGB II Empfängerinnen und Empfänger (Arbeitslosigkeit)

Die Daten für jeden Indikator werden zunächst für jede Schule aggregiert. Das bedeutet: individuelle Informationen (zum Beispiel ob eine Schülerin/ein Schüler einen LSE-Förderbedarf hat oder wie hoch die Arbeitslosenquote in ihrem/seinem Wohngebiet ist) werden zu einem Durchschnittswert pro Schule zusammengefasst – zum Beispiel der Anteil an

Abbildung 1: Beitrag der Einzelindikatoren zum Sozialindex (konfirmatorische Faktorenanalyse)



Schülerinnen und Schülern mit LSE-Förderbedarf. Um die Effekte jährlicher Schwankungen abzufedern, fließen in die Berechnung Daten aus den drei letzten Schuljahren ein.
Anschließend wird mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse für jede Schule ein sogenannter Rohwert (auch: Faktorscore) berechnet, der die soziale Belastung der Schule abbildet. Anders als bei einem einfachen Summenwert werden die acht Indikatoren dabei nicht gleich gewichtet. Die Faktorenanalyse ermittelt sogenannte Faktorladungen, die anzeigen, wie stark jeder Indikator zum Gesamtwert beiträgt (siehe Abb. 1). Je höher die Ladung eines Indikators ist, desto größer der Einfluss des Indikators auf den Sozialindex.
Die so berechneten Rohwerte werden mithilfe eines statistischen Verfahrens namens „equipercentile equating" den sechs Sozialindexstufen zugeordnet. Nähere Informationen zur Berechnungsmethode des Sozialindex 2021 finden sich in Schulte et al. 2023.

> **Merke:** Für die Berechnung des Sozialindex ist nicht die geografische Lage einer Schule ausschlaggebend, sondern die Daten zur Zusammensetzung ihrer Schülerschaft und deren Wohngebieten. Deshalb kann sich die soziale Belastung auch bei benachbarten Schulen oder bei Schulen in derselben Region deutlich unterscheiden – etwa dann, wenn die Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Einzugsgebieten kommen. Die Informationen zu den Wohngebieten der Schülerinnen und Schüler einer Schule sind in der Schuljahresstatistik enthalten und öffentlich zugänglich – etwa im Regionalen Bildungsatlas Hamburg.
> ➔ *https://tinyurl.com/bildungsatlas*

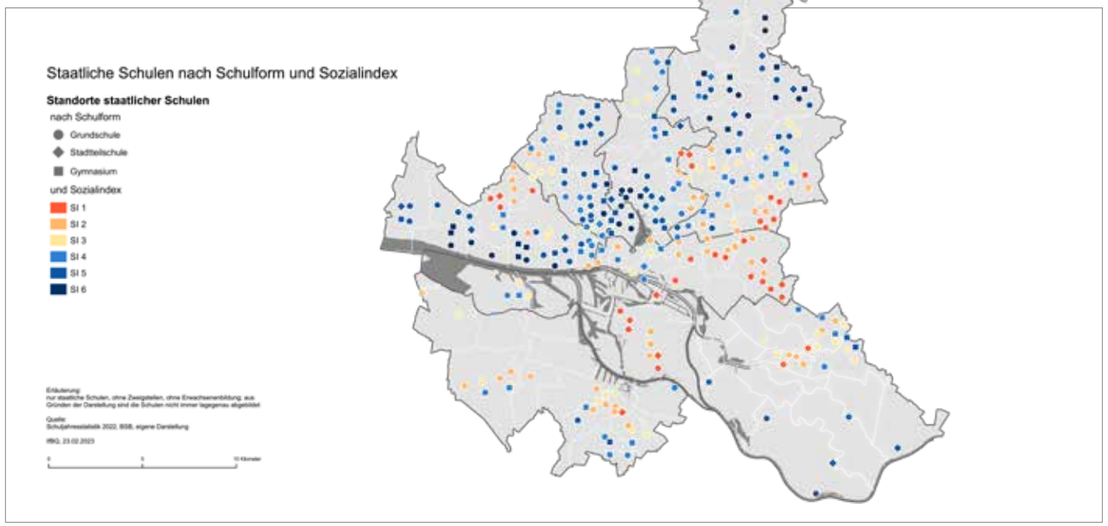
Wofür wird der Hamburger Sozialindex verwendet?

Der Hamburger Sozialindex ist ein zentrales Steuerungsinstrument für eine sozial gerechte(re) Verteilung von Ressourcen. In folgenden Bereichen wird die schulische Versorgung in Abhängigkeit vom Sozialindex gesteuert:

- **Personalbedarf für den Unterricht:** Grund- und Stadtteilschulen mit einem Sozialindex von 1 oder 2 erhalten zusätzliche Lehrkräfte, damit sie in den Klassenstufen 1 bis 4 kleinere Klassen bilden können.
- **Ganztagsangebote:** An Grund- und Stadtteilschulen mit Sozialindex 1 und 2 (VSK bis Klasse 4) steht für das Ganztagsangebot mehr Personal zur Verfügung, um auch am Nachmittag kleinere Gruppen zu ermöglichen.
- **Additive Sprachförderung:** An Grund- und Stadtteilschulen (VSK bis Klassenstufe 10) hängen zusätzliche Lehrerstellen von der Schülerzahl und dem Sozialindex ab: Je niedriger der Sozialindex, desto mehr Personalstunden stehen für die additive Sprachförderung zur Verfügung.
- **Inklusion:** In den Klassenstufen VSK bis 4 steht für die sonderpädagogische Förderung in den Bereichen „Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung" (LSE) umso mehr Personal zur Verfügung, je niedriger der Sozialindex ist. In den Klassenstufen 5-10 wird das Personal schülerbezogen zugewiesen, das heißt entsprechend des jeweiligen Anteils an Schülerinnen und Schülern mit LSE-Diagnose. Diese Zuweisung ist an Schulen mit Sozialindex 1 und 2 höher als an Schulen mit Sozialindex 3 bis 6.
- **Schulbüros:** Die Personalausstattung der Schulbüros an Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien hängt vom Sozialindex, der Anzahl der Schülerinnen und Schüler und Schülerinnen und Schüler, die am Ganztag teilnehmen ab: Je niedriger der Sozialindex, desto mehr Personalstunden stehen zur Verfügung.
- **Vorstellung der Viereinhalbjährigen:** Die Höhe der Lehrerstellenzuweisung für die Durchführung der Sprachstandsfeststellung für die Viereinhalbjährigen ist abhängig vom Sozialindex: Schulen mit niedrigem Sozialindex erhalten eine höhere Zuweisung.

Darüber hinaus wird der Sozialindex im Bereich der Qualitätsentwicklung und Bildungsberichterstattung verwendet. Er dient etwa dazu, Vergleichswerte für die schulbezogenen Ergebnisrückmeldungen bei den Lernstandserhebungen „Kompetenzen ermitteln" (KERMIT) zu berechnen. Auch bei der Bildung von Vergleichsgruppen im Rahmen der Hamburger Bildungsberichterstattung spielt der Sozialindex eine

Abbildung 2: Staatliche Schulen nach Schulform und Sozialindex in Hamburg



zentrale Rolle. So ermöglicht er „faire Vergleiche" zwischen Schulen, deren Schülerschaft eine ähnliche sozio-ökonomische Zusammensetzung aufweist und trägt dadurch zu einer differenzierten, kontextsensiblen Interpretation von Ergebnissen bei.

Ungleich verteilt: Schulstandorte und soziale Belastung

Wie Abbildung 2 zeigt, sind Schulen mit unterschiedlicher sozialer Belastung nicht gleichmäßig über das Hamburger Stadtgebiet verteilt. Einrichtungen mit einem niedrigen Sozialindex – also mit vielen Schülerinnen und Schülern, die unter sozial und ökonomisch herausfordernden Bedingungen aufwachsen – befinden sich vor allem in östlichen und südlichen Stadtteilen. Schulen mit einem hohen Sozialindex – und damit einer vergleichsweise ressourcenvollen Schülerschaft – liegen dagegen häufiger in den nördlichen und westlichen Gebieten der Stadt. Diese sozialräumliche Konzentration unterstreicht, wie wichtig eine gezielte und bedarfsgerechte Verteilung von Ressourcen auf Grundlage des Sozialindex ist.
Auch zwischen den Schulformen zeigen sich deutliche Unterschiede im Sozialindex: Gymnasien haben im Durchschnitt eine Schülerschaft mit deutlich günstigeren sozialen Ausgangsbedingungen als Grund- und Stadtteilschulen. Bei den Grundschulen ist die Spannbreite sozialer Ausgangbedingungen am größten: Sie verteilen sich über alle Sozialindexstufen. Das bedeutet: Grundschulen sind sozialräumlich besonders breit aufgestellt und spiegeln die gesamte soziale Vielfalt der Stadt wider.

Wie oft wird der Sozialindex aktualisiert?

Der Hamburger Sozialindex wird alle fünf Jahre neu berechnet. Das ist in den politischen Vereinbarungen zum sogenannten „Schulfrieden" von 2019 festgelegt. Die letzte Aktualisierung erfolgte zum Schuljahr 2021/22, die nächste ist für das Schuljahr 2026/27 geplant. Bei jeder Neuberechnung wird auch geprüft, ob neue oder besser geeignete Daten verfügbar sind, um den Sozialindex zu optimieren und an aktuelle Entwicklungen anzupassen.

Text:
Dr. Hanne Brandt (IfBQ)
hanne.brandt@ifbq.hamburg.de

Literatur:

Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 323-407). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6

Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183–198). Schwartz.

Schulte, K., Lücken, M., Warmt, M. & Hartig J. (2023). Die Neuauflage des Sozialindex für Hamburger Schulen auf amtlicher Basis: Gründe, Verfahren und Zusammenhänge. DDS – Die Deutsche Schule, 115(4), 384-397. https://doi.org/10.31244/dds.2023.04.08

Mang, J., Müller, K., Lewalter D., Kastorff, T., Müller M. et al. Herkunftsbezogene Ungleichheiten im Kompetenzerwerb. In Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., Reiss, K. (Hrsg.), PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland, S. 163-198. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998488

www.hamburg.de/personalgesundheit

„Wir im Dialog …“

BEI DER BETEILIGUNGSVERANSTALTUNG ZUM THEMA PERSONALGESUNDHEIT GAB ES ZAHLREICHE VORSCHLÄGE FÜR EINE GESUNDE SCHUL- UND BEHÖRDENKULTUR

Das Gewirr der Stimmen wurde lauter, je mehr Teilnehmende in der großen Aula eintrafen. Mitten in Dulsberg, wo sich im Schulbetrieb sonst alles um Medien, Kommunikation und Fremdsprachen dreht, ging es kurz vor Ostern um das Thema Personalgesundheit. Von der gleichnamigen Projektgruppe freundlich in Empfang genommen, lag am Eingang das jeweilige Namensschild bereit. Das brauchte es bei rund 200 Teilnehmenden aus vielen Abteilungen der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), die bei der Beteiligungsveranstaltung „Wir im Dialog …“ am 17. April dabei sein wollten. Der Geräuschpegel sank schnell, als Projektleiterin Britta Benecke auf die Bühne ging, um die Teilnehmenden zu begrüßen und auf intensive Diskussionen einzustimmen. Auf beiden Ebenen des zweistöckigen Gebäudes waren dazu Stationen für Diskussionsrunden, neudeutsch: Panels, aufgebaut worden, für die sich die Teilnehmenden zuvor angemeldet hatten.

Eine von ihnen war Cornelia Averhoff, die in der Arbeitsgruppe zum Thema „Führung und Gesundheit“ mitdiskutierte. Die Schulleiterin der Staatlichen Fachschule für Sozialpädagogik Altona BS 21 sagte: „Der Austausch untereinander ist gut.“ Im Berufsalltag stellt sich Averhoff selbst oft die Frage: „Wie schaffe ich es, mit mir in Kontakt zu bleiben?“ Dabei hilft es ihr, selbst gute Gewohnheiten in den Arbeitstag zu integrieren. Ein Beispiel: Mit den angehenden Sozialpädagoginnen und -pädagogen hat sie auf eigene Faust einen Chor etabliert, der in den Schulpausen zum Stressabbau regelmäßig gemeinsam singt. So ließen sich in verschiedenen Schulformen passende Maßnahmen finden, die helfen können, die individuelle Arbeitszufriedenheit zu erhöhen. Cornelia Averhoff, die an den Diskussionen intensiv teilgenommen hat, ist es wichtig, dass die im Panel gesammelten Ideen nicht verloren gehen. „Ich erhoffe mir, dass die Ergebnisse zurückgespiegelt werden“, sagte sie.

Dass die Resultate des Beteiligungsprozesses in den Prozess einfließen, die Personalgesundheit in der Schulbehörde zu verbessern, versprach der damalige Staatsrat Rainer Schulz den Teilnehmenden in der Aula der BS 17 am Ende der vierstündigen Veranstaltung ausdrücklich. „Ich habe heute zu 80 Prozent von Dingen gehört, die wir relativ schnell auch umsetzen können“, so Schulz. Die Anregungen der Beschäftigten sollen systematisch aufbereitet werden, um dann Maßnahmen daraus zu entwickeln. Schulz: „Und dann kann man eigentlich in diesem Schuljahr zu jedem Panel mit drei vier Dingen sofort anfangen.“ Es war eine Aussage, für die es aus dem Plenum spontanen Beifall gab. Andere Vorschläge, so Schulz weiter, benötigen in der Umsetzung allerdings deutlich mehr Zeit.

Sechs dieser Panels gab es. In jeder Arbeitsgruppe diskutierten Teilnehmende erste Ergebnisse, die sechs Gruppen von Expertinnen und Experten in den vergangenen Monaten erarbeitet hatten. Gerichtet war die Einladung ausdrücklich an alle Beschäftigtengruppen der Behörde, in der 25.000 Menschen tätig sind. „Veranstaltungen wie diese“, so Schulz, sollen in Zukunft regelmäßig stattfinden, „um die Expertise der verschiedenen Beschäftigtengruppen in unsere Überlegungen einzubeziehen.“ Britta Benecke, Leiterin der Projektgruppe Personalgesundheit, betonte dann auch: „Ich sehe diesen Prozess als gemeinschaftlichen Prozess.“ Der damalige Staatsrat Schulz hatte selbst in zwei Panels mitgearbeitet. „Das fand ich sehr interessant. Ich fand die Perspektiven und Themen interessant.“

Weil Senatorin Ksenija Bekeris den Koalitionsvertrag zwischen SPD und Grünen kurz vor Ostern mit verhandelt hatte, konnte sie an der Dialogveranstaltung nicht teilnehmen. Im neuen Vertrag für diese Legislaturperiode sind nun „Maßnahmen zur Personalgesundheit“ der Beschäftigten der Bildungsbehörde usdrücklich festgehalten. Eine politische Entscheidung, die den Bereich Schule deutlich stärke und es erheblich leichter mache, den bisher eingeschlagenen Weg weiterzugehen, wie der damalige Staatsrat Rainer Schulz betonte.

Eine der lebhaftesten Diskussionen fand im Panel „Pädagogisch-Therapeutisches Fachpersonal (PTF)“ statt. Es war die kleinste Gruppe der Workshops, doch diese war „sehr breit aufgestellt in den verschiedenen Berufsgruppen der PTF“, beschrieben es die Teilnehmenden. Die Heterogenität sei zum einen aus der jeweiligen Profession heraus sehr groß. Es gebe aber auch Unterschiede in der Schulform und den Arbeits- und Einsatzbereichen. Die Belastungsfaktoren, die sich daraus für die Beschäftigten ergeben, seien höchst unterschiedlich. Harry Meral, Koordinator für Pädagogisch-Therapeutisches Fachpersonal an der Stadtteilschule Mümmelmannsberg formulierte es so: „Wir übernehmen an unsere Schule sehr viele wichtige Aufgaben.“

Besonders leidenschaftlich ging es in der Diskussion darum, die Beschäftigten nicht für Ersatztätigkeiten einzusetzen, sondern in dem Bereich, für den sie eingestellt wurden. Es kam den Teilnehmenden auf das Fachliche ihrer Profession besonders an. „Es ist wichtig, mit seiner Arbeit in der Schule gesehen zu werden“, bekräftigte Gül Sirin, die an der STS Mümmelmannsberg als Sozialpädagogin tätig ist. Die Wertschätzung, die dieser Bereich im Schulalltag genieße, sei ausbaufähig. Nur wer wirklich in seiner Profession etwas bewirke, könne Selbstwirksamkeit am Arbeitsplatz erleben.

Ein anderer wichtiger Bereich für das PTF ist der Infektions- und Arbeitsschutz an den Schulen, insbesondere an Sonderschulen. Dort, wo „sehr nah am Kind gearbeitet werden muss“, gebe es noch einiges „zu korrigieren oder nachzusteuern“. Durch die Inklusion der vergangenen Jahre habe sich die Schülerschaft verändert. Die Teilnehmenden stellten die Frage, wie sich diese Veränderungen in der personellen Ausstattung dieser Schulen widerspiegelt.

Arbeitsphase: In den unterschiedlichen Panels wurde intensiv über Personalgesundheit diskutiert

Teilnehmende der ExpertInnengruppen beim Gespräch auf dem Podium

FOTOS: BSB @ PHILINE HAMANN

Panel: Führungskräftequalifizierung

Im Panel „Lehrkräfte und ihre Arbeitsbedingungen“ fiel am häufigsten das Wort „Entgrenzung“. Es gebe kaum noch Grenzen der Kommunikation, der Kommunikationszeiten oder Kommunikationswege. „Es gibt neue Tools, die eigentlich eine Erleichterung bringen sollen, aber am Ende mehr Stress verursachen.“ Die Lehrkräfte beklagen eine Dauererreichbarkeit. „Der Beruf bringt an sich schon mit, dass die Arbeitszeit nicht abgegrenzt ist.“ „Und da stellt sich die Frage, wie man es schafft, dass jeder für sich auch lernt, Grenzen zu ziehen und zu setzen? Und das angesichts einer Arbeitslast, die über die Jahre auch noch größer wird“, formulierten es die Teilnehmenden.

Den Lehrkräften ging es auch um Raumfragen in der Schule. Wichtig sei, wie die Pausenräume gestaltet seien, um im Arbeitsalltag tatsächlich Pause machen zu können. Weil zunehmend in Teams gearbeitet werde, könne es passieren, dass die bestehenden Lehrerzimmer in den Pausen verwaisten. In der Schulkultur müsse darauf geachtet werden, das Kollegium wieder zusammenzuführen. Teilnehmende berichteten von Konferenzen, die primär genutzt würden, um Dinge vorzustellen oder über etwas abzustimmen. Im Sinne von Selbstwirksamkeit und dem Partizipationsgedanken wird dort Änderungsbedarf gesehen.

> Ich vermisse im System einen gesunden Ausstieg für ältere Schulleitungen.«

An diesem Punkt setzte das Panel „Coaching-, Supervisions- und Beratungsangebote“ an. Für die Expertengruppe sagte Philipp Semerak zum Abschluss auf dem Podium: „Es geht darum, sich um die Menschen zu kümmern“, so der Schulleiter der Stadtteilschule am Heidberg. Die Beratungsangebote müssten die Mitarbeitenden wirklich erreichen. „Wenn Intervention notwendig ist, geht es vor allem um die Kurzfristigkeit, aber auch um die Niedrigschwelligkeit“, so Semerak. Die Frage „Wo und wie finde ich denn überhaupt ein passendes Angebot sowohl für Verwaltungsmitarbeitende als auch für die Menschen in der Schule?“ müsse beantwortet werden. In der Diskussion stellte eine Teilnehmerin, die in einer Grundschule arbeitet, die Frage, ob es an ihrer Schule für Supervision, Coaching- und Beratungsangebote ausreichend Ressourcen gebe. „Leisten wir uns das, oder kaufen wir dann doch die Tischtennisplatte für die Schule?“ Sabina Dautaj aus dem Bezirksamt Hamburg-Mitte interessierte sich für die Verbesserung der Fürsorgekompetenz von Führungskräften. „Wir haben die große Chance, mit kleinen Veränderungen größere Verbesserungen für alle Beschäftigten zu erreichen“, sagte sie zwischen zwei Panels für Führungskräfte, an denen sie als Projektleiterin für betriebliches Gesundheitsmanagement teilnahm.
Ein anderer Aspekt beschäftigte Nicole Boutez. „Ich vermisse im System einen gesunden Ausstieg für ältere Schulleitungen“, sagte die Teilnehmerin, die selbst Schulleiterin der Ida-Ehre-Schule ist. Wie können die Fachkräfte in dieser Arbeitsphase besser begleitet werden? Zu diesen und ähnlichen Fragen wurde unter anderem in der Arbeitsgruppe „Führungskräftequalifizierung“ diskutiert. Anne Rauh-Wesseloh aus der Gruppe von Expertinnen und Experten: „Eine Führungskraft, die vielleicht die letzten fünf bis zehn Jahre vor sich hat, sollte man als Schatz verstehen.“ Einerseits könnte man diesen Mitarbeitenden einen sanften Ausstieg ermöglichen, auch durch Teilzeitmodelle. Erfahrene Führungskräfte könnten andererseits auch als Mentorinnen und Mentoren für diejenigen, die neu im Amt sind, tätig sein. So könnten sie ihr Erfahrungswissen weitergeben, das dem System dadurch erhalten bliebe.
Schnittmengen gab es zu diesen Themen, die im Panel „Führung und Gesundheit“ diskutiert wurden. Birgit Krüger, Leiterin der Personalabteilung der Bildungsbehörde, berichtete über das Thema Wissensmanagement. Kommen Mitarbeitende neu an Bord, sollen sie unter anderem über Abläufe und bestehende Strukturen gut informiert werden. „Das gilt auch, wenn jemand seinen Arbeitsplatz verlässt, also entweder an eine andere Schule oder Verwaltungseinheit geht“, so Krüger. Wichtig sei, dass das Wissen des Mitarbeitenden nicht verloren geht, sondern übergeben werden kann. Beim Thema Führungskultur gab es im Panel neue Ansätze. Birgit Krüger: „Es wurde das folgende Thema diskutiert: „Müssen wir Führung nicht komplett neu denken und uns weg begeben von diesen ganzen alten Strukturen? Darüber werden wir uns Gedanken machen.“
Im sechsten Panel wurde schließlich intensiv über das Betriebliche Eingliederungsmanagement (BEM) gesprochen. Die Expertinnen und Experten fassten die Schwerpunkte mit Information und Qualifikation zusammen. Da der Wissensstand der Beschäftigten über das BEM sehr unterschiedlich sei, gaben sie Anregungen, wie die Informationen in Schule und Verwaltung zielgenau „unter die Leute“ gebracht werden können. Beim Thema Qualifikation gehe es darum, die zahlreichen Ansprechpersonen fit zu machen. Dazu sollte die kollegiale Beratung, auch in Onlineformaten, verstärkt werden.

Als die lebhafte und gut besuchte Beteiligungsveranstaltung zu Ende ging, sammelte das Projektteam die Namenschilder der Teilnehmenden ein. Sie werden schon bald wieder gebraucht, denn es wird weitere Beteiligungsveranstaltungen geben. Die Arbeit an der Personalgesundheit in der Schulbehörde, das wurde deutlich, ist ein laufender Prozess.

Text:
Matthias Greulich, freier Journalist

„Funken zünden“: Lebhafte Diskussionen bei der Frage **„Typisch deutsch?“**

MARTIN VERG PRÄSENTIERTE SEIN BUCH „100-MAL TYPISCH DEUTSCHLAND“ IN DER BERUFLICHEN SCHULE HAMBURG-HARBURG

Martin Verg eingerahmt von Teilen seines Publikums

Der Autor präsentiert seine Recherchen.

„Typisch deutsch?“ hieß die im Rahmen des Bildungsformats „Funken zünden“ in der Beruflichen Schule Hamburg-Harburg (BS 18) am 27. März 2025 zur Diskussion gestellte Frage. Rund 60 Schülerinnen und Schüler folgten mit ihren Lehrkräften der Einladung zur Präsentation des Buches „100-mal typisch Deutschland“, um anschließend über das Thema zu diskutieren. Die 90-minütige Reihe „Funken zünden“ mit dem Untertitel „Denken*Diskutieren*Debattieren“ ist für berufsbildende Schulen in Hamburg konzipiert. Sie findet vormittags vornehmlich in den Schulen und manchmal im Literaturhaus statt. Veranstalter ist das Zentrum für Schul- und Jugendinformation (ZSJ) in Kooperation mit dem Jungen Literaturhaus Hamburg. Für Schulen ist die Teilnahme kostenfrei. Autorinnen und Autoren werden eingeladen, ihre Sachbücher, Essays oder Romane vorzustellen. Themen der bisherigen Veranstaltungen waren unter anderem. „Wer lügt, ist menschlich?“, „180 Grad – Geschichten gegen den Hass“, „Represent – Diversität in Gesellschaft und Literatur“, „Mobilität im Wandel“, „Die Welt geht unter, und ich muss trotzdem arbeiten?“, „Künstliche Intelligenz und Arbeitswelt“, „Demokratie bist du!“ und „Die Geschichte der Israelis und Palästinenser“. Jetzt stand das von Martin Verg zusammen mit dem Fotografen Jan von Holleben im Carlsen Verlag herausgegebene Buch „100-mal typisch Deutschland“ auf dem Programm. Der studierte Historiker war mehr als zehn Jahre lang Chefredakteur der Kinderzeitschrift „GEOlino“ und ist jetzt als Autor, Moderator und Journalist tätig.

Pointiert trägt Martin Verg seine Erkenntnisse vor.

Jetzt haben die Zuhörenden das Wort.

Bei ihrer Einführung wies Sabine Kaulitzki vom ZSJ darauf hin, dass sich im weltpolitischen Geschehen viel zu wenig argumentativ ausgetauscht werde. Die Bildungsreferentin im Arbeitsbereich Demokratiebildung und Jugendkultur sagte: „Das lässt sich aber auch auf den kommunikativen Umgang im Kleinen übertragen. Dies zu ändern, sich argumentativ auszutauschen und den anderen ausreden lassen, darum sind wir hier." An die Teilnehmenden richtete sie die Aufforderung: „Wir hoffen, ganz viel von euch zu hören, tauscht euch aus, redet miteinander und streitet. Streiten ist ausdrücklich erlaubt."

„Ich werde in die Einleitung des Buches springen und einige Ausschnitte vorstellen", legte Martin Verg los. „Dann dürft ihr streiten und anschließend schauen wir, was passiert. Dieses Buch ist zwar dick, aber nicht dick genug, um bis ins Letzte klären zu können, was typisch deutsch sein könnte." Damit sich das Publikum ein Bild von der Herangehensweise machen konnte, skizzierte er den Entstehungsprozess des Buches. Viele Fragen seien gestellt und wieder verworfen worden. Um die 100 Begriffe zu finden, die es in das Buch hineingeschafft haben, seien viele Schleifen gedreht worden. „Wir haben viel gefragt, haben uns viel umgehört, haben viele Antworten eingesammelt, kamen von einem Begriff zum nächsten, haben das Erfahrene gebündelt, gesammelt und einiges wieder verworfen. Es war keinesfalls ein geradliniger Prozess, eher ein Tanz als ein Dauerlauf." Mit vielen in Deutschland aufgewachsenen und lebenden Menschen hat Martin Verg geredet. Auf seine Frage nach dem typisch Deutschen hat er zum einen erwartbare Antworten erhalten. Er nennt als Beispiele die Bratwurst, den Fußball und die Socken, die mit kurzen Hosen in Sandalen getragen werden. Zum anderen hat er Mädchen und Jungen befragt, die sich noch nicht so lange in Deutschland aufhalten. „Geflüchtete Menschen haben komplett andere Antworten gegeben. Sehr oft haben uns ihre Antworten überrascht, weil wir sie nicht als typisch deutsch empfunden oder wir einen Aspekt gar nicht gesehen haben. Zum Beispiel wurde das frühe Aufstehen genannt oder dass Hunde sehr selten beißen und Erwachsene nicht so streng mit Kindern sind."

Im Ausland lebende Menschen halten „die Deutschen für gut organisiert und ordentlich – und zwar gerne ein bisschen mehr als nötig. Zudem haben sie für alles ein Wort, ich sage nur: Fußbodenschleifmaschinenverleih. Manch deutscher Begriff hat es auch schon in den Sprachgebrauch in anderen Ländern geschafft. Der Kindergarten, der Doppelgänger, der Besserwisser. Alles Wörter, die man zum Beispiel im Englischen benutzt. Der Fußbodenschleifmaschinenverleih hat es meines Wissens aber noch nicht über die Grenzen geschafft."

Abgeglichen wurden diese Nennungen mit im Inland durchgeführten Umfragen. „Da sieht es gar nicht so anders aus. Da heißt es, die Deutschen sind ordentlich, gut organisiert nicht zu viel, nicht zu wenig, gerade richtig. Sie sind fleißig, zuverlässig, aber nicht lustig. Und die Fenster schließen ordentlich." Im Buch erwähnt werden der Döner, der eine deutsche Erfindung sei, oder die Dauerwelle, die Gummibären, die Gartenzwerge. Zwar typisch deutsche Dinge, aber auch nicht so gravierend, als dass sich durch sie der Lauf der Geschichte verändert hätte. Viel einschneidender sei die Reformation. Sie habe die christliche Kirche gespalten und zu vielen Kriegen geführt. Martin Verg nennt den Nationalsozialismus, „der die Menschheit in den größten Krieg überhaupt geführt hat. Mal ganz abgesehen vom Holocaust. Krieg, Flucht und Vertreibung sind leider typische deutsche Themen."

Typisch deutsch scheinende Eigenschaften wie die viel beschworene Pünktlichkeit oder die viel gerühmte Produktqualität sind das Resultat der im Vergleich zu anderen europäischen Ländern hierzulande verspätet erfolgten Industrialisierung. Schwer vorstellbar: „Das heute als Qualitätssiegel zu verstehende Label ‚Made in Germany' war ursprünglich ein Warnhinweis. Gerade in Großbritannien hat man anfangs gesagt, Produkte aus Deutschland wären Schrott. Im Verlauf der Zeit hat sich das geändert. Aus dem Warnhinweis wurde ein Qualitätsversprechen. Um sich so schnell zu entwickeln, war schon eine Extraportion Pünktlichkeit, Sauberkeit und Ordnung notwendig, behaupten jedenfalls manche Leute." Auch wenn es aktuell bei der Deutschen Bahn mit der viel gerühmten Pünktlichkeit oftmals Probleme gibt, ist für Martin Verg das Streben nach Pünktlichkeit immer noch besser als einige andere Eigenschaften, die sich die Deutschen in der Vergangenheit selbst zugeschrieben haben. „Zum Beispiel Härte, Tapferkeit und die bedingungslose Treue, wie man sie aus dem Nibelungenlied kennt. Wohin die Nibelungentreue geführt und geendet hat, ist bekannt. Dass der eine oder andere lieber als pünktlich gelten mag, ist vielleicht ein bisschen langweilig. Aber immerhin muss niemand davor Angst haben."
In der anschließenden Diskussion spielten die geschichtlichen Aspekte eine untergeordnete Rolle. Vielmehr standen Fragen nach der eigenen Identität im Mittelpunkt. Auf die von Martin Verg gestellte Frage, wer sich als Deutsche oder Deutscher fühlt, bekannte sich eine in der Türkei geborene und in Deutschland zur Schule gegangene Teilnehmerin zu ihrer Sowohl-als-auch-Identität zwischen Anpassung an deutsche Normen im Berufsalltag und dem Wunsch, im Privaten ihre türkische Kultur auszuleben. Lebhaft diskutiert wurde über Empfindlichkeiten hinsichtlich der Einhaltung von Nachtruhezeiten. Berichtet wurde von unterschiedlichen Erfahrungen mit Nachbarn, wenn es bei einer Party mal lauter und länger wird. Da spielt die Nationalität keine so ausschlaggebende Rolle. Ähnlich bei der gestellten Frage: Wer bleibt um 2.00 Uhr in der Nacht bei Rot an einer Ampel stehen, wenn weit und breit weder Fußgänger noch Autos zu sehen sind?
Apropos Pünktlichkeit. Wenn es mehrheitlich als positiv empfunden wird, pünktlich zu Verabredungen zu kommen, warum müssen die Lehrkräfte oftmals darauf warten, dass alle Schülerinnen und Schüler zum Unterrichtsbeginn erscheinen, fragte eine Lehrkraft das daraufhin sichtlich amüsierte Publikum. Ein sich als Bio-Deutscher bezeichnender Teilnehmer störte sich an dem Versuch der „Nationalitätszuschreibung". Eher sei doch die Umgebung der Sozialisation wichtiger. Als schrecklich wurde empfunden, „die ganze Welt könnte denken, dass in Deutschland jeder in Lederhose herumläuft, Schuhplatter macht und Bockwurst isst". Daher legte der Diskutant großen Wert darauf, nur sich selbst und keine Nation zu vertreten. Dagegen beklagte ein anderer den fehlenden deutschen Nationalstolz: „Ich finde es nicht schlimm, in diesem Land geboren zu sein." Ein in der Türkei geborener und in Deutschland groß gewordener Berufsschüler unterstrich: „Ich bin stolz hier groß geworden zu sein. Es gibt Aspekte, die finde ich gut, andere weniger. Das ist doch individuell verschieden. Ich würde mich nicht schämen zu sagen, ich bin Deutscher, obwohl in der Türkei geboren. Deutschland ist ein offenes Land, das anderen Menschen ein neues Leben gegeben hat."

Wie empfindet Martin Verg rückblickend die Veranstaltung? „Grundsätzlich ist das ein tolles Format - auf jeden Fall für mich. Meine Workshops im Rahmen der Reihe „Funken zünden" beweisen mir das immer wieder aufs Neue. Das war auch im Göhlbachtal so. Ich bin jedenfalls zufrieden aus der Veranstaltung gegangen. Mit dem Gefühl, sicher nicht bei allen, aber doch bei einigen ein paar Denkanstöße gesetzt zu haben, die vielleicht auch noch über die 90 Minuten hinauswirken, die wir miteinander hatten. Am besten ist es natürlich, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht mit mir, sondern miteinander sprechen, Positionen austauschen, einander hinterfragen und versuchen, sich zu verstehen. Wenn das gelingt, dann bin ich glücklich, dann habe ich wirklich Funken gezündet. Bei der Veranstaltung an der BS 18 hat das gut funktioniert."

Die Wichtigkeit einer wertschätzenden und toleranten Umgebung für einen Diskurs betont Sabine Kaulitzki. „In dem Moment, wo jemand sich überwindet, frei seine Meinung zu äußern, treffen nicht selten unterschiedliche Standpunkte aufeinander. Dass es hierbei nicht um Richtig oder Falsch geht, sondern um einen respektvollen Umgang miteinander, im Rahmen einer angstfreien Auseinandersetzung, ist das Ziel von „Funken zünden". Beeindruckt zeigt sie sich von der Offenheit der Schülerinnen und Schüler. „Das ehrliche Interesse an den Sichtweisen der anderen und die erheiternde Erkenntnis darüber, dass die vielgerühmte deutsche Pünktlichkeit Fluch und Segen zugleich bedeuten kann."

Text:
Klaus-Peter Flügel, freier Journalist

Fotos:
Rike Braun

Hier ist das Wissen Zuhause

Die Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung (BSFB) hat zahlreiche, oft eher unbekannte Bibliotheken. In diesem Artikel werden acht von ihnen mit ihren unterschiedlichen Schwerpunkten vorgestellt. Die Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

FOTO MARKUS HERTRICH

Bibliothekarin Gabriele Bekaan bei der Neueröffnung der Hamburger Lehrerbibliothek im LI

FOTO SUB/ BERTHOLD

Eingang Bibliotheks- und Informationszentrum (BIZ).

FOTO KARIN ISTEL

Eike Pockrandt, stellvertretender Direktor der Landeszentrale für politische Bildung

FOTO SUB/ BERTHOLD

Ein Blick in die umgebaute Lehrerbibliothek im LI

Sie bietet mehr Raum für Ideen: die seit einem Jahr umfassend umgestaltete Hamburger Lehrerbibliothek (HLB) und die Schulmediathek Hamburg im Landesinstitut für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung in Schulen (LI). „Wir sind chic geworden“, freut sich Gabriele Bekaan, Leitung der HLB und Mediendienste. Seit April 2024 ist die neu gestaltete Lehrerbibliothek wieder eröffnet worden. „Pünktlich zum 100-jährigen Jubiläum des LI war die Umgestaltung fertig, sogar mit einem guten halben Jahr Vorlauf zu den Festivitäten“, blickt Gabriele Bekaan zurück.

Wer heute in die Hamburger Lehrerbibliothek kommt, erkennt die 1962 letztmals renovierten und modernisierten Räume kaum wieder: Keine verwinkelt aufgestellten Regale und keine Sitzplätze im Halbdunkel, sondern großzügig viel Platz zum Arbeiten und kollegialen Austausch erwartet die die Hamburger Lehrkräfte hier.. Im hellen, lichtdurchfluteten Hauptraum kann man sich Dank der Ausstattung mit modernen übersichtlich angeordneten Regalen gut orientieren.

Wer arbeiten möchte, kann das an einem der zahlreichen Tische, aber auch auf einem der gelben Sofas mit Blick ins Grüne. „Es war uns wichtig, einen Ort zum Verweilen zu schaffen“, so Gabriele Bekaan. „Pädagogisches Fachpersonal soll hier genau das finden, was es zum Arbeiten und für die Unterrichtsvorbereitung braucht.“

So geben nicht nur die großen baulichen Veränderungen der HLB ein zeitgemäßes Gesicht, sondern auch ihre Aktualisierung, Digitalisierung, Barrierearmut sowie der Austausch der Lehrkräfte untereinander. „Wir werden unsere Öffnungszeiten zum Schuljahr 2025/26 erweitern und noch benutzerfreundlicher gestalten und damit eine Open HLB von 10 bis 19 Uhr anbieten“, freut sich Bekaan. „Außerdem werden wir pädagogische Fachzeitschriften digital zur Verfügung stellen. Der Zugang zu e-Medien wird dadurch ausgeweitet. Man kann dann von überall auf der Welt auf diese Spezialbibliothek zugreifen.“

Schon heute bietet die Schulmediathek Hamburg digitale Formate, aktuelle Themen sowie pädagogisch aufbereitete Medien. Diese sind problemlos auf der Website der Schulmediathek abrufbar.

Doch nicht nur Lehrkräfte können zukünftig die Bibliothek nutzen. Sie soll in Zukunft auch als sogenannter „Dritter Ort“ („third place“) genutzt werden. Der von Ray Oldenburg im Jahre 1989 geprägte Begriff umschreibt in der Soziologie gemeinschaftliche Orte, die einen Ausgleich zu Familie und Beruf bieten sollen. „Wir möchten die Bibliothek auch als Veranstaltungsraum nutzen. Dank unserer verschiebbaren Regale ist die Umgestaltung der Bibliothek problemlos möglich“, sagt Gabriele Bekaan. Eine Besichtigung der Räume wird zum Tag des offenen Denkmals möglich sein. Anlässlich des Jubiläums "100 Jahre staatliche Lehrkräftebildung in Hamburg" lädt das LI die Hamburger Öffentlichkeit am 14. September 2025 zu sich nach Eimsbüttel ein. Die HLB öffnet dabei ebenfalls die Türen und präsentiert sich in neuem Licht. Eine zeitgemäße, geschlechterneutrale Bezeichnung passend zur Neubenamung des LI und den räumlichen Modernisierungen strebt die Bibliotheksleitung auch schon an.

Das LI hat, neben der HLB, noch ein komplettes Gebäude in dem Schülerinnen und Schüler sich über den Unterricht in früheren Zeiten informieren und ihn erleben können: das Hamburger Schulmuseum (HSM). Hier, unweit der Reeperbahn in der ehemaligen Realschule St. Pauli, wird die Vergangenheit lebendig. „Das Schulmuseum Hamburg ist ein außergewöhnlicher Ort. Es versteht sich als Museum und als außerschulischer Lernort. Darüber hinaus ist es mit seinen Archivalien und Bibliotheksbeständen ein einschlägiger Ort der Erforschung der Schulgeschichte“, umschreibt Geschäftsführerin Ursula Timme das Museum. Das kann Dr. Silke Urbanski, die fachliche Leiterin, nur bekräftigen: „Wir bieten hier keine Ausstellung, durch die man so durchläuft. Bei uns kommt zuerst das pädagogische Denken, dann erst die Ausstellungen, die Objekte. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu demokratischem Handeln zu ermutigen.

In dem außerschulischen Lernort „erfahren die Schülerinnen und Schüler die Geschichte ihrer schulischen Lebenswelt. Sie erfahren, dass diese wandelbar ist und wie sie als Schülerinnen und Schüler diese verändern können. Das ist unser Hauptgeschäft“, so Dr. Urbanski. Dazu kommt eine Bibliothek mit alten Wandkarten, Schriftstücken aus alten Schulen, ein umfangreiches Einzelblatt-Archiv zur Schulgeschichte Hamburgs und vieles mehr. In der Präsenzbibliothek sind auch alte Dokumente einsehbar.

Damit Schülerinnen und Schüler sich den Schulalltag in früheren Epochen vorstellen können, kann für Schulklassen zum Museumsbesuch ein Rollenspiel gebucht werden: im historisch eingerichteten Klassenzimmer schlüpfen die Kinder und Jugendlichen mit einer Schauspielerin oder einem Schauspieler als Lehrperson in andere Rollen und erleben eine Schulstunde wie zur Kaiserzeit, während der Zeit des Nationalsozialismus sowie in einem Reform-Klassenzimmer. „Es ist schon erstaunlich, wie die Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Unterrichtsstunden reagieren“, weiß Dr. Urbanski. „Sie bekommen Einblicke in die jeweilige Zeitgeschichte und die vorherrschende Unterrichtsmethode und den sie bestimmenden Zeitgeist.“

Neben der historischen Schulstunde bietet das HSM Ausstellungen zur „Schule im deutschen Kaiserreich“ und „Schule unter dem Hakenkreuz“.

Auch die Landeszentrale für politische Bildung (LZ) will demokratisches Handeln stärken. „Wir sind Anlaufpunkt für alle Menschen, die Hamburg mitgestalten möchten“, so Eike Pockrandt. Der stellvertretende Direktor fährt fort: „Wir möchten Menschen ermöglichen und befähigen, am politischen Diskurs teilzunehmen. Zu uns kann jeder kommen.“ Die Landeszentrale für politische Bildung will also Politik praktisch und lebensnah vermitteln. Sie will die politische Bildung auf überparteilicher Grundlage fördern und vertiefen.

Im Informationsladen beraten die Mitarbeitenden über Publikationen zu politischen Themen, den Online-Angeboten, Spielen und Postern. "Im Regelfall sind die Angebote zu aktuellen politischen Themen im Rahmen der Bereitstellungspauschale in Höhe von 15 Euro erhältlich. Für diese Pauschale können sich die Besucherinnen und Besucher bis zu 5 Publikationen aussuchen. Manche Angebote sind auch ganz kostenfrei.", so Pockrandt. Ob neue Technologie, Kolonialismus, Nachhaltigkeit: Hier gibt es gut recherchierte Informationen. „Natürlich bieten wir auch Materialien zu Schulthemen an“, so Pockrandt. "Ein Beispiel dafür ist das Thema "Migration und Integration" oder aktuell fürs Abitur "Ungleichheit". Natürlich hat die Landeszentrale auch einen eigenen Verlag, in dessen Publikationen aktuelle, gesellschaftspolitische Themen aufgegriffen werden. Einen Überblick, zu welchen Themen die Landeszentrale Medien anbietet, kann man sich nach vorheriger telefonischer Anmeldung bei einer der Führungen durch den Info-Laden verschaffen oder man schaut sich selbst dort um.

Wer sich lieber live über ein Thema informieren möchte, sollte eine der zahlreichen, meist kostenfreien Veranstaltungen der Landeszentrale besuchen. Und verschenken kann man die Landeszentrale auch: Im Info-Laden können Gutscheine für eine Bereitstellungspauschale in Höhe von 15 Euro erworben werden.

Wer auf dem Campus Anckelmannstraße unterwegs ist, hat die Chance, ein in Deutschland vermutlich einmaliges Bildungsangebot zu nutzen: das Bibliotheks- und Informationszentrum (BIZ). „Im BIZ gibt es einen direkten Zugang zu den Angeboten der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg (SUB)“, erklärt Roman Berthold die Besonderheit des BIZ. Er ist Referent für Kooperationsbeziehungen.

Mitten auf dem Campus gelegen, haben die Schülerinnen und Schüler der beiden Berufsschulen BS 01 und BS 02

BSFB-INFO

1. Matthias Gratz ist der Bibliothekar der Fachschule für Sozialpädagogik – Fröbelseminar.
2. Deren Schulleiterin Birga Wendland
3. Im Schulmuseum Hamburg können Schülerinnen und Schüler den Unterricht zur Kaiserzeit erleben.
4. Im Gegensatz zum Kamel, das schlechte Laune hat, strahlt Schulleiter Michael Hunger nur so über die Anschaffung des beliebten Kinderbuches.
5. Alle Schülerinnen und Schüler kennen sie: Sybille Meyer, die Schulbibliothekarin.
6. Sie ist die stellvertretende Leitung der Zentralen Bibliothek der Behörden Hamburger Straße: Nicole Muth.
7. Im Sommeratelier der VHS kann man auf einem ehemaligen Moorburger Obsthof an einem Bildhauerkurs teilnehmen.

sowie die Studierenden der Beruflichen Hochschule Hamburg (BHH) ohne große Fuß- oder Fahrwege die Möglichkeit, das Angebot des BIZ und damit der SUB zu nutzen. Bücher können ausgeliehen, ein Bibliotheksausweis ausgestellt werden. „Hier ist es etwas kleiner als in sonstigen Bibliotheken“, erklärt Berthold. "Wir bieten auf dem Campus einen naheliegenden Zugang zur SUB." Natürlich gibt es einen ausgewählten Buchbestand vor Ort sowie Zugriff auf die Medienausleihe, lizenzierte E-Medien und Datenbanken der SUB. Besonders für die BHH ist das BIZ ein praxisnahes, zukunftsweisendes Modell.“ Wer möchte, kann sich auch zum Arbeiten und den fachlichen Austausch auf einige blaue Sofas zurückziehen.
Doch alles in allem ist das jetzige BIZ eine Übergangslösung. „Im Neubau werden wir eine bessere Situation vor Ort schaffen. Nicht nur, dass der Medienbestand erweitert werden soll, es wird auch das Konzept der „Open Library" mit Selbstausleihe angedacht“, blickt Berthold in die Zukunft.

Gut für die Zukunft aufgestellt ist die Zentrale Bibliothek (ZBi) Behörden Hamburger Straße (ZBi) mit ihrem breit gefächerten Angebot an Fachliteratur. Die ZBi ist als Präsenz- und Ausleihbibliothek eine Serviceeinrichtung der im Behördenzentrum Hamburger Straße vertretenen Behörden sowie der Behörde für Kultur und Medien und dem Amt für Verbraucherschutz. „Unsere Bibliothek hält schwerpunktmäßig Medien aus den Bereichen Recht, Pädagogik, Schul- und Hochschulwesen, Gesundheitswesen, Medizin, Arbeits- und Verbraucherschutz, Sozialpolitik, Soziologie und Hamburgensien bereit“, zählt Bibliothekarin Nicole Muth auf. „In unserem wachsenden Bestand befinden sich ungefähr 100.000 Monografien, 600 laufende Zeitschriften, 200 Loseblattsammlungen und 300 elektronisch verfügbare Medien.“
Die stellvertretende Leiterin der ZBi fährt fort: „Unsere Nutzerinnen und Nutzer sind meist Angehörige der Ämter für Bildung und Verwaltung und der Behörden hier vor Ort, aber auch Stadtleser können die Bibliothek nutzen. Wir sind Informationsspezialisten. Mit unserem breit gefächerten Angebot sorgen wir dafür, dass Beschäftigte der Behörden ihre Arbeitszeit nicht auf die Suche nach Informationen verwenden müssen, sondern sich ihren eigentlichen Fachaufgaben widmen können.“ So übernehmen die Bibliothekare Informationsrecherchen - besonders im juristischen Bereich - oder beschaffen Literatur per Fernleihe oder Dokumentenlieferdienst. „Es bereitet uns so richtig Freude, wenn wir einen schwierigen Rechercheauftrag zur vollen Zufriedenheit erfüllt haben“, freut sich Muth.

Über sehr gut bestückte Bibliotheken können sich auch Hamburger Berufsschülerinnen und -schüler freuen. Zwar gibt es im Landesbetrieb „Hamburger Institut für Berufliche Bildung“ (HIBB) keine zentrale Bibliothek, aber dafür sind die Berufsschulen meist sehr gut ausgestattet. Exemplarisch seien an dieser Stelle die Anna-Warburg-Schule (BS 23) mit einem Bestand von 40.000 Medien sowie die Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik – Fröbelseminar (BS 30) genannt.
In unmittelbarer Nähe zur Niendorfer Einkaufsmeile Tibarg gelegen, ist die Anna-Warburg-Schule ein echtes El Dorado, wenn es um sozialpädagogische Medien geht. Die Schule bietet drei Ausbildungsgänge an, nach denen sich die Literatur in der Schulbibliothek ausrichtet: Berufsfachschule für Sozialpädagogische Assistenz, Fachschule für Sozialpädagogik und Berufliches Gymnasium Pädagogik/Psychologie.
Nicht nur Fach- und Kinderbücher sind in den zwei getrennten Bereichen zu finden, es gibt auch Spiele und DVDs, die ausgeliehen werden können. „Die DVDs dienen nicht der Freizeitgestaltung unserer Schülerinnen und Schüler. Wir schaffen DVDs zu unterrichts- oder prüfungsrelevanten Themen an“, erklärt Michael Hunger. Der Schulleiter fährt fort: „Der größte Bibliotheksbereich nimmt die Pädagogik und Sozialpädagogik ein. Er reicht vom Elementarbereich bis hin zur Bildung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen.“ So findet man hier eine große Auswahl an Kamishibais, aber auch Spiele und fremdsprachige Bilderbücher. Klappt es einmal nicht mit dem Finden des gesuchten Mediums, so hilft Bibliothekarin Sybille Meyer weiter.

Ganz in der Tradition der Bibliothek als Wissens- und Rückzugsort steht auch die Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik – Fröbelseminar. Die sozialpädagogische Ausrichtung der BS 30 geht auf den 1860 von Johanna Goldschmidt gegründeten Fröbelverein zurück. Heute führt die BS 30 die Berufsfachschule für Sozialpädagogische Assistenz, die Fachschule für Sozialpädagogik und Heilerziehungspflege sowie als Fortbildungsangebote die heilpädagogische Zusatzqualifikation, die Fortbildung für Ausbildungsleitungen sowie die Ausbildungsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten.
In diesem trubeligen Schulleben ist die Bibliothek „das Herzstück, eine Oase, in die man sich zurückziehen und lernen kann“, sagt Schulleiterin Birga Wendland. „Hier kann man sich für den Beruf, für die die pädagogische Praxis Anregungen holen und Wissen aus Büchern erwerben.“ Bibliothekar Mathias Gratz ergänzt: „Die Bibliothek ist ein Ort, in dem die Schülerinnen und Schüler barrierefrei Kontakt zu Büchern und Zeitschriften haben. Hier gilt es Berührungsängste zum Medium Buch abzubauen. Denn heute gibt es auch viele andere, mediale Zugänge.“
Die BS 30 verfolgt die „Doppeldidaktik“: Zum einen lernen die Auszubildenden den Umgang mit Büchern, zum anderen, wie sie Bücher in der sozialpädagogischen und heilerziehungspflegerischen Praxis einsetzen können. „Bücherspiele nehmen in der Arbeit mit Kindern eine wichtige Rolle ein", weiß Wendland aus Erfahrung. „Wir halten die Bedeutung von Büchern in Erzieherinnen- und Erzieherausbildung hoch!“ Kein Wunder, dass in der Bibliothek über 20.000 Bücher zu finden sind!

Viele Auszubildende stöbern aber nicht nur in der Bibliothek nach der passenden Lektüre, sondern arbeiten auch in dem hellen, großzügig geschnittenen Raum. „Er ist sehr einladend, und die Schülerinnen und Schüler wissen das zu schätzen“, so Schulleiterin Wendland.

Zu schätzen, das wissen auch viele Bildungshungrige die lebendige Vermittlung von Wissen durch Kursleitende im Angebot der Hamburger Volkshochschule (VHS). Im Jahr 2024 waren 1.650 Kursleitende aktiv, die 9.325 Kurse gaben, in denen 112.960 Teilnehmende Wissen erwarben oder vertieften. „Wie die Zahlen zeigen, haben wir in ganz Hamburg sehr attraktive, innovative und kreative Kursangebote“, sagt Uwe Grieger, Leiter der Hamburger VHS. Und die Zahlen geben ihm recht. Das „lebensbegleitende Lernen“ wird laut Grieger in der VHS großgeschrieben: „Wir bieten Menschen die Möglichkeit, sich berufliche und soziale Perspektiven erarbeiten zu können. Lernen ist zwar ein individueller Prozess. Da man aber in Kursen lernt, sich dort austauscht und von und miteinander lernt, sind Kurse auch ein Ort der sozialen Begegnung.“
Anette Borkel, Leiterin der VHS-Programmplanung, ergänzt: „Wir knüpfen mit unseren Kursen am individuellen Lerninteresse an, mit dem die Menschen kommen. Das kann ein Einstieg in einen viel weiter reichenden Lernprozess sein. Wer sich fürs Kochen interessiert, interessiert sich vielleicht bald auch für das Herkunftsland der Speise, für die Sprache in diesem Land und reist vielleicht sogar einmal dorthin“, gibt sie ein Beispiel.
Starten mit der lebendigen Wissensvermittlung kann man beispielsweise im Kultursommer, der in ganz Hamburg angeboten wird. Das vielseitige, attraktive Angebot reicht von Bildhauerei, Zeichnen und Schneidern bis zum Singen. „Alle, auch Anfängerinnen und Anfänger, sind herzlich willkommen. Wir wollen den Sommer nutzen, um Räume zu öffnen und Teilhabe zu ermöglichen“, lädt Uwe Grieger ein. Mit ihren 15 Standorten, zu denen auch die Gedenk- und Bildungsstätte Israelitische Töchterschule zählt, ist eine VHS-Dependance leicht in Hamburg zu finden.

Mehr Informationen zu den genannten Bibliotheken sind leicht im Internet zu finden, die über jeweils eine detaillierte Homepage verfügen. Dort werden auch die Öffnungszeiten sowie die jeweils genaue Adresse (meist samt Anfahrtsweg) genannt.

Text:
Karin Istel (BSFB) im Ruhestand

Das Team von Romnja Rangers

Vom Klassenzimmer auf die Kinoleinwand

BEIM HAMBURGER NACHWUCHSFILMFES4VAL „ABGEDREHT!“ WERDEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER ZU REGISSEURINNEN UND REGISSEUREN.

Zum 35. Mal feiern junge Talente ihre Premieren auf der großen Leinwand – und lernen im Kinosaal voneinander. Eine Reportage über Lampenfieber, Lernprozesse und ganz viel Applaus.

Gespannt sitzen die Kinder und Jugendlichen im Hamburger Zeise-Kino. Auf der Leinwand flimmert der Abspann eines Kurzfilms, den ein paar von ihnen selbst gedreht haben. Dann geht das Saallicht an und Gabi und ihre Freunde, die beim Feriencamp des Jugenderholungswerks im Gruselfilm „Fluch des Schlosses“ mitgespielt haben, werden auf die Bühne gerufen. Die Zwölfjährige erzählt vom kreativen Dreh mit Mini-Budget. „Wir haben Zahnpasta mit Wasser gemischt, die uns aus dem Mund gelaufen ist, um den schmerzvollen Geister-Tod zu inszenieren – eklig, aber lustig.“
Auch Diana Kühn, Kunstlehrerin an der Klosterschule, war mit ihrer Klasse dabei. Ihr Film „Kunstdiebe“ entstand im Unterricht. „Meine Schülerinnen und Schüler wollten unbedingt drehen, also haben wir Malerei und Film zusammengebracht.“ Heraus kam ein fantasievoller Kurzfilm, bei dem die Kinder buchstäblich in berühmte Gemälde eintauchten.

Eine Bühne für starke Geschichten

Solche originellen Einfälle zeichnen Hamburger Nachwuchsfilmfestival „abgedreht!“ aus. Seit 35 Jahren bekommen hier junge Filmtalente eine große Bühne, von Grundschülerinnen und -schülern bis Filmstudierende. 46 Kurzfilme sind es diesmal, die Themen auf der Leinwand so vielfältig wie die jungen Filmemacherinnen und -macher selbst: Gruselschlösser und Freundschaften, aber auch Periodenschmerzen, Mobbing oder Rassismus. So handelt etwa der Film „Romnja Rangers“ von vier Hamburger Romnja-Mädchen, die ihre Diskriminierungserfahrungen in eine Sci-Fi-Superheldinnenstory verwandeln. „Wir wollten nicht mehr leise sein, sondern unsere Geschichte selbstbewusst erzählen“, erklären die jungen Macherinnen ihren Ansatz. Das Publikum honoriert es mit tosendem Beifall – und die Jury am Ende mit einem von vier Nachwuchsfilmpreisen.
Beim „abgedreht!“-Festival geht es jedoch um mehr als einen Wettbewerb. Jeder Film wird im Anschluss diskutiert, statt nur bewertet. „Man kann die Filmschaffenden direkt fragen: Wie habt ihr das gemacht?“, erklären die Festivalleiterinnen Christina Metzler und Carina Steffen-Schwering. Ein strenges Ranking gibt es dabei nicht. „Wir zeigen Grundschulfilme neben Uni-Abschlussfilmen, damit Jüngere von Älteren lernen können – und andersherum“, betont Steffen-Schwering.

Film ohne Sprachbarrieren
Eine Besonderheit des Festivals ist das Kurzfilmprogramm für Internationale Vorbereitungsklassen (IV-Klassen), initiiert vom Zentrum für Schul- und Jugendinformation (ZSJ). Hier beweisen Kinder und Jugendliche aus dem Ausland, die gerade Deutsch lernen, dass Kunst keine Sprachgrenzen kennt. Ksenia Hering, Klassenlehrerin an der Gretel-Bergmann-Schule berichtet, dass gerade schüchterne Kinder plötzlich aufblühten. „Wir haben zwei Mädchen, die sonst sehr leise sind. Bei diesem Projekt waren sie mit Eifer dabei.“
Denn trotz Sprachbarrieren fanden die Jugendlichen kreative Wege, ihre Geschichten in kurzen Stop-Motion-Filmen zu erzählen – mit Musik, Bildern und sehr einfallsreichen Knet- sowie Legofiguren. Mario (15) von der Gretel-Bergmann-Schule drehte sogar einen kleinen Dokumentarfilm über das Projekt seiner Klasse: „Es war schwierig – wir mussten oft wiederholen, bis alles fertig war. Aber es hat großen Spaß gemacht.“
Teamarbeit wurde dabei großgeschrieben: „Die Schülerinnen und Schüler mussten sich auf eine Idee einigen, Aufgaben verteilen, Lösungen finden – obwohl jeder eine andere Muttersprache hat“, erklärt Michaela Meyer, IV-Koordinatorin am Kaifu-Gymnasium. Und ganz nebenbei verbesserte sich auch ihr Deutsch. „Manche haben noch nie so viel gesprochen wie bei diesem Projekt“, bestätigen die stolzen Lehrkräfte.
Am Festivaltag strahlen alle jungen Filmemacherinnen und -macher bei der Premiere ihrer Werke um die Wette. Juror Zoran Pingel lobt den Mut des Nachwuchses: „Ich bin beeindruckt, wie viel sie sich trauen. Ich ziehe meinen Hut vor allen, die ich heute gesehen habe“, sagt der Schauspieler anerkennend. Immerhin haben frühere „abgedreht!“-Teilnehmer wie Fatih Akin oder Özgür Yildirim einmal genauso klein angefangen. Wer weiß – vielleicht sitzen in diesem Kinosaal gerade die Filmregisseurinnen und -regisseure von morgen.

Interview: 3 Fragen an …

„Es braucht kein Budget – nur Mut“
Ein Gespräch mit Schauspieler und Juror Zoran Pingel

Was hat sich beim Filmemachen verändert?
„Man kann heute einfach loslegen – mit dem Handy zum Beispiel. Das senkt die Hemmschwelle. Und man weiß: Ich bin nicht allein – irgendwo da draußen gibt’s Menschen, die das mögen könnten.“

Und bei wenig Budget?
„Das macht oft kreativer! Gerade bei den Schülerfilmen sieht man: Sie finden eigene Wege, ihre Geschichte zu erzählen.“

Ihr Tipp?
„Zeigt eure Stimme – das zählt. Einfach machen!“

Bei der Preisverleihung auf der Bühne im Zeise-Kino

! Film ab! Kostenlose Projekte für junge Talente
Viele Beiträge beim „abgedreht!“-Festival entstehen in Workshops – unter professioneller Anleitung und ganz ohne Vorkenntnisse. Ob beim talentCAMPus der VHS (vhs-hamburg.de), im Kreativen Movie Camp des Jugenderholungswerks (jugenderholungswerk.de), bei „Film dir einen“ von jaf e.V. (jaf-hamburg.de) oder bei „Dreh deinen Film!“ (dreh-deinen-film.de) im Jugendkunsthaus Esche: Kinder und Jugendliche können hier ihre eigenen Kurzfilme drehen – vom Drehbuch bis zum Schnitt. Die Teilnahme ist kostenlos, die Erfahrungen unbezahlbar.

Text:
Nadine Salchow, freie Journalistin

Fotos: *Claudia Meiners*

Personalien

Die Behörde für Schule und Berufsbildung hat den folgenden Bestellungen zugestimmt:

zur Schulleitung:

EElbinsel(Grund-)schule: Stephan Giese
(Grund-)Schule Appelhoff: Friederike Gisela Jutta Mauss
(Grund-)Schule Eschenweg: Ritva Caroline Nadolny

(Leitung Bildungsabteilung) ReBBZ Süderelbe: Andrea von Appen
(Leitung Bildungsabteilung) ReBBZ Mitte: Moritz Bang Christensen

Stadtteilschule Eidelstedt: Benjamin Ehlers
Grund- und Stadtteilschule Eppendorf: Theres Lea Paffrath

Matthias-Claudius-Gymnasium: Carsten Griese
Charlotte-Paulsen-Gymnasium: Björn Werner Kutz
Gymnasium Dörpsweg: Matthias Peters
Gymnasium Christianeum: Dr. Stefan Schulze

zur stellv. Schulleitung:

Grundschule St.Pauli: Yvonne Albers
Fanny-Hensel-(Grund-)Schule: Jessica Barbato
(Grund-)Schule Eschenweg: Anneke Rahel Butt
(Grund-)Schule Max-Eichholz-Ring: Andrea van Delden
(Grund-)Schule Windmühlenweg: Nicole Felixberger
(Grund-)Schule Scheeßeler Kehre: Jeanette Hauchwitz
Louise Schroeder (Grund-)Schule: Christina Kleinow
Wolfgang-Borchert-(Grund-)Schule: Maria Theresia Kruse
(Grund-)Schule Traberweg: Luisa Charlotte Ouvrier
(Grund-)Schule Cranz: Sinje Weber

Elisabeth-Lange-(Stadtteil-)Schule: Achim Berkemeier
Gyula Trebitsch (Stadtteil-)Schule Tonndorf: Malte Sinnhuber
Erich Kästner (Stadtteil-)Schule: Dr. Swetlana Zittel

Gymnasium Rotherbaum: Fabian Hawighorst
Gymnasium Langenhorn: Robert Heiden
Immanuel-Kant-Gymnasium: Dr. Michael Reese

zur Abteilungsleitung:

(Grund-)Schule Beim Pachthof: Isabella Christina Borawski
Grundschule Nydamer Weg: Constanze Johanna Engels
Rudolf-Roß-Grundschule: Frauke Gudereit
Ganztagsgrundschule Am Johannisland: Sascha Habekost
(Grund-)Schule Rothestraße: Franziska Wittenburg

Goethe-(Stadtteil-)Schule-Harburg: Dr. phil. Stefanie Glücklich
(Stadtteil-)Schule Maretstraße: Sonja Henke
Stadtteilschule Helmuth Hübener: Nadine Kalsow
Esther Bejarano Schule: Marc Miegel
Ilse-Löwenstein-(Stadtteil-)Schule: Gabriele Paulini
Stadtteilschule Süderelbe: Jan-Henning Preuße
Stadtteilschule Flottbek: Felix Rumpf
Stadtteilschule Stübenhofer Weg: Konrad Sens
Stadtteilschule Bergstedt: Carolin Sinhuber
Otto-Hahn-(Stadtteil-)Schule: Claudia Straubinger
Stadtteilschule Helmuth Hübener: Ina Tasler
Fritz-Schumacher-(Stadtteil-)Schule: Steffen Tuchardt
(Stadtteilschule)Campus HafenCity: Alena Jolande Weigelt-Ruprecht

Gymnasium Klosterschule: Diana Bachl
Gymnasium Heidberg: Stefan Rummel
Gymnasium Hoheluft: Stefanie Schmidt
Gymnasium Heidberg: Havva Temur
Gymnasium Meiendorf: Christian Timo
Gymnasium Lerchenfeld: Janina Tomicki
Gymnasium Marienthal: Sofia Visapää-Rasch
Albert-Schweitzer-Gymnasium: Christiane Zielke

WORKSHOPS FÜR SCHULEN

Demokratie: nicht perfekt, sondern vielfältig!
Kreativ mit Übungen aus Theater- und Kunstpädagogik an Themen der Politischen Bildung arbeiten.

Klassenchat mit Köpfchen
Als Klasse über den smarte Umgang mit sozialen Medien nachdenken und gemeinsam Regeln vereinbaren.

Fakten statt Fake
Manipulative Inhalte im digitalen Raum sowie deren Motive und Techniken erkennen.

Workshop Jugendredaktion
Einblicke in die Redaktionsarbeit erhalten und das Schreiben von Texten für üben.

KONTAKT UND BUCHUNG:
Zentrum für Schul- und Jugendinformation (ZSJ)
Dammtorstraße 14, 20354 Hamburg
Juliane Michel
Tel.: +49 40 428 63-3749
juliane.michel@bsb.hamburg.de
zsj.hamburg.de | jip.hamburg.de

Zentrum für Schul- und Jugendinformation HAMBURG

Endlich Ferien! Für Hamburger Kinder und Jugendliche gibt es den Ferienpass mit seinen frech-fröhlichen Maskottchen Jan und Jette. Der Ferienpass gilt in allen Hamburger Schulferien. Kinder und Jugendliche, die in Hamburg zur Schule gehen, bekommen den Pass über ihre Schule. Er gilt für alle, unabhängig vom Einkommen der Eltern. Es lohnt sich, das Ferienpass-Kärtchen gut aufzubewahren, damit du es in allen Ferien zur Hand hast.

Auf der Internetseite **ferienpass-hamburg.de** findest du viele Angebote für Ferienspaß in Hamburg und Umgebung.

Es gibt so viele Veranstaltungen, da kann schon mal der Überblick verloren gehen. Deshalb zeigen euch Jan und Jette auf den nächsten Seiten, wie ihr das richtige Ferienangebot für euch findet.

Schöne Ferien wünschen dir Jan und Jette und das Team vom ZSJ!

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern einen schönen Sommer!

HAMBURG
MACHT
SCHULE

https://zsj.hamburg.de/beratung-und-information/publikationen/hamburg-macht-schule/

ISSN 0935-9850