



# DEMOKRATIE LERNEN

**BBS-Info**  
anSCHuB –  
zum Erfolg

**Forum**  
Erziehungskultur:  
Werte und Normen

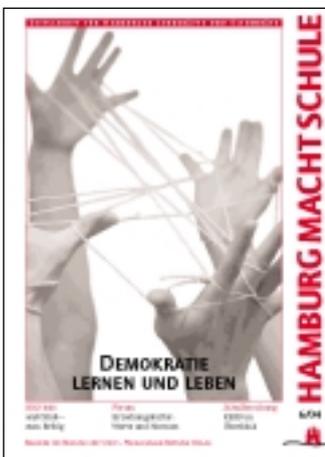
**Schulforschung**  
KESS im  
Überblick



Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Eltern,

vor lauter Test-Bäumen wie TIMMS, PISA, IGLU, DESI, PIRLS, MARKUS oder VERA ist selbst für interessierte Pädagogen der Erkenntnis-Wald kaum mehr zu sehen – LAU und KESS als echt Hamburger Gewächse natürlich ausgenommen. Da kann es schon vorkommen, dass ein besonders exotisches Gehölz wie das internationale Civic-Education-Projekt – weil hier nicht die Dreifaltigkeit Deutsch, Mathematik und Englisch durchleuchtet wurde – gar nicht mehr wahrgenommen wird. Dieses Projekt vergleicht die politische Bildung von 15jährigen Jugendlichen in 28 Ländern. 94.000 Schüler, darunter 3.700 deutsche, wurden nach ihren politischen Einstellungen und ihrer politischen Handlungsbereitschaft befragt. »Als Gesamtbild ergibt sich« – wahrscheinlich ahnen Sie bereits das Gesetz der Serie –, »dass die deutschen Jugendlichen im internationalen Vergleich bei wichtigen Zielen politischer Bildung eher schlecht abschneiden« (Z. f. Päd 6/2003, S. 823). Zwar ist ihr politisches Wissen durchschnittlich und erfreulich ist ihre relativ hohe Bereitschaft, Frauen gleiche Rechte in der Gesellschaft einzuräumen. Unter dem Durchschnitt allerdings ist ihr Wille zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen und schulischen Belangen. Bei der Akzeptanz von Migranten äußern die deutschen Jugendlichen von allen an der Untersuchung beteiligten Nationen gar die geringste Bereitschaft. Hat demnach Schule hierzulande wirklich auf der ganzen Linie versagt? Bieten deutsche Schulen also schlechte Voraussetzungen für eine Erziehung zu Toleranz und sozialem und politischem Engagement? Zur Beantwortung dieser Fragen muss man weitere Quellen hinzuziehen. So bestätigen alle Forschungen zum Schulklima, dass offene und liberale Verkehrsformen im Unterricht für politisches Interesse, Wissen und Partizipationsbereitschaft förderlich sind – und genau dieses Unterrichtsklima wird von überdurchschnittlich vielen Jugendlichen in Deutschland als vorherrschend angegeben, und zwar in eben derselben Civic-Education-Studie. »Daraus lässt sich« – so Detlef Oesterreich vom Berliner Max-Planck-Institut, der die deutsche Auswertung vorgenommen hat – »die Schlussfolgerung ziehen, dass die Gründe für die geringe politische Partizipationsbereitschaft der deutschen Jugendlichen nicht im Unterrichten der Lehrerinnen und Lehrer, sondern in anderen Bedingungen schulischen und außerschulischen Lernens gesucht werden müssen« (Ebd., S. 834). Hier beginnt die Spekulation bzw. Hypothesenbildung. Der genannte Forscher führt die Halbtagsschule an, die mit ihrem hohen Stoffdruck wenig Handlungsspielräume für soziales Lernen lässt, dazu die frühe Selektion, die die Kooperation und Auseinandersetzung zwischen Schülern mit unterschiedlichen sozialen und kognitiven Voraussetzungen einschränkt.

»Soviel Belehrung wie möglich durch Erfahrung und Beteiligung ersetzen«, war und ist die Maxime Hartmut von Hentigs, der dafür die Schule zum Lern- und Lebensraum machen wollte, in dem es um das Geltendmachen und Einüben von Werten geht, nicht nur das Postulieren. In den Beiträgen des vorliegenden Schwerpunkts nehmen Prinzipien und Lernziele der politischen Bildung erfahrbare Gestalt an: Beteiligung, Konfliktfähigkeit, Kooperation und Verantwortung. Leider kommt das für die Civic-Education-Studie zu spät, aber das Leben geht weiter und viele Ganztagschulen kommen.



Detlef Oesterreich



## Demokratie lernen

Moderation: Wolfgang Steiner

- 12 Demokratie lernen und leben
- 16 Das SchülerParlament
- 18 Kinder konfliktfähig machen
- 20 Immer cool bleiben, egal was passiert  
Ausbildung von Haupt- und Realschülern als Kursleiter  
in der Ganztagschule
- 22 Schul- und Klassensprecher qualifizieren
- 24 Mitmischen  
Unsere Schule gehört uns!
- 26 Die Dorfgründung  
Ein Demokratie-Experiment in den  
Jahrgängen 8, 10 und 13
- 28 Schüler gestalten die Schule mit
- 30 Der Verbindungslehrer  
Mäeut und kritischer Freund der Demokratisierung

## Bildungspolitisches Forum

Verantwortlich: Manfred Schwarz

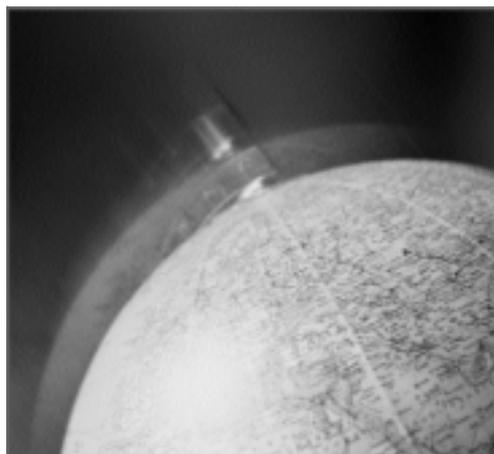
- 6 Werte und Normen  
Was ist das?
- 8 Fünf Thesen  
Werteerziehung in der Schule  
*VON HERMANN GIESECKE*
- 10 Bildung geht uns alle an  
Werteerziehung beginnt mit Wertschätzung  
*VON SABINE BOEDDINGHAUS*

## Werkstatt Schule

- 33 »Was Hänschen nicht lernt, ...«  
Sprachförderung als Kooperation zwischen  
der KITA Moorwisch und der Schule Lang-  
bargheide  
*VON ANNETTE BERG*

## Schulforschung

- 36 KESS 4 im Überblick  
*VON MARCUS PIETSCH*



## BBS-Info

Verantwortlich: Manfred Schwarz

### Nachrichten: BBS

<b>anSCHuB zum Erfolg</b>	38
<i>Arbeiten und Lernen – im Betrieb</i>	
<b>Projekt »PraxisLerntag«</b>	39
<i>Ein Wochentag im Betrieb</i>	
<b>Rauchen in der Schule</b>	39
<i>Aufruf aus dem Jahre 1948</i>	
<b>SPZ</b>	40
<i>Steigendem Cannabiskonsum begegnen</i>	
<b>Nachruf</b>	41
<i>Heiko Bargmann</i>	
<b>Rezension</b>	42
<i>Kriegstagebuch: 1939 - 1945</i>	
<b>Medienverleih</b>	43
<i>Neue Videos und DVDs</i>	

### Nachrichten: Regional

<b>HSV und Gymnasium Heidberg</b>	44
<i>Eine besondere Fußball-Kooperation</i>	
<b>Wettbewerb</b>	44
<i>»Hamburg räumt auf«</i>	
<b>Die Diakonie informiert</b>	44
<i>Soziale Dienste und Berufe</i>	
<b>Wasserstoff für Busse</b>	45
<i>Informationen auch für Schüler</i>	
<b>Persönlich gesehen</b>	46
<i>Echo aus Hamburg</i>	

### Nachrichten: Überregional

<b>Persönlich gesehen</b>	47
<i>Aus anderen Ländern</i>	
<b>Schreibwettbewerb</b>	48
<i>Lehrer-Online.de und Deutsche Welle</i>	

## BBS-Info

<b>Ausschreibung</b>	49
<i>Jugend übernimmt Verantwortung</i>	
<b>Focus-Wettbewerb</b>	49
<i>Leistungskurs: Manager</i>	
<b>Beruflicher Stress</b>	49
<i>Ohne »Belohnung« öfters krank</i>	
<b>Sozialer Tag</b>	50
<i>Schüler arbeiten in Südosteuropa</i>	
<b>VDI Hamburg</b>	50
<i>Zu gewinnen: Der Daniel-Düsentrieb-Preis</i>	
<b>Moderner ausbilden</b>	51
<i>Neuer Gesetzentwurf zur Beruflichen Bildung</i>	

## Marktplatz

<b>Neue Broschüren aus dem Landesinstitut</b>	52
<i>Rezensionen</i>	
<b>Von Schülerchiffren und Drittkorrektoren</b>	54
<i>Eine Glosse von Annelies Paulitsch</i>	

**6/04**  
16. Jahrgang

## Impressum

### HERAUSGEBER:

Behörde für Bildung und Sport (BBS),  
Peter Daschner, Landesschulrat, Direktor des  
Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulent-  
wicklung (LI), Felix-Dahn-Str. 3, 20357 Hamburg,  
E-Mail: peter.daschner@li-hamburg.de  
Alexander Luckow, Leiter Presse- und Öffentlich-  
keitsarbeit, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg;  
E-Mail: alexander.luckow@bbs.hamburg.de

### VERLAG:

Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Rothen-  
baumchaussee 11, Curiohaus, 20148 Hamburg  
Tel. 0 40 / 45 45 83; Fax 0 40 / 4 10 85 64,  
Verlagsredaktion und Gestaltung: Stefan Kayser  
**REDAKTION FÜR SCHWERPUNKT, WERKSTATT SCHULE,**  
**BEITRAG, SCHULFORSCHUNG, MARKTPLATZ:**

Prof. Dr. Johannes Bastian (verantwortlich),  
Prof. Dr. Sabine Reh, Dr. Jochen Schnack,  
Tilman Kressel (Werkstatt Schule); Adresse:  
Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg  
**REDAKTION FÜR BILDUNGSPOLITISCHES FORUM**  
**UND BBS-INFO:**

Dr. Manfred Schwarz (verantwortlich), Karin Bro-  
se, Colette Busse, Ulrich Hinderer, Hendrik Lange,  
Hans-Hermann Schumann, Rainer Wagner; BBS-  
Redaktionsassistent: Liane Eggert, Rita Götsche,  
Sabine Burmester; Adresse: Behörde für Bildung  
und Sport, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg,  
Tel.: 4 28 63-21 59, Fax: 4 28 63-30 34, E-Mail:  
redaktion@bbs.hamburg.de

**DRUCK:** Schüthedruck, Kanzlerstraße 6,  
21079 Hamburg, Telefon (0 40) 7 63 20 25  
**ANZEIGEN:** v. Wels + Schütze, Hamburger Str. 148,  
22083 Hamburg, Tel.: (0 40) 29 80 03-0,  
Fax: 29 80 03-90

**ERSCHEINUNGSWEISE:** 6-mal pro Jahr  
**AUFLAGE:** 15.000

**BILDER:** V. Mette: S. 4, 9, 12, 23; A.Samson (BLK):  
Titel. Alle weiteren Fotografien dieser Ausgabe  
wurden uns von den Autorinnen und Autoren zur  
Verfügung gestellt.

**BEZUG:** Hamburger Lehrkräfte und Elternräte  
erhalten HAMBURG MACHT SCHULE kostenlos  
über die BBS. HAMBURG MACHT SCHULE kann  
auch beim Verlag bestellt werden.

**HAMBURG MACHT SCHULE IM INTERNET:**  
www.publikationen.bbs.hamburg.de

**PREIS:** EUR 3,00 zzgl. Versandkosten.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit vor-  
heriger Genehmigung des Verlages.

ISSN 09 35 – 98 50



## Erziehungskultur

# Werte und Normen – Was ist das?

Unterricht und Erziehung haben sich grundsätzlich an den Werten des Grundgesetzes und – in Hamburg – an den grundsätzlichen Vorgaben der Landesverfassung auszurichten (§ 2 Hamburgischen Schulgesetz). Diese Verfassungen beruhen auf spezifischen Werten, die in westlichen Demokratien unbestritten sind. Aus diesen Werten resultieren zahlreiche Normen – geschriebener und ungeschriebener Art. In diesem Zusammenhang hat Karl Popper eine wesentliche Wertevorstellung formuliert. Er ist der Ansicht, dass es zur Toleranz gehört, keine Intoleranz im Namen der Toleranz zu dulden (vgl. dazu *Bassam Tibi: Einwanderungspolitik und Werteorientierung*, in: *Evangelische Verantwortung* 9/2004, S. 1).

Wichtigste Sozialisationsagenturen in einer Gesellschaft sind: die Eltern, Verwandte, Freunde, Beruf, Medien, Reli-

gion – und, last but not least, die Schule. Die Schule ist Ausbildungs- und Erziehungsinstanz und kann nur effektiv funktionieren, wenn es auch innerhalb der Schule Werte und Normen gibt, die für Schüler, Lehrer und Eltern erfahrbar sind. Diese Werte und Normen müssen als verbindlich auch durchgesetzt werden. Eine einfache Norm besagt: Wenn zum Beispiel eine Person, ob Lehrer oder Schüler, im Unterricht »das Wort hat«, so haben die anderen Teilnehmer im Unterricht grundsätzlich zu schweigen – jede relevante »Un-Ruhe« ist einem Unterrichtserfolg abträglich.

### Werte

Werte sind allgemeine sittlich-geistige Grundsätze – Normen stehen für konkrete soziale und rechtliche Verhaltensregeln, geschriebener und ungeschriebener Art. Die grundsätzlichen Zielvor-

stellungen und Maßstäbe für das Denken und Handeln von einzelnen Menschen und sozialen Gruppen definieren Werte. Diese Werte beschreiben, was als erstrebenswert, richtig und sittlich gut angesehen wird. Werte beschreiben grundsätzliche »Richtlinien« – von Religionen (Christentum, Judentum, Islam) von (politischen) Ideologien und politischen Programmen. »Mittels der Werte beurteilen Einzelne, Gruppen oder die gesamte Gesellschaft, ob ein Sachverhalt, ein Ziel, ein Verhalten anzustreben, zu billigen, zu unterlassen, zu verhindern, zu verwerfen oder zu verurteilen ist« (*Hanno Drechsler/Wolfgang Hilligen/Franz Neumann: »Gesellschaft und Staat. 9. A., München 1995, S. 884).*

Die Funktion der Werte für Gesellschaft und Staat ist darin zu sehen, dass »sie grundlegende, zentrale und entscheidende Elemente für die Sinngebung, Kontrolle und Integration gesellschaftlichen Zusammenlebens und der staatlichen Ordnung bilden« (*ebd.*). Da die vorhandenen Werte nicht sozial oder rechtlich verbindliche Ziele und Verhaltensorientierungen sind und nicht unbedingt mit Sanktionen verknüpft werden, regeln sie das Verhalten nicht in vergleichbarem, detailliertem Maße wie die Normen. Werte dienen eher der Zielorientierung oder der Rechtfertigung von Verhalten, »das gemäß dem jeweils

hierzu genannten Wert als richtig, gut, sittlich usw. angesehen wird« (ebd.).

### Normen, Sozialisation und Schule

Werte sind sehr häufig Grundlage von Normen. Während Werte meist als allgemeine sittliche Grundsätze und Maßstäbe angesehen werden, sind Normen Regeln und Maßstäbe, an denen sich Verhalten und Handeln von einzelnen Menschen und gesellschaftlichen Gruppen ausrichtet. Insgesamt unterscheidet man Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen, die sich durch einen unterschiedlichen Verbindlichkeitscharakter unterscheiden. Je höher die Verbindlichkeit anzusehen ist, desto schärfer sind die ggf. notwendigen Sanktionen.

Das menschliche Verhalten orientiert sich in hohem Maße an Normen. Wenn diese als »gültige allgemeine Vorschriften regeln, auf welche Weise sich jedes Mitglied einer Gruppe, Organisation oder Gesellschaft gegenüber anderen Mitgliedern verhalten soll, nennt man sie soziale Normen; sie sind verknüpft mit sozialen Rollen, beispielsweise der Geschlechterrolle« (ebd., S. 579). Das Lernen bzw. die Einübung sozialer Rollen und damit verknüpften Normen beginnt schon früh – beim kleinen Kind in der Familie und später dann im schulischen Raum. Die Aneignung (Internalisierung) von Normen erfolgt durch Erziehung und Lernen, also im Rahmen von Sozialisationsprozessen. Über diese Sozialisation wird der Mensch ein sozialer Teil der Gesellschaft und ihrer sozialen Gruppen. »Man kann es auch so sehen, dass Gesellschaft ein Gefüge ist, dessen Struktur und Funktionsweise durch soziale Normen mitgebildet wird« (ebd.). Natürlich können gesamtgesellschaftliche Normen und Gruppennormen in verschiedenen Gesellschaftssystemen, in unterschiedlichen sozialen Gruppen und in unterschiedlichen Kulturen ähnlich – aber auch sehr verschieden sein.

Lernen wird ebenfalls als ein Prozess von Verhaltensänderungen angesehen. Bei diesen Lernprozessen geht es auch darum, Normen zu übernehmen bzw. zu befolgen. »Gewöhnlich wird das Lernen, Einhalten oder die

Durchsetzung von Normen durch Sanktionen verschiedenster Art gewährleistet« (ebd.). Es gibt positive und negative Sanktionen. Positive Sanktionen sind beispielsweise Lob, Anerkennung, Beachtung, Belohnung und gute Zensuren. Zu den negativen Sanktionen zählen zum Beispiel Tadel, Verweise, soziale Ausgrenzungen, schlechte Noten.

### Gute Wünsche und schwierige Realität

Theoretisch ist wohl der folgenden These zuzustimmen: »Wir brauchen eine verbindliche Werteordnung als Basis unserer persönlichen Lebensgestaltung wie auch unseres sozialen Verhaltens – und wir müssen diese feste Werteorientierung an unsere Jugend weitergeben (...). Interessiert und aufgeschlossen, kompetent und kritikfähig, selbstständig und zukunftsorientiert, zuverlässig und leistungsbereit – und all das auf der Basis einer verbindlichen Werteorientierung.« So sollen Kinder und Jugendliche sein bzw. werden, geht es nach einer Presseerklärung des bayerischen Kultusministeriums vom 30. Mai 2003. Darüber, wie diese Wunschbilder zu erreichen sind, wird im Einzelnen nichts gesagt.

Die Berliner CDU hat Mitte November 2004 in einem schulpolitischen Leittrag zwei Begriffe in den Vordergrund gestellt: Leistung und Werte. Grundsätzlich wollen die Berliner Christdemokraten den Bildungsauftrag der Schule

erweitern. Schulen sollen demnach die Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft stärken und etliche Grundtugenden vermitteln und fördern. Hier listet der Leittrag beispielsweise auf: Fleiß, Ehrgeiz, Ordnung, Disziplin, Höflichkeit, Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Pflichtbewusstsein und -erfüllung, Selbstbeherrschung sowie Ehrlichkeit. Außerdem: Die Berliner Schüler sollen auch lernen, sich mit den Werten des Grundgesetzes und der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu identifizieren. Nach diesem Leittrag gilt es auch, die Schüler zu motivieren, Verantwortung für sich und ihre Mitmenschen zu übernehmen.

Der *Tagesspiegel* hat diese christdemokratischen Thesen eher etwas spöttisch kommentiert. Das Papier lese sich, als sei an Berliner Schulen eine kleine Kulturrevolution geplant. Die Berliner Tageszeitung weiter: »Wie das geschehen soll, ist dem CDU-Konzept nicht zu entnehmen« (13. November 2004).

Auf den folgenden Seiten haben Hermann Giesecke – inzwischen ein Nestor der politischen Bildung in Deutschland – und Sabine Böddinghaus (SPD-Abgeordnete in der Hamburger Bürgerschaft sowie Mutter von fünf Söhnen) – ihre Thesen zum Thema »Werteerziehung in der Schule« formuliert.

Manfred Schwarz



»... , sag' mal, lernst er diesen Blödsinn etwas jetzt in der Schule?«

## Fünf Thesen

# Werteerziehung in der Schule

## Unterricht, soziales Verhalten und Schulkultur: Werte bilden

1. Unter den Bedingungen einer pluralistischen Sozialisation speist sich die Werteorientierung von Kindern und Jugendlichen – im Sinne moralischer Leit-motive für ihr Denken und Handeln – aus vielen Quellen, von denen Pädagogen, gemeint sind hier Eltern und Lehrer, nur wenige wirklich beeinflussen können. Pädagogen können also die Werteorientierung von Kindern und Jugendlichen nicht *herstellen*, sondern nur ergänzend und korrigierend in sie *eingreifen*.

Was immer in diesem Zusammenhang pädagogisch bewirkt werden soll – es kann sich stets nur um *Interventionen* in Abläufe handeln, die zu jedem Zeitpunkt des pädagogischen Handelns bereits stattgefunden haben. Deshalb führt es nicht weit, Wunschlisten zu formulieren und daraus Schlussfolgerungen für das pädagogische Handeln abzuleiten. Ein entsprechender Handlungsrahmen steht

VON HERMANN GIESECKE

faktisch an keinem pädagogischen Ort zur Verfügung – auch nicht in der Schule. Diese kann jedoch auf drei Ebenen in den Wertbildungsprozess ihrer Schüler eingreifen, ohne darin eine besondere oder gar neue Aufgabe sehen zu müssen, für die es einer speziellen Ausbildung, eines besonderen Faches oder Lehrplans bedürfte: durch Unterricht, das Geltendmachen der dafür nötigen Verhaltensweisen und durch eine entsprechende Schulkultur.

### Reflektiert konfrontieren

2. Die Unterrichtsstoffe berühren in jedem Schulfach unausweichlich Werte und Normen, also Fragen des guten und richtigen Lebens. Diese müssen nur aufgegriffen werden, wo sie sich anbieten. Dabei geht es nicht um eine von außen

herangetragene *Moralisierung* der Stoffe, die in der Regel von Schülern innerlich abgewehrt wird, sondern um sachbezogene *Reflexion*. Das didaktische Strukturmuster dafür ist die *Konfrontation*. Das heißt: Die bisherige Wertbildung der Schüler – wodurch immer sie erfolgt ist – wird konfrontiert mit solchen Werten und Normen, die im sachorientierten Unterricht – etwa in einem literarischen Text – zum Vorschein kommen.

Die Konfrontation schafft die nötige Distanz, um Auseinandersetzungen über Wertfragen führen zu können, deren Ergebnis vielleicht die kritische Revision oder die neu erarbeitete Bestätigung des bisherigen eigenen Standpunktes ist. Der Unterricht trägt also nicht schon dadurch zur Wertbildung bei, dass einfach nur Meinungen ausgetauscht werden – mit dem mehr als wahrscheinlichen Resultat, dass jeder das kund gibt, was er sowieso schon weiß, und insofern keinen Anlass sieht, seine eigenen Wertvorstellungen für sich zur Debatte zu stellen. Vielmehr kommt es darauf an, eine Sache zu bearbeiten, die sich gerade nicht den aktuellen Befindlichkeiten und Gemütsstimmungen verdankt, sondern diese zu transzendieren vermag.

### Bürgerpflicht: Grundregeln durchsetzen

3. Damit die Schule ihre Kernaufgabe, nämlich das Unterrichten, erfüllen kann, müssen diejenigen Grundregeln des Verhaltens von Schulleitung und Lehrern geltend gemacht werden, die dafür unentbehrlich sind: eine gewisse Grunddisziplin, gewaltloser und höflicher Umgang miteinander, Toleranz in Verbindung mit Bereitschaft zur argumentativen Auseinandersetzung, prinzipielle Bereitschaft zur Mitwirkung an der ge-

## PROF. DR. HERMANN GIESECKE



Prof. Dr. Hermann Giesecke, Jg. 1932, hat Generationen von Pädagogik-Studenten ausgebildet. Er war viele Jahre Hochschullehrer an der Universität Göttingen – hat Theorie gelehrt, aber auch viele Praktikanten betreut. Er gehört – neben Bernhard Sutor, Wolfgang Mickel, Ludwig Helbig, Walter Gagel, Wolfgang Hilligen und Rolf Schmiederer – zu den profiliertesten Didaktikern der Politischen Bildung in Deutschland. Auch nach seiner Emeritierung hat Hermann Giesecke zahlreiche Bücher, Aufsätze und Radio-Manuskripte (vgl. seine Homepage: [www.hermann-giesecke.de](http://www.hermann-giesecke.de)) geschrieben. Er lebt in der Nähe von Göttingen. Sein nächstes Buch (»Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung«, Juventa Verlag, Weinheim) erscheint Anfang 2005.

meinsamen Aufgabe. Sonst kann Unterricht nicht gelingen. Hier kommen also Normen ins Spiel, die von der Schule als Institution ausgehen.

Die Begründung für die daraus resultierenden Forderungen ist primär nicht pädagogischer, sondern politischer Art. In Gestalt der Schule als Institution bietet die Gesellschaft der nachwachsenden Generation einerseits eine Ausbildung für die optimale Teilhabe an ihren beruflichen, kulturellen und politischen Handlungsmöglichkeiten an; ohne schulische Bildung bleibt in modernen Gesellschaften der Mensch auf eine randständige Existenz beschränkt. Andererseits braucht die Gesellschaft die in der Schule erworbenen Fähigkeiten für ihre wirtschaftliche, kulturelle und politische Reproduktion und Weiterentwicklung. Beide Seiten können nur zusammen gesehen werden. Den enormen Investitionen für das Bildungswesen muss eine angemessene Bereitschaft zur Leistung und Anstrengung seitens der Schüler – und ihrer Eltern – entsprechen. Unsere Gesellschaft hat zum Beispiel ein Recht darauf, sich kein soziales Dynamit heranzuziehen, das aus – vermeidbarer – massenhafter schlechter Schulbildung resultiert. Die Bereitschaft des Schülers, seine Fähigkeiten in der Schule optimal zu entfalten, ist auch so etwas wie eine Bürgerpflicht; weigert er sich, werden andere in Zukunft für ihn aufkommen müssen – aber warum sollten die sich darauf einlassen wollen?

### Werte und Normen sind nicht wegpsychologisieren

4. Bis in die jüngste Vergangenheit war es jedoch eher verpönt, Normen überhaupt als pädagogisch bedeutsam anzuerkennen. Die Schüler sollten vielmehr in innerer Freiheit und aus eigener Einsicht zu den erwünschten Wertbildungen finden, ohne

durch den Druck von Normen dazu genötigt zu werden. Diese Tendenz verdankt sich unter anderem einer übertriebenen Psychologisierung, die die sozialen Implikationen und Determinanten des Problems weitgehend außer Acht lässt.

Tatsächlich jedoch ist der Aufbau einer inneren Wertstruktur nicht möglich ohne die ständige Auseinandersetzung mit denjenigen Normen, die im Rahmen der jeweiligen sozialen Formationen – und eben auch in der Schule – die individuellen Bestrebungen immer wieder begrenzen und zu entsprechenden Konflikten führen, die gelöst oder zumindest ausbalanciert werden müssen. Sieht man diesen Zusammenhang nicht, werden Erwartungen an die Selbstverantwortung der Schüler unrealistisch und illusionär. Weder individuell vertretene Werte noch kollektiv geforderte Normen werden stets neu aus der Innerlichkeit heraus erfunden, sie sind vielmehr im sozi-

alen und gesellschaftlichen Leben immer schon da.

### Von der gestalteten Schulordnung zum Leben der in Schule

5. Die von der Schule als Institution ausgehenden Normen und Regeln stehen einerseits nicht zur Disposition der Beteiligten, können andererseits aber auch die Vielfalt der Beziehungen in der Schule nicht im Einzelnen regeln. Hier öffnet sich ein breiter Raum für Verhandlungen und Vereinbarungen im Rahmen einer alle Aufgaben verbindenden Schulkultur. Deshalb haben viele Schulen inzwischen Schulordnungen verabschiedet, in denen Alltagsfragen in autonomer Verantwortung geregelt sind. Zu diesem Zweck können auch interne Institutionen ins Leben gerufen werden, die etwa der Konfliktschlichtung dienen. Solche Ämter erlauben – wie bei anderen Institutionen auch – in eine förmliche und damit auch emotionale Distanz zu den Beteiligten zu treten, insofern Sache und Person zu trennen und auf diese Weise nach angemessenen Lösungen zu suchen.

Im Allgemeinen geht es um die gemeinsame Gestaltung des sozialen Miteinanders, um Stil und Ton des täglichen Umgangs, um Möglichkeiten der formellen und informellen Mitwirkung und Mitbestimmung der Schüler, um ästhetische Gestaltung der Räumlichkeiten wie der menschlichen Beziehungen, aber auch um das, was man im engeren Sinne »Schulleben« nennt, also beispielsweise künstlerische Aufführungen, Feste und Feiern. In einem aus all dem resultierenden, im Idealfall wohlwollenden und wohltuenden, aber auch Geborgenheit und Orientierung stiftenden »Klima« sind grundlegende Wertenerfahrungen möglich, die weit über das Leben in der Schule hinausreichen können.



Bildung geht uns alle an

# Werteerziehung beginnt mit Wertschätzung

»Die Würde des Menschen ist unantastbar« sagt Artikel 1 des Grundgesetzes. Dieses Postulat ist für mich Grundlage einer Diskussion über eine Werteerziehung in unseren Schulen. Wenn dieser Grundwert mehr Respekt erfahren würde, wenn er tatsächlich gelebt würde, gäbe es vielleicht keinen Anlass für diesen Aufsatz! Allerorten wird der Verlust von Werten beklagt, besonders in Zusammenhang mit der »Jugend von heute«. Politiker(innen), Pädagog(inn)en, Großeltern, Erwachsene, der berühmte »Mann auf der Straße«, die Medien – sie alle beklagen den Werteverlust bei der heranwachsenden Generation. Kinder und Jugendliche wüssten sich nicht mehr zu benehmen, heißt es, sie sagten nicht mehr »Guten Tag« und »Auf Wiedersehen«, seien unpünktlich, undiszipliniert, unhöflich, frech, respektlos und oberflächlich.

## Jammern hilft nicht

Was steckt hinter diesem Vorwurf, den betrachtet man ihn historisch, bisher noch jede Generation ihren Kindern gemacht hat? Noch in meiner Schulzeit galten Werte wie Ordnung, Fleiß, Sauberkeit und Gehorsam. Den Kindern heute sollten dagegen auch Werte wie soziale Kompetenz, Mündigkeit, selbstständiges Denken und Handeln, Toleranz und Empathie vermittelt werden.

Bis Ende der 50er Jahre des letzten Jahrhunderts lebten wir in Deutschland in einer »monokulturell« geprägten Gesellschaft, eingebettet in traditionelle Denk- und Verhaltensmuster. Heutzutage wachsen junge Menschen in multikulturellen Peer-Groups auf, die ganz andere, neue Herausforderungen an sie stellen, als an meine Generation damals.

VON SABINE BOEDDINGHAUS

Früher hatte der Mann das Sagen in der Familie. Heute teilen sich Vater und Mutter die Verantwortung. Wenn sie überhaupt noch eine Familieneinheit, gemeinsam mit ihren Kindern, bilden.

Früher hieß das vorherrschende Modell »Vater-Mutter-Kind«, heute lebt ein großer Teil unserer Kinder bei einem allein erziehenden Elternteil oder in neu zusammengesetzten Patchwork-Familien. Früher ging der Vater zur Arbeit, die Mutter war mittags selbstverständlich zu Hause. Heute gehen beide Eltern zur Arbeit, sofern sie noch eine haben. Die Gegenüberstellung von Früher und Heute ließe sich noch endlos fortsetzen. Sie zeigt, wie stark sich unsere Gesellschaft in den letzten 50 Jahren verändert hat. Kinder erleben heute ein Kaleidoskop von unterschiedlichsten Lebensentwürfen ihrer Eltern, stehen einem breiten Spektrum an Kulturen, Gewohnheiten und Sitten gegenüber. Sie sind einem Feuerwerk unterschiedlichster Wertvorstellungen ausgesetzt, denn auch die Generation ihrer Eltern ist sich untereinander längst nicht mehr einig über die Werte und ihre Prioritätensetzung. Kinder jedoch brauchen eine Orientierung auf ihrem Lebensweg. Sie brauchen Halt, Grenzen, Vorbilder, Zeit, Gespräche, Zuwendung, Respekt, Interesse und Liebe als Grundvoraussetzung für ein gesundes und selbst bestimmtes Leben. Was aber passiert, wenn Eltern ihnen das – aus welchen Gründen auch immer – zunehmend weniger bieten können? Was, wenn die Gruppe der Kin-

der, die vollkommen werte-fern aufwachsen, so groß wird, dass man schon längst nicht mehr von einer Randgruppe sprechen kann, sondern eher von einem gesellschaftlichen Phänomen ausgehen muss? Neben dem Elternhaus haben Schule und Kindergarten eine sehr große Bedeutung. Sie sind wichtige Begleiter im Leben eines Kindes und prägen dessen Entwicklung maßgeblich mit. Sie vermitteln über die Lehrinhalte hinaus Sozialverhalten, gesellschaftliche Normen und Werte. Lehrerinnen und Lehrer beklagen jedoch die mangelnde (Vor-)Erziehung der Kinder seitens der Eltern und fühlen sich ob der oft wenig gemeinschaftstauglichen Verhaltensweisen ihrer Schützlinge überfordert. Andersherum genauso. Viele Eltern wünschen und fordern von der Schule die Leistung der komplexen Erziehungsaufgaben, denen sie selbst sich oft nicht gewachsen fühlen. Beide Gruppen beklagen auch die schwierigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Und die Gesellschaft ihrerseits fordert angesichts jugendlicher Delinquenz mehr Engagement von Eltern und Schulen (ab und zu sogar unter Androhung von Sanktionen). Und die Politik? Hier wird gerne wieder »Härte« demonstriert, hinter der sich jedoch auch allzu oft nur Hilf- und Ratlosigkeit verbirgt.

Was also, wenn Elternhaus und Schule strukturell derart in Bedrängnis geraten, dass sie ihren Job nicht mehr erfüllen können? Was, wenn wir mehr und mehr Schulversager und frustrierte Kinder in die Welt entlassen, statt wissbegierige, kreative Menschen? Dann sind wir alle gefragt. Dann ist es höchste Zeit, dass sich jede einzelne gesellschaftliche Gruppe ihrer Erziehungsverantwortung

für die nächste Generation bewusst wird. Kindergärten, Kindertagesstätten, Schulen, Kirchen, Wirtschaft, Gewerkschaften, Verbände, Politik, Medien – die Diskussion über eine gebotene Werteerziehung unserer nachwachsenden Generation bindet alle Akteure mit ein und nimmt sie nachhaltig in die Pflicht. Weder Schule noch Elternhaus können die Verantwortung für Erziehung und Ausbildung der jungen Generation alleine tragen. Eine Erkenntnis, die sich bei unseren europäischen Nachbarn längst durchgesetzt hat. In unserem Land jedoch werden beide Gruppen immer noch von der Gesellschaft sträflich im Stich gelassen! Wir sind weit entfernt vom Standard anderer Länder, wir fangen gerade mit dem Nachdenken an.

### Schluss mit dem Schwarzer-Peter-Spiel

Deutschland steckt noch mittendrin im fröhlichen Spiel »Wer hat den Schwarzen Peter?« Wir verschwenden unsere Zeit mit gegenseitigen Schuldzuweisungen für die Misere, die uns durch PISA deutlich gemacht wurde. Der schnelle, moralische Fingerzeig auf den jeweils anderen als vermeintlichem Hort allen Übels ist, wie ich finde, ein Zeichen von eigener Kapitulation vor den immer schwieriger werdenden Problemen. Außerdem ist diese Schulddebatte in meinen Augen ein Indiz dafür, dass wir in unserer Gesellschaft noch immer keinen Konsens darüber haben, dass alle, wirklich alle, für einen gelungenen Bildungs- und Erziehungsauftrag unseres Bildungssystems Verantwortung tragen.

### Werteerziehung und Wertschätzung

Bildung muss also wieder einen Wert bekommen in unserer Gesellschaft, und zwar sowohl einen monetären als auch einen moralischen. Bildung ist ein Menschenrecht und unsere Aufgabe ist es, dieses Menschenrecht in konkrete Maßnahmen umzusetzen. Wir müssen uns fragen, ob unser drei- und mehrgliedriges Schulsystem von einst heute noch Sinn haben kann, oder ob es nicht eher ein Anachronismus aus der Klassengesellschaft der Kaiserzeit ist. Unsere Kinder sind die Handelnden von Morgen. Sie übernehmen die gesellschaftliche Ver-

#### SABINE BOEDDINGHAUS



Sabine Boeddinghaus, geb. 1957 in Wesel, hat Erziehungswissenschaft studiert. Sie ist verheiratete Mutter von fünf Söhnen. Sie gehört der Hamburger Bürgerschaft an (SPD-Fraktion) und ist Mitglied des schulpolitischen Ausschusses. Sabine Boeddinghaus arbeitet auch als Vorstandsmitglied bei der Hamburger sozialdemokratischen Arbeitsgemeinschaft für Bildung (AfB). Sie gehört dem Vorstand des Elternvereins Hamburg an.

antwortung und haben die Aufgabe dafür zu sorgen, dass sich die Generation ihrer Eltern – bestenfalls in Ruhe – zur Ruhe setzen kann. Das bedeutet: Wir müssen heute dafür sorgen, dass sie morgen fit sind für diese Aufgabe. Dafür brauchen wir in unserem Land ein Klima der Wertschätzung für Kinder und ihre Eltern:

Familienhilfeangebote, kinderfreundliche Wohnungen und Wohnumgebungen, genügend Platz zum Toben und Spielen, ausreichende und bezahlbare Kindergärten, in denen Kinder ihrer Lust am Lernen grenzenlosen Lauf lassen können, Freizeitangebote für die Größeren. Dann wären Kitas keine bildungsfernen und Schulen keine lustfeindlichen Lern- und Lebensstätten für unsere Kinder, wo sie in ihren Interessen, in ihren Werten und Herkunftsfamilien wahr und ernst genommen werden würden! Dann erhielten auch die ErzieherInnen und LehrerInnen in der Gesellschaft einen viel höheren Stellenwert. Ihre wichtige Arbeit mit unseren Kindern würde geachtet und wertgeschätzt.

### Kinder stehen im Mittelpunkt

Nur eine gleichwertige Partnerschaft zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern ist der Garant für eine gelingende Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen. Elternbeteiligung darf keine Alibifunktion haben, verantwortliches Leben, Lernen und Lehren mit Kindern und Jugendlichen stellt wachsende Anforderungen an Bildung und die

Erziehung durch Eltern und Lehrerinnen und Lehrer. Dafür braucht es einen offenen, fairen, vertrauensvollen und transparenten Umgang miteinander auf gleicher Augenhöhe! Zusammenarbeit aller muss von gegenseitiger Achtung, respektvollem Umgang miteinander und Gleichberechtigung geprägt sein. Vor diesem Hintergrund lassen sich dann auch verbindliche Regelungen und Erziehungsvereinbarungen zwischen Lehrern, Schülerinnen und Eltern erarbeiten und aufstellen.

Das kann aber nur gelingen, wenn Kindergarten und Schule ganztägig verbindlich organisiert sind, alle Beteiligten also genügend Zeit haben, wenn der Dialog zwischen Schule und Elternhaus nicht defizitorientiert, sondern Prozess begleitend geführt wird, wenn Probleme zeitnah und lösungsorientiert angesprochen und gelöst werden, wenn die Eltern in ihren Kompetenzen ernst genommen und auch die Eltern anderer Kulturen stärker in den schulischen Dialog mit einbezogen werden, wenn Eltern mit geringen Erziehungskompetenzen nicht stigmatisiert, sondern gestärkt werden, zum Beispiel durch Jugendhilfeangebote, wenn Elternberatung und Elterngespräche einen festen Raum im Schulprogramm haben, und wenn die Zusammenarbeit mit Eltern zum Gegenstand der PädagogInnenausbildung wird. Bei all unserem Tun müssen wir unsere Kinder in den Mittelpunkt unserer Überlegung stellen, denn sie sind unser höchstes Gut, unser kostbarster Wert.

# Demokratie lernen und leben



»Demokratie heißt Entscheidung durch die Betroffenen.«

(Carl Friedrich von Weizsäcker)

»Der Geist der Demokratie kann nicht von außen aufgepfropft werden. Er muss von innen heraus kommen.«

(Mahatma Ghandi)

»Demokratie wächst langsam und nur dort, wo die Menschen um sie kämpfen, wo staatsbürgerliche Traditionen und Institutionen entstehen und ein Geist der Verantwortung für das Gemeinwesen gepflegt wird, der vorwiegend auf der Grundlage von Erziehung und Bildung wachsen kann.«<sup>1</sup>

(Benjamin Barber)

## Grundfragen und Leitbilder

Der epochale Umbruch nach dem Ende des Ost-West-Gegensatzes, der die westliche Form der Demokratie als Siegerin zurückließ, hat zugleich eine Orientierungskrise ausgelöst, die bis heute nicht überwunden ist und deren Verunsicherungseffekte im Problemhorizont von struktureller Arbeitslosigkeit und Globalisierung anhalten. »Der Umweg über die Abgrenzung zur potentiellen Alternative ist heute verstellt. Die demokratische Ordnung muss ihre Substanz und ihre Entscheidungen jetzt ausschließlich aus sich selbst heraus, positiv und ohne Umwege begründen.«<sup>2</sup> Das gilt im Prinzip auch noch nach dem 11. September 2001, obwohl mit islamischem Fundamentalismus und internationalem Terrorismus neue barbarische Gegenbilder und Abgrenzungsnotwendigkeiten die Gesamtsituation schon wieder verändert haben.

Eines der letzten Bücher von Neil Postman trägt den Titel »Die zweite Aufklärung«.<sup>3</sup> Darin beschäftigt er sich mit der Frage, was wir von den Ideen der Aufklärer des 18. Jahrhunderts ins 21. Jahrhundert mitnehmen sollten. Ein besonderes Anliegen ist ihm dabei die Zukunft der Demokratie.

Postman fordert eine öffentliche Auseinandersetzung über Fragen wie die folgende:

- Der Sinngehalt des Wortes Demokratie bezeichnet eine von allen geteilte

Idee, eine gemeinsame Phantasie oder Vision über das, was sein sollte. Die amerikanische Unabhängigkeitserklärung oder Martin Luther Kings *I have a dream*-Rede sind Beispiele.

- Wie sieht am Beginn des 21. Jahrhunderts die »große Erzählung« aus, die unseren Vorstellungen vom guten Leben eine orientierende Mitte gibt ?<sup>4</sup>
- Haben wir eine »konkrete Utopie« (*Ernst Bloch*), wenn wir von Demokratie sprechen? Ein kurzer Blick weit zurück:

Die Demokratie im antiken Griechenland ist in vergleichsweise kleinen, überschaubaren Sozialräumen entstanden.

Der Ort und die Zeit ihrer Erfindung, Athen im 5. vorchristlichen Jahrhundert, haben bis heute nichts von ihrer Faszination verloren.<sup>5</sup>

Es war denn auch alles andere als eine neuhumanistische Marotte des Altphilologen Hartmut von Hentig, als er 1993 in seinem Buch »Die Schule neu denken« für eine zeitgemäße Schule das Leitbild *Die Schule als Polis* vorschlug.<sup>6</sup>

Der Vorschlag nimmt einerseits das bei *Thukydides/Perikles* beschriebene Vorbild (»Unser Staatswesen im Ganzen ist die hohe Schule für Griechenland«)<sup>7</sup> auf und verbindet es mit dem modernen Begriff von Demokratie, wie er sich seit der Aufklärung entwickelt hat: eine solidarische Lebensform von freien und gleichen Bürgerinnen und Bürgern, gerecht und tolerant, Kultur und Wissenschaft hochschätzend, gleichermaßen sozial- wie leistungsorientiert. Geachtet werden nicht die, die sich nur um ihren eigenen Kram kümmern, sondern diejenigen, die etwas für die Gemeinschaft der Bürger, die Polis, tun und ihre Gesetze respektieren.

Andererseits geht es bei der heutigen Schulpolis auch um einen geschützten Lebens- und Erfahrungsraum für ein vernünftiges Aufwachsen in einer für Heranwachsende oft schwer durchschaubaren und unsicherer gewordenen sozialen Umwelt.

Eine breit angelegte, praxisnahe, kritische Auseinandersetzung mit diesem Vorschlag hat nach meiner Wahrnehmung in Deutschland gerade erst begonnen.

Zusammen mit verwandten Leitbildern aus dem angelsächsischen Sprach-

raum wie *Just Community* (etwa: »Schule als gerechte und fürsorgliche Gemeinschaft«)<sup>8</sup> oder *Community School* (Stadtteilschule, Nachbarschaftsschule)<sup>9</sup> liegen hier die orientierenden Grundideen für eine Schule der Demokratie, die auch in der internationalen Diskussion um die Erziehung für die Zivilgesellschaft eine wichtige Rolle spielen.

Diese Leitbilder sehen sich selbst vor allem in der Tradition von *John Dewey*, dessen pädagogisches Hauptwerk »Demokratie und Erziehung« in der aktuellen politikdidaktischen Debatte um politische Bildung und Demokratielernen seit einigen Jahren kritisch rezipiert und neu entdeckt wird.<sup>10</sup> Der zentrale Punkt der Auseinandersetzung ist die Definition von Demokratie als Lebensform.<sup>11</sup>

Anregungen und Impulse, die die Systementwicklung der einzelnen Schule insgesamt betreffen, gehen über die politikdidaktische Debatte hinaus und haben andere Anknüpfungspunkte. Zu nennen ist hier der letzte Film von *Reinhard*

---

DER ZENTRALE PUNKT DER  
AUSEINANDERSETZUNG IST DIE  
DEFINITION VON DEMOKRATIE ALS  
LEBENSFORM.

---

*Kahl*<sup>13</sup> und die neueren Entwicklungen hin zur Ganztagschule<sup>14</sup>. Zwei für Hamburgs Schulen besonders wichtige Anknüpfungspunkte sollen im Folgenden etwas näher beleuchtet werden: Die Weiterentwicklung der vorhandenen Schulprogramme und das BLK-Modellprogramm *Demokratie lernen und leben*.

### Schulauftrag und Schulprogramme

Woran merke ich eigentlich, dass ich in einer Demokratie lebe?

Der Sozialforscher *Gerhard Schulze* diagnostizierte bereits 1996 einen »Verlust der Spürbarkeit der Demokratie« im Alltagsleben.<sup>15</sup>

Respektvoller Dialog, Möglichkeit und Methoden friedlicher Konfliktlösung, erfolgreiche Arbeit in Gremien und Arbeitsgruppen, Öffentliche Rede, Präsentation von Ergebnissen, Organisation und Moderation von Veranstaltungen, Durchführung von Projekten u. v. a. Elemente demokratischen Lebens müssen im so-

zialen Nahraum gelernt und erlebt werden, damit die Einzelnen stark und vertrauensvoll genug werden, um in Zeiten der Globalisierung und zunehmender Abstraktheit der Institutionen Verantwortung übernehmen zu können.

Als einzige gesellschaftliche Institution, die nahezu alle Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen erreicht, kann eine Schulpolis, die sich als Lebens- und Erfahrungsraum begreift, ein solches Übungsfeld für demokratisches Handeln im sozialen Nahraum werden.

Der gesetzliche Auftrag und die Rahmenbedingungen in Hamburg sind dafür da:

- Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule richtet sich an den Werten des Grundgesetzes aus und weist der Entwicklung der Fähigkeit zur Mitgestaltung einer demokratischen Gesellschaft einen zentralen Rang zu (vgl. HmbSG § 2).
- Das Schulgesetz räumt den Eltern ein hohes Maß an Mitwirkung ein und eröffnet »Schülerinnen und Schülern alters- und entwicklungsgemäß ein größtmögliches Maß an Mitgestaltung von Unterricht und Erziehung« (HmbSG § 3, §§ 63–67 und §§ 68–75).

Der demokratische Selbstanspruch, der sich aus dieser Gesetzeslage ergibt, ist gewaltig. Er bedeutet in Abwandlung einer bekannten historischen Kontroverse nichts Geringeres als: *Die Schule der Demokratie ist die Schule!*

Die Schulprogramme vieler Hamburger Schulen enthalten Stichworte wie Soziales Lernen, Selbständig werden, Interkulturelle Erziehung, Gewaltprävention, Kooperation mit dem Stadtteil, Projektlernen, Umwelterziehung und Nachhaltigkeit, Berufsorientierung, Schülerfeedback und interne Evaluation, Entwicklung und Pflege von Partnerschaften in Hamburg wie auch im europäischen und internationalen Rahmen u. a.

Viele dieser Stichworte gehören zum Profil einer Schule der Demokratie, wenn sie nicht als isolierte Antworten auf einzelne Problemlagen, sondern als Teil eines Gesamtkonzepts von Schulentwicklung gesehen werden.<sup>16</sup>

Für die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur ist es eine *conditio sine*

qua non, dass das Nachdenken der einzelnen Schulgemeinschaften (Lehrer, Eltern und Schüler) über die Weiterentwicklung des Schulprogramms gefördert wird: Das von außen und oben verordnete Sollen und Müssen braucht die ständige schulinterne Klärung der eigenen Ziele und des eigenen Wollens in geeigneten Formen und mit der erforderlichen Zeit.

Eine demokratische Überprüfung und Fortschreibung des Schulprogramms in langfristig vorbereiteten und professionell moderierten Schulgemeinschaftskonferenzen alle zwei bis drei Jahre wäre meines Erachtens ein dazu passender Vorschlag.<sup>17</sup>

### Das BLK-Programm Demokratie lernen und leben

Wichtige Anregungen für die Weiterentwicklung von Schulen zu Schulen der Demokratie kommen seit einiger Zeit aus dem BLK-Programm Demokratie lernen und leben<sup>18</sup>, das von 2002–2007 läuft und an dem 13 Bundesländer und ca. 170 Schulen beteiligt sind, darunter auch sechs Schulen aus Hamburg.<sup>19</sup>

Es handelt sich um ein Schulentwicklungsprogramm, das zwei zentrale Ziele verfolgt:

- Förderung demokratischer Handlungskompetenz und
- Entwicklung einer demokratischen Schulkultur.

Strukturelemente sind vier Entwicklungsbereiche (Module), die Unterrichts- und Schulentwicklung gleichermaßen im Blick haben. Sie umfassen einerseits die Ge-

staltung eines demokratiefördernden Unterrichts in Fächern, fächerübergreifenden Vorhaben und Projekten (Module 1 und 2), andererseits die Gestaltung der Schule als einen Handlungs- und Erfahrungsraum, in dem Demokratie als Form menschlichen Zusammenlebens erlebbar und spürbar wird (Module 3 und 4).

Hamburg hat sich für eine Schwerpunktsetzung auf Modul 3 (Schule als Demokratie) und 4 (Schule in der Demokratie) entschieden. Der Akzent liegt auf einer Konkretisierung des von Hartmut von Hentig vorgeschlagenen Leitbildes *Schule als Polis* (s. o.).

Das bedeutet für die teilnehmenden Schulen zweierlei:

1. Vorhandene, aber bisher eher unverbundene Elemente einer demokratischen Schulkultur sollen zu einem von der Schulgemeinschaft getragenen

#### *DIE SCHULE DER DEMOKRATIE IST DIE SCHULE!*

Konzept einer Schul-Innenpolitik zusammengeführt werden:

- Qualifizierung von Eltern- und Schülervertretern für die schulische Gremienarbeit
  - Entwicklung von Konfliktfähigkeit und Ausbildung von Streitschlichtern
  - Einübung des respektvollen Dialogs (Wolfgang Schulz) als Grundform demokratischer Kommunikation im Klassenrat
  - Einübung in öffentliche Rede und Entwicklung einer Debattenkultur
  - Mitgestaltung von Schulleben und Unterricht durch Schülerfeedback, Schülerworkshops, Beteiligungsprojekte und Schulgemeinschaftskonferenzen
  - Ausbildung von Leadership und Teamfähigkeit.
2. Vorhandene, aber bisher eher unverbundene Außenkontakte sollen zu einem von der Schulgemeinschaft getragenen Konzept einer demokratischen Schul-Außenpolitik weiterentwickelt werden, die sich durch gezielte und kontinuierliche Zusammenarbeit mit Einrichtungen des Stadtteils,

mit schulischen und außerschulischen Lernorten und Kooperationspartnern auszeichnet. Demokratiepädagogische Kooperationsfelder sind dabei vor allem die Aufgabengebiete des Hamburger Schulgesetzes (HmbSG § 5).

Das vorliegende Heft konzentriert sich vor allem auf den Bereich der Schul-Innenpolitik.<sup>20</sup> Die Hälfte der Erfahrungsberichte kommt aus den Schulen des BLK-Programms mit dem Ziel, die Inhalte des Programms und seine bisherigen Ergebnisse der Hamburger Schulöffentlichkeit bekannter zu machen und einen breiter angelegten Erfahrungsaustausch anzuregen.

Die übrigen Beiträge zeigen, dass die Hamburger Schullandschaft viele Anknüpfungspunkte für eine Erweiterung des Programms bietet: Der Stadtstaat ist reif für ein Netzwerk von Schulen der Demokratie.

### Ein Netzwerk für Schulen der Demokratie

Das Projekt hat bereits damit begonnen, vorhandene demokratiepädagogische Angebote und Initiativen zusammenzuführen. So gibt es seit Beginn des Jahres 2004 ein »Hamburger Demokratieteam«, in dem Experten für Stadtteilkoope- ration und verschiedene Beratungsbereiche des Landesinstituts mit Vertretern der sechs Kernschulen zusammenarbeiten. Diese Personengruppe wird bis 2006 in einem zweijährigen Multiplikatorenprogramm zu Beraterinnen und Beratern für Demokratiepädagogik ausgebildet, das insgesamt elf Module beinhaltet, von denen sich acht Module auf demokratiepädagogische Kompetenzen:

- Zivilcourage
  - Civic Education
  - Werteerziehung und sozio-moralische Entwicklung
  - Selbstwirksamkeitsförderung
  - Menschenrechte und interkulturelle Differenz
  - Konfliktbearbeitung und Schulentwicklung
  - Verständnisintensives Lernen
  - Projektdidaktik
- und drei Module auf Beratungs- und Prozesskompetenz beziehen:
- Projektmanagement / Projektentwicklung



- Schul- und Organisationsentwicklung
- Beratung und Moderation

Da das Hamburger Demokratieteam schon jetzt einen Teil des vorhandenen Angebots für Interkulturelle Erziehung, Gewaltprävention, Nachhaltigkeit, Teamentwicklung, Klassenrat, Projektdidaktik und Stadtteilkooperation repräsentiert, wächst hier ein demokratiepädagogisches Beratungs- und Fortbildungspotential heran, das mit den entsprechenden Ressourcen in der Lage ist, be-

DER STADTSTAAT IST REIF FÜR EIN  
NETZWERK VON SCHULEN DER  
DEMOKRATIE.

reits während der Laufzeit des BLK-Projekts und über 2007 hinaus Erfahrungen weiterzuverbreiten, Fortbildung zu betreiben und Schulen beim Aufbau einer demokratischen Schulkultur und bei der Förderung demokratischer Handlungskompetenz zu beraten.

Ziel ist es, über den Kreis der sechs Kernschulen hinaus ein hamburgweites Netzwerk von Schulen der Demokratie aufzubauen. Der Verteiler umfasst zur Zeit sechs Kooperationschulen und 15 Kontaktschulen. Weitere werden sicher dazu kommen, wenn sich das Modellprogramm weiter herumspricht und wenn es gelingt, Räume und Gelegenheiten für organisierten Erfahrungsaustausch und Fortbildung zur Verfügung zu stellen.

Dieses *Hamburg macht Schule*-Heft ist ein erstes Beispiel dafür.

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Benjamin R. Barber: Imperium der Angst, Die USA und die Neuordnung der Welt, München 2003, S.162
- <sup>2</sup> Werner Weidenfeld (Hg.): Demokratie am Wendepunkt, Die demokratische Frage als Projekt des 21. Jahrhunderts, Berlin 1996, S. 9
- <sup>3</sup> Neil Postman: Die zweite Aufklärung, Vom 18. ins 21. Jahrhundert, Berlin 2001
- <sup>4</sup> Vgl. ebda, S. 192 f.
- <sup>5</sup> Besonders empfehlenswert: Christian Meier: Athen, Ein Neubeginn der Weltgeschichte, Berlin 1997.
- <sup>6</sup> Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken, München/Wien 1993, bes. S. 17 und S.179 ff, vgl. HMS 5/94: Demo-

kratie lernen. Schule als Polis

- <sup>7</sup> Zitiert aus Alfons Fitzek: Staatsanschauungen im Wandel der Jahrhunderte, Bd.1, Paderborn 1965, 3. Aufl., S.14.
- <sup>8</sup> Der Begriff »Just Community« stammt von Lawrence Kohlberg, die etwas umständliche, aber das Gemeinte verdeutlichende Übersetzung von Wolfgang Althof und Fritz Oser.
- <sup>9</sup> Vgl. für Hamburg HmS 1/1990 und 4/1998 sowie die Handreichung Schule und Stadtteil, BSJB 2001.
- <sup>10</sup> Vgl. z.B. Gerhard Himmelmann: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, Schwalbach/Ts. 2001, S. 40 ff.
- <sup>11</sup> Vgl. John Dewey: Demokratie und Erziehung, Weinheim/Basel 1993, S. 121: » Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.«
- <sup>13</sup> Zuletzt über deutsche Schulen: »Treibhäuser der Zukunft« (2004), beziehbar über archiverderzukunft@dkjs.de.
- <sup>14</sup> Vgl. HmS 2/2003.
- <sup>15</sup> Gerhard Schulze: Die Wahrnehmungsblokade, Vom Verlust der Spürbarkeit der Demokratie, in: Werner Weidenfeld, a.a.O., S. 33–51.
- <sup>16</sup> Vgl. Wolfgang Edelstein, Peter Fauser: Demokratie lernen und leben, Gutachten zum Programm, Heft 96 der Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, BLK-Geschäftsstelle (Hg.), Bonn 2001, S. 72:
- <sup>17</sup> Mit »Schulgemeinschaftskonferenz« ist ein Konferenztyp gemeint, der einen pädagogischen Konferenztag so gestaltet, dass das Kollegium, die Schüler- und Elternvertreter einer Schule gleichermaßen beteiligt sind. Beratung und Unterstützung für interessierte Schulen gibt es im Landesinstitut; Kontakt: Wolfgang Steiner s.u.
- <sup>18</sup> Die Abkürzung BLK steht für Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK-



Programme dienen besonderen Innovationen im Bildungsbereich und werden je zur Hälfte vom Bund und den beteiligten Ländern gefördert. Die aktuellen Informationen über das Demokratieprogramm gibt es unter [www.blk-demokratie.de](http://www.blk-demokratie.de). Nachfragen gerne auch beim Autor (s.u.).

- <sup>19</sup> Schule Osterbrook, Theodor-Haubach-Schule, Erich-Kästner-Gesamtschule, Gesamtschule Süderelbe, Gymnasium Rahlstedt, Gymnasium Corveystraße.
- <sup>20</sup> Ein HmS-Heft mit dem Schwerpunkt Schul-Außenpolitik ist für den Herbst 2005 geplant (Arbeitstitel: Schule und Stadtentwicklung).

Wolfgang Steiner,  
Lehrer und Mitarbeiter der Abteilung  
Fortbildung des Landesinstituts im Referat  
Gesellschaft mit dem Schwerpunkt  
Projektdidaktik und Stadtteilkooperation,  
Projektleiter des BLK-Programms  
Demokratie in Hamburg,  
Felix-Dahn-Str. 3,  
22357 Hamburg,  
Tel.: 4 28 01-26 79,  
E-Mail: [wolfgang.steiner@li-hamburg.de](mailto:wolfgang.steiner@li-hamburg.de)



# Das SchülerParlament

**Demokratie beginnt bei den Kleinen: Ausgehend von einer Initiative zur Umgestaltung des Schulgeländes hat sich in einem mehrjährigen Prozess am Grundschulstandort einer der größten Schule Hamburgs, der Erich Kästner-Gesamtschule, eine demokratische Institution der Schülerbeteiligung entwickelt – das SchülerParlament.**

## Ein Schulgelände nach Ideen der Schüler

1998 entstand bei einigen Elternratsmitgliedern und Grundschulkollegen der Wunsch, das Schulgelände an der Berner Au unter Beteiligung von Schülern, Eltern und Lehrern zu einer kindgerechten Schullandschaft umzugestalten. An diesem Schulstandort sind die Primarstufe und die Jahrgänge 5 und 6 – insgesamt 21 Klassen – untergebracht. Ein Jahr später wurde von der Schulkonferenz das Schulentwicklungsprojekt Aktion GrünePause eingerichtet, in dem Elternvertreter, Lehrer und der Hausmeister mitarbeiteten.

Die Idee, die Schüler in Form einer Zukunftswerkstatt an der Entwicklung und Planung zu beteiligen, fand in der Ar-

beitsgruppe GrünePause große Zustimmung. Die Schüler erstellten in ihren Klassen eine Kritiklandschaft des Schulgeländes und erste Ideen zur Schulhofumgestaltung. Damit alle Schüler der Schule in die Diskussion über dieses Projekt eintreten konnten, musste ein Forum geschaffen werden: es entstand die Delegiertenversammlung. Jede Klasse sandte zwei Vertreter in die Versammlung. Hier wurden zunächst die »Kritiklandschaften« und dann die einzelnen Entwürfe und Ideen der Klassen vorgestellt und beraten. Die Ergebnisse dieser Beratungen meldeten die Delegierten in ihre Klasse zurück.

Jede Phase der Zukunftswerkstatt (Kritik – Fantasie – Planung) endete mit einer Ausstellung der Arbeitsergebnisse

der Klassen. Diese Ausstellungen wurden auf der Delegiertenversammlung vorbereitet, indem die unterschiedlichen Klassenarbeiten (Zeichnungen, Modelle, Fotografien, Dokumentationen und Liedertexte) so bearbeitet wurden, dass eine aussagekräftige Präsentation entstand. Die entscheidenden Delegiertenversammlungen, auf denen festgelegt wurde, welche Modelle der Klassen ausgewählt und umgesetzt werden, verliefen sehr lebhaft und konstruktiv.

Die Ausstellung der Arbeitsergebnisse der Zukunftswerkstatt wurden schließlich unter Beteiligung aller Schüler der Öffentlichkeit vorgestellt: Es war ein Modell des Schulgeländes aus den Ideen und Wünschen der Schüler entstanden, das bei den Lehrern, den Eltern und den Mit-

arbeitern des Bezirksamts große Begeisterung und Unterstützung auslöste und dessen Umsetzung danach begonnen werden konnte.

Mit der Realisierung der Umgestaltungsideen befand sich das Schulentwicklungsprojekt Aktion GrünePause in einer neuen Phase, in der die Schüler und Eltern aktiv beteiligt waren und in der ständig neue Bereiche auftraten, die geklärt oder entschieden werden mussten. Aufgrund der positiven Erfahrungen, die die Schüler und Lehrer mit dieser Form der Beteiligung von Schülern an schulischen Entscheidungen gemacht hatten, sprach alles für eine Weiterentwicklung dieser Beteiligungsform in ein regelmäßig tagendes Gremium:

Aus der Delegiertenversammlung wurde Anfang 2001 das SchülerParlament.

### Zur Verankerung des SchülerParlaments im Schulleben

Die Vertreter im SchülerParlament werden in den Klassen gewählt, es müssen nicht die Klassensprecher sein. Das SchülerParlament wird von zwei betreuenden Lehrern einberufen und moderiert. Die Klassen beauftragen ihre Vertreter mit Anfragen und Ideen zum Austausch im SchülerParlament. Die Vertreter berichten regelmäßig im Klassenrat über den Diskussionsstand. Das SchülerParlament informiert über die Schulentwicklungsgruppe FairePause, die die AG GrünePause abgelöst hat und in der Eltern und Lehrer mitarbeiten, die Schulöffentlichkeit. Die AG FairePause macht Vorschläge für das SchülerParlament. Der Schulsprecher der Schülervertretung Sek. I und II wird zu den Sitzungen eingeladen, die Schülervertretung ist so laufend über die Arbeit informiert. Die Schülervertretung überlegt momentan, für die Umgestaltung des Standorts Hermelinweg, in dem die Jahrgänge 7–13 sind, eine ähnliche Beteiligungsform einzurichten.

### Wie ernst wird die Arbeit des SchülerParlaments genommen?

Es ist immer wieder toll zu beobachten, wie begeistert und verantwortungsbewusst die Delegierten an den Sitzungen teilnehmen, wie zuverlässig sie die Informationen weitergeben und in ihrer

#### AUS DER ARBEIT DES SCHÜLERPARLAMENTS

##### Die Pflege und Hege des Schulgelände

Die Schüler entwickelten einen Plan für die Pflege des Schulgeländes: Jede Klasse übernimmt für ein Gebiet auf dem Schulgelände eine verantwortliche Patenschaft.

Die Aufgaben einer solchen Patenschaft wurden im SchülerParlament besprochen und beschlossen und den einzelnen Klassen übertragen. Das SchülerParlament wacht über die Hege und Pflege in den Patengebieten.

##### Das Schlangestehen vor der Cafeteria

Die Beschwerden über das Geschubse und Gedrängel vor der Schulcafeteria wurden zum Thema. Auf Initiative des SchülerParlaments verpflichten sich seitdem alle »Kunden« der Cafeteria durch ihre Unterschrift, zwei Regeln einzuhalten: »Ich stelle mich hinten an!« und »Ich bin aufmerksam! Das heißt: Ich mache meine Augen, meine Ohren und meinen Mund auf.« Unterstützt durch sinnvolle Abgrenzungen vor der Cafeteria, durch ein sichtbares Regelplakat und durch Rollenspiele in den Klassen zu fairem Schlangestehen ist dieses Problem inzwischen gelöst.

##### Die Regeln und Abmachungen

Im SchülerParlament wurden Regeln für das friedliche, fröhliche und faire Miteinander auf dem Schulgelände aufgestellt. Vor ihrer endgültigen Fassung wurden die Regelentwürfe in den Klassen diskutiert und Verbesserungsvorschläge gemacht. Die Regeln waren so allen Schülern bekannt. Da sie teilweise nicht beachtet wurden, entstand im SchülerParlament die Idee, verantwortliche Schüler zu benennen, die in den Pausen bei kleineren Streitigkeiten helfen sollten. Angelehnt an das Training der Streitschlichterausbildung entstand das Modell FairMittler. Die FairMittler (Schüler der 4. u. 5. Klassen) sind in den Pausen an ihren roten Mützen auf dem Schulgelände gut zu erkennen.

Klasse die Vorschläge erarbeiten oder besprechen. Im SchülerParlament lernen sie, ihre Ideen und Vorschläge vorzutragen und auch, dass die Erwachsenen sie und ihre Forderungen ernst nehmen.

Unter den Lehrern hat das SchülerParlament in den Jahren seiner Arbeit ebenfalls eine hohe Akzeptanz gefunden; die Lehrer berichten von interessanten und ernsthaften Gesprächen im Klassenrat über Punkte, die die Delegierten aus dem SchülerParlament mitbringen oder zu denen die Klasse ihre Meinung sagen soll. Einige Irritationen löste der Beschluss des SchülerParlaments aus, alle Lehrer, die Pausenaufsichten durchzuführen hatten, zu einem Gespräch einzuladen, da die Schüler mit der Art, wie einige Lehrer die Aufsichten wahrnahmen und sich in Konfliktsituationen verhielten, nicht einverstanden waren. Gemeinsam wurde eine Lösung gefunden.

Eine erfolgreiche Arbeit des SchülerParlaments setzt voraus, dass die Delegierten ergebnisoffene Problemstellungen bearbeiten. Es gibt also keine Lösungen, die die Lehrer schon vorher kennen und denen die Schüler im SchülerParlament nur noch zustimmen sollen. Ganz im Sinne des Konzepts der Zukunftswerkstatt sollten zwei ausgebildete Erwachsene als Moderatoren, die sich entsprechend als Experten für die Methodik, nicht für die Inhalte verstehen, als Organisatoren, Initiatoren, Anreger, Vermittler sowie geduldige Zuhörer tätig sein. Eine so verstandene Rolle der betreuenden Lehrer hilft den Schülerinnen und Schülern bei der Gestaltung und Entwicklung ihrer Lebensräume – hier in ihrer Schule.

Jörg Kowalczyk,  
Dr. Hans-Peter Sievers,  
Erich Kästner-Gesamtschule,  
Hermelinweg 10,  
22159 Hamburg,  
Tel.: (0 40) 42 88 55 01

### Warum dieses Projekt an einer Grundschule in Volksdorf?

Es gab weder einen spektakulären Fall massiver Gewalt noch eine beobachtbare Zunahme tötlich ausgetragener Konflikte. Anlass und Ursache für das Projekt waren eher eine diffuse Unzufriedenheit und Unsicherheit beim Umgang mit alltäglichen Konflikten in der Schule.

Die Lehrer beklagten immer öfter eine Störung des Unterrichtes durch aggressives Verhalten der Schüler. Motorische Unruhe und mangelnde Konzentration nahmen zu. Fehlendes Regelbewusstsein und auch stille Kinder waren weitere Themen, die auf einer Lehrerkonferenz als Hauptprobleme diskutiert wurden. Es zeigte sich, dass jeder Lehrer sein eigenes »System« im Umgang mit Konflikten hatte und nicht jeder Lehrer gleichermaßen geschult im professionellen Umgang mit Konflikten war. Der Austausch über diese Problematik war innerhalb der Lehrerschaft nur gering. Eltern wurden häufig erst im Nachhinein hinzugezogen.

Viele Eltern waren verunsichert, da öfter der Eindruck entstand, dass Konflikten aus dem Weg gegangen oder sogar weggesehen wurde. Auch innerhalb der Elternschaft der einzelnen Klassen gab es sehr unterschiedliche Auffassungen und es war nicht immer deutlich, an wen man sich im Konfliktfall wenden sollte. Im Elternrat wurde der Umgang mit Konflikten immer häufiger diskutiert. Als Reaktion auf diese unbefriedigende Situation entstand hier die Initiative für das Projekt, an dem von vornherein alle schulischen Gruppen beteiligt werden sollten.

Im Januar 2001 bildete sich eine Projektgruppe, die sich seitdem monatlich trifft und die Maßnahmen aufeinander abstimmt. Sie besteht aus drei Eltern, drei Pädagogen und der Schulleitung.

Zu Beginn der Arbeit haben wir uns intensiv mit dem Thema Konflikt/Gewalt beschäftigt. Wo sind die Grenzen? Soll es Grenzen schon für Hänseleien und ironische Bemerkungen geben oder erst bei Mobbing, Sachbeschädigung und Körperverletzung? Was kann getan werden, damit Konflikte gar nicht erst zu ge-



# Kinder konfliktfähig machen

walttätigen Auseinandersetzungen eskalieren?

Diese Diskussion war wichtig, um die verschiedenen Standpunkte von Eltern und Lehrern deutlich zu machen und einen gemeinsamen Leitgedanken zu entwickeln.

So verankerten wir »Kinder konfliktfähig machen« als Schwerpunkt im Schulprogramm. Auf Schulveranstaltungen, wie Einschulung, Vollversammlung, Vortragsabenden und in dem regelmäßig erscheinenden Infoblatt der Schulleitung

Die Grundschule Ahrensburger Weg hat – ausgehend von einer Initiative des Elternrats – mit Schülern, Lehrern und Eltern seit Beginn 2001 das Projekt »Kinder konfliktfähig machen« entwickelt. Die Persönlichkeitsentwicklung und die systematische Förderung von sozialen Fähigkeiten stehen dabei im Vordergrund.

wird auf die dort festgeschriebenen Ziele immer wieder hingewiesen.

Mit vielen verschiedenen Aktivitäten sollen Schüler, Lehrer und Eltern gleichermaßen erreicht werden.

Für Eltern haben wir Fortbildungsveranstaltungen zu den Themen Wut, Eltern-Kind-Beziehungen und Jungen mit externen Experten angeboten, die sich möglichst konkret an deren Alltag orientieren. Das Interesse auf Elternseite ist hoch, auch wenn nicht alle Eltern der 314 Kinder unserer Schule damit erreicht werden.

Zusätzlich wurde ein Leitfaden für Klassenelternvertreter entwickelt mit dem Ziel, das Thema »Kinder konfliktfähig machen« auf Elternabenden zu bearbeiten. Erste Erfahrungen zeigen, dass ein Tagesordnungspunkt auf zwei Elternabenden im Jahr hierfür nicht ausreicht. Deshalb soll es in diesem Schuljahr einen thematischen Klassenelternabend geben, auf den die Elternvertreter in einer schulinternen Fortbildung vorbereitet werden.

Um die Kommunikation über die Klassen hinauszutragen, organisiert der Elternrat im Herbst regelmäßig ein Treffen aller Elternvertreter, bei dem jede Klasse mit mindestens einem Elternteil vertreten ist. Hier ist Gelegenheit, sich über die Belange und Konflikte in den jeweiligen Klassen auszutauschen. Themen und Ideen aus diesem Kreis werden an den Elternrat, die Schulleitung oder die Projektgruppe weiter getragen.

**Hat sich bereits etwas verändert?**

»Kinder konfliktfähig machen« hat an einer Evaluation von Streitschlichterprojekten an Hamburger Schulen der Beratungsstelle Gewaltprävention im Landesinstitut teilgenommen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich in gut drei Jahren Projektarbeit vieles bewegt hat, auch wenn noch einiges verbessert werden kann. Überwiegend positiv hat sich entwickelt

- der Umgang der Schüler untereinander,
- die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern,
- das Verhältnis zwischen Lehrern und Eltern,
- das Arbeits- und Schulklima,

- Noch nicht zufriedenstellend ist die Arbeit der Streitschlichtung. Hier wurde deutlich, dass diese Entwicklung noch stärker in den Schulalltag integriert werden muss.

In vielen Klassen fand zwar auch vor dem Projekt Elternmitarbeit statt, doch waren Eltern bis dahin nicht an der konzeptionellen Arbeit zum Schulprogramm beteiligt. Die gemeinsame Arbeit von Lehrern und Eltern hat hier zu einem deutlich größeren Verständnis füreinander geführt und die Möglichkeit geschaffen, auch kritische Themen offen anzusprechen. Mittlerweile gibt es an der Schule weitere Arbeitsgruppen von Lehrern und Eltern, die ähnlich gute Erfahrungen sammeln.

Nach gut drei Jahren haben wir aber auch erfahren, dass die Entwicklung eines guten Schulklimas ein nie endender Prozess ist. Oft schieben sich aktuelle Probleme des Schulalltags in den Vordergrund – die Bedeutung des Themas muss immer wieder ins Bewusstsein gehoben werden. Dabei begegnen uns die folgenden Fragen besonders häufig:

- Was sollen wir noch alles machen?
- Wie erreichen und sensibilisieren wir viele Eltern?
- Wie erreichen wir, dass das Projekt nicht im Sande verläuft, sondern sich selber trägt?
- Wie verhindern wir gleichzeitig, dass das Thema überstrapaziert wird?

Es macht uns Mut, dass das Projekt großen Anklang in der Öffentlichkeit findet.

Mittlerweile verlassen in Kommunikation und Sozialverhalten gut ausgebildete Kinder die Schule und besuchen weiterführende Schulen.

Um dort eine Fortsetzung zu gewährleisten, bringen wir am benachbarten Gymnasium unsere Erfahrungen ein. Auch dort hat sich eine Gruppe aus Eltern, Lehrern und Schülern gebildet, die sich mit dem Thema Sozialverhalten beschäftigt. Nach der Überarbeitung des Schulprogramms konnte in den Jahrgängen 5 und 6 die Klassenlehrerstunde eingeführt werden. Aktivitäten der Schüler, Aufbau eines Streitschlichtersystems, Elternveranstaltungen, Fortführung des Themas in der Mittelstufe u.a. werden in dieser Gruppe geplant und begleitet.

**SCHULREGELN & KONFLIKTRITUAL**

Die vom Schülerrat in Kooperation mit der Projektgruppe entwickelten Regeln für einen friedfertigen Umgang miteinander hängen in jeder Klasse deutlich sichtbar aus, so dass sich alle immer wieder daran orientieren können.

Ein von den Lehrern entwickeltes Konflikt ritual ist für alle Klassen und Lehrer verbindlich und dient einem einheitlichen und transparenten Vorgehen im Konfliktfall.

Für Konflikte zwischen Schülern verschiedener Klassen gibt es ein Beschwerdesystem.

**SCHÜLERRAT**

Der Schülerrat – für Grundschulen eine Besonderheit – setzt sich zusammen aus je zwei Schülern jeder Klasse unter der Moderation zweier Lehrer, die Mitglieder der Projektgruppe sind.

Der Schülerrat hat unter Einbeziehung aller Mitschüler Regeln für einen friedfertigen Umgang miteinander entwickelt, die inzwischen für die ganze Schule gelten. Regelmäßig setzt sich der Schülerrat mit Fragen zum Umgang mit Konflikten auseinander und ist für die Bearbeitung von Themen und Problemen der Mitschüler zuständig. Diese können sich auch anonym über einen Briefkasten, der in der Pausenhalle installiert ist, mit Anfragen, Ideen, Gedanken und Sorgen an den Schülerrat wenden. Es ist sichergestellt, dass nach jeder Sitzung eine Rückmeldung in die Klassen erfolgt.

*Beate Witt,  
bis Juli 2004 im Vorstand des  
Elternrats der Schule Ahrensburger Weg,  
Ahrensburger Weg 30,  
22359 Hamburg,  
E-Mail: Joh.Witt@t-online.de*



**E**inmal in der Woche trifft sich jede Klasse am Nachmittag zur Tutorienstunde. Am zweiten verbindlichen Nachmittag in der Woche besuchen Schülerinnen und Schüler der Klassen 5–7 ein für ein halbes Jahr gewähl-

tes Nachmittagsangebot. Seit mehreren Jahren leiten auch Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 und 10 Nachmittagsangebote und bekommen dafür eine besondere Ausbildung und Begleitung, die in einem Wahlpflichtkurs organisiert

ist. Ihr besonderes Engagement wird, außer mit einer Zensur im Zeugnis, mit einer aussagekräftigen Bescheinigung anerkannt, die sie für ihre Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz vorlegen können.

## Immer cool bleiben, egal was passiert

Ausbildung von Haupt- und Realschülern  
zu Kursleitern an der Ganztagschule

Das Kollegium der Theodor-Haubach-Schule reagiert auf die Herausforderungen des sozialen Umfelds der Schule seit langem mit der Entwicklung passender pädagogischer Konzepte. Selbstorganisation in Schülerteams und von Schülern geleitete Kurse sind dabei wichtige Bausteine.

### AUS EINEM ABSCHLUSSBERICHT:

»Wir Kursleiter haben uns die Arbeit so gut wie möglich aufgeteilt, es gab Tage, an denen einer mehr gemacht hat, aber auch umgekehrt. Jeden Montag in der Mittagspause haben wir uns hingesetzt und besprochen, was wir machen wollen. Das lief ganz gut, manchmal waren wir unterschiedlicher Meinung, aber haben das Problem lösen können und sind uns einig geworden.

Wir finden es besser Kursleiter zu sein als nur Teilnehmer, weil wir als Kursleiter mehr zu sagen haben und es so gestalten dürfen, wie

wir es wollen. Wir würden gerne noch einen Kurs leiten, weil es echt Spaß gemacht hat. Da wir von der Schule abgehen, geht das leider nicht.

Zur Teamarbeit gehört auch Vertrauen zueinander, und das war bei uns der Fall. Wir haben uns gut verstanden und hatten auch immer ein gutes Gefühl in der Zusammenarbeit. Als Kursleiter hat man eine bestimmte Verantwortung und muss auf die Kinder Acht geben, trotzdem hat man Spaß dabei.«

## DER ORGANISATORISCHE ABLAUF

Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 und 10 melden sich für die Kursleiterausbildung, indem sie allein, zu zweit oder zu dritt ein Angebot für Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Nachmittags vorschlagen. In ihrer schriftlichen Anmeldung geben die zukünftigen Kursleiter an, wie viele Schüler sie in ihrem Kurs aufnehmen wollen, welchen Tag und Raum sie wünschen und welche Hilfsmittel sie benötigen. Außerdem machen sie Angaben über Ziele und Methoden des Kurses und mögliche benötigte Hilfen von Seiten der betreuenden Lehrerin bzw. Sozialpädagogin. Diese Vorschläge gehen in die Nachmittagsangebote ein.

Gleichzeitig beginnt die Kursleiterausbildung mit zwei Doppelstunden, in denen die besonderen Aufgaben als Leiterin eines Kurses, Ziele und Methoden, die Aufsichts- und Fürsorgepflicht und die Vermeidung von Unfällen und das Verhalten in Notfällen besprochen werden. Erst danach beginnen die Kurse.

Während der Kurszeiten ist die Betreuung im Haus, jedoch nicht ständig im Kurs anwesend. Hospitationen werden regelmäßig durchgeführt, um die Entwicklung des Kurses im Auge zu behalten. Kursleiter laden auch die Betreuerin ein. Durch die Anwesenheit der Betreuerin in der Schule während der Kurszeit (Schlüsselübergabe,

Besorgen von CD-Player, Requisiten usw.) ist der Kontakt sehr direkt und Fragen zur Kursleitung, Teilnehmerverhalten u.a. werden unmittelbar angesprochen. Auch die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wissen, dass ihre Gruppenleiter betreut werden.

Die Kursleiterinnen führen die Anwesenheitsliste und fertigen von jedem Treffen ein Kurzprotokoll an.

Im regelmäßigen Abstand finden Zwischentreffen aller Kursleiterinnen statt, die dem Austausch und der Schulung dienen.

Am Halbjahresende findet eine Abschlussbesprechung statt, in der die Erfahrungen als Kursleiter oder Kursleiterin gemeinsam reflektiert werden. Außerdem schreiben die Kursleiter einen zweiseitigen Erfahrungsbericht.

Entsprechend den Leistungen wird danach die Kursleitertätigkeit in einer Wahlpflichtzensur benotet. Außerdem erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Bescheinigung über ihre Kursleiterausbildung.

Durch die Einführung neuer Richtlinien und Lehrpläne für den Wahlpflichtbereich ist die Kursleiterausbildung seit diesem Schuljahr ein Jahreskurs, der in Grund- und Aufbaukurs differenziert wird. So können die pädagogischen und inhaltlichen Themen vertieft bearbeitet werden.

Das Interesse der Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 und 10 an diesem Angebot ist groß. Inzwischen leiten regelmäßig 20 bis 30 Schülerinnen und Schüler pro Jahr Kurse. Dadurch ist das Nachmittagsangebot unserer Schule vielseitiger geworden und wir können auch mit sehr kleinen Gruppen arbeiten. Angeboten werden z. B. Tanz, Hausaufgabenhilfe, Theater, Kochen, Hallenspiele, Arbeiten am PC, Mathe, Zeichnen, Billard, Popchor und Mädchenclub.

Der Kontakt zwischen »Großen« und »Kleinen« am Nachmittag wirkt auch in den Schulvormittag hinein: Begegnungen in den Pausen und auf den Fluren sind freundlicher, jüngere Schüler wenden sich an die älteren und diese verhalten sich bei Konflikten eher verantwortlich.

Bei der Ausbildung und Betreuung geht es zunächst darum, die Kursleiter dabei zu unterstützen, ihre besonderen Fähigkeiten zu erkennen und auszubauen. Wer sich eine alleinige Leitung (noch) nicht zutraut, kann als Assistent bei einem Erwachsenen eine Co-Leitung übernehmen. Ausgehend von den eigenen Erfahrungen als Teilnehmer wird dann in der Kursleitergruppe erarbeitet, was zu einem guten Nachmittagsange-

bot gehört und was einen guten Leiter ausmacht. Auch die Fürsorge- und Aufsichtspflicht gegenüber Schülern, Eltern und Schule wird gleich zu Beginn behandelt, ebenso die Vermeidung von Unfällen und das Verhalten in Notfällen. Hierbei ist besonders wichtig, dass während der Nachmittage immer ein Erwachsener in unmittelbarer Nähe erreichbar ist und in kritischen Situationen den Kursleitern zur Seite steht.

Verhaltensregeln, die jeweils am Anfang der Angebote besprochen werden, gelten selbstverständlich auch für die Kursleiter. Respektvolles Verhalten von Teilnehmern und Kursleitern ist ein wichtiges Thema, das zuweilen in einer sehr engen Begleitung einzelner Gruppen besprochen und geübt wird. Mit Nörgeleien, Frust und Aggression als Leiter umzugehen, stellt große Anforderungen an die Neunt- und Zehntklässler. Sie lernen aus den Schwierigkeiten, wenn sie ermutigt und gestärkt werden. »Immer cool bleiben, egal was passiert«, so fasste ein Kursleiter seine wichtigsten Erfahrungen zusammen.

Verantwortungsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Hinwendung zu den Teilnehmerinnen und ihren persönlichen Situationen, einen Blick bekommen auf die

Gruppe als Ganzes und lernen, sich durchzusetzen und dabei möglichst ruhig zu bleiben ... die Ausarbeitung von Choreographien, Theaterszenen und Ablaufplänen für Auftritte, das Gestalten abwechslungsreicher und vergnüglicher Kursstunden und die Arbeit im Team – all dies sind Erfahrungen in der Leitung, auf die Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Klassen in ihrem weiteren Leben zurückgreifen können. Wie wichtig diese Erfahrungen für sie sind, zeigt sich auch darin, dass fast alle bereit sind, wieder einen Kurs zu leiten und dass einige auch nach dem Schulabschluss bleiben – nun als Honorarkräfte.

Sabine Brinkmann,  
Lehrerin, Mitglied der Kollegialen  
Schulleitung,  
Theodor-Haubach-Schule,  
Haubachstraße 55,  
22765 Hamburg,  
Tel. 4 28 11-17 11,  
E-Mail: haubach@theo.hh.schule.de,  
www.theodor-haubach-schule-hh.de

# Schul- und Klassensprecher qualifizieren

## Konzept und Prozess

Als Klassenlehrer(innen) machen wir oft die Beobachtung, dass bei den Klassensprechern nicht viel von den Inhalten der SR-Sitzungen hängen geblieben ist; die Vermittlung stößt allzu oft auf Unverständnis bei den Schülerinnen und Schülern.

Andererseits kommen auch aus den Klassen kaum Anregungen für die Arbeit der Schulsprecher(innen). Die Klassensprecher(innen) sind selten in der Lage, die Schüler(innen) ihrer Klasse zu motivieren, ihre spezifischen Interessen zu erkennen und zu formulieren. Ein lebhafter Austausch zwischen Klassen- und Schulsprechern, Voraussetzung für eine befriedigende Interessenvertretung der Schülerschaft, findet also kaum statt. Zum Teil ist das sicherlich der Tatsache geschuldet, dass wir eine Sek.I-Schule ohne eigene Oberstufe sind; dennoch wollten wir uns mit den Problemen nicht abfinden.

Wir haben uns im Rahmen des BLK-Projektes »Demokratie lernen und leben« überlegt, wie wir sowohl die Schulsprecher als auch die Klassensprecher(innen) für ihre Arbeit qualifizieren könnten. Der Gedanke einer Schulung durch Fachleute lag nahe. Ein geeignetes Trainerteam fanden wir beim Institut für konstruktive Konfliktaustragung und Mediation (IKM). Den größten Teil der Finanzierung übernahm die Landeszentrale für politische Bildung, den Rest das BLK-Projekt.

Im Herbst 2003 wurde erstmalig ein dreitägiges Seminar für die amtierenden Schul- und Klassensprecher(innen) der

Jahrgänge 8 und 9 durchgeführt. Hier lernten die Schüler(innen) Ideenfindung, Strategien der Umsetzung und Techniken der Moderation und Präsentation. Im Frühjahr 2004 gab es ein eintägiges Auffrischungsseminar, in dem Erfahrungen ausgetauscht, Schwierigkeiten besprochen und Inhalte des vergangenen Seminars gefestigt wurden. Die Seminare fanden jeweils im benachbarten Haus der Jugend statt, abseits vom üblichen Schulalltag.

Den neu gewählten Schul- und Klassensprechern im Schuljahr 2004/ 2005 wird das gleiche Programm geboten.

Im Sinne einer vernünftigen Kontinuität der Arbeit soll diese Struktur so beibehalten werden. Da finanzielle Mittel aber nicht dauerhaft zu erwarten sind, gestalten wir in Zukunft die Seminare selbst: Auf der Gesamtkonferenz wurde eine Kollegin gewählt, die gemeinsam mit dem Verbindungslehrer vom nächsten Schuljahr an die Seminare vorbereiten und durchführen wird.

Die folgenden Stellungnahmen machen deutlich, dass unsere Hoffnung auf eine nachhaltige Verbesserung der Schülervertretung durch solche Qualifizierungsseminare berechtigt ist:

## Die Verbindungslehrerin

»Es war eindeutig zu sehen, dass die SR-Sitzungen besser vorbereitet wurden und strukturierter waren. Die Schulsprecher(innen) hatten eine Arbeitsteilung abgesprochen, jeder hatte einen klar abgegrenzten Bereich, in dem er eigenver-

antwortlich arbeitete. Bei der Präsentation wurden Pinnwand und Karten eingesetzt, die die Ausführungen begleiteten. Die auf den SR-Sitzungen anwesenden Klassensprechern konnten den klarer strukturierten Ausführungen besser folgen, ein roter Faden war erkennbar. Auch die Diskussionsleitung klappte deutlich besser. Es ist den Schulsprechern gelungen, die vorhandene Zeit besser und effektiver zu nutzen. Erste Erfolge sind auch darin zu erkennen, dass die SR-Sitzungen insgesamt lebendiger wurden.«

*Gisela Scheibe*

## Klassensprecher des 9. und 10. Jg.

»Wir haben uns z. B. mit Mind-mapping und Plakatgestaltung beschäftigt. Wir haben die Moderation geübt: Es ist wichtig, neutral zu sein und alle Teilnehmer einzubeziehen. Wir haben auch Spiele gemacht und gelernt, wie man etwas vorträgt und präsentiert und dabei selbstbewusst auftritt. Wie benutzt man den OH-Projektor? Wie präsentiert man etwas an der Tafel? Am besten ist es, mit mehreren Medien zu arbeiten.

Die Teamer haben eine Geschichte erzählt mit einem Problem, zu dem wir in Gruppen Lösungen finden mussten. Außerdem mussten wir uns in zwei Gruppen Städte ausdenken und für diese Gesetze überlegen; die Städte sollten schließlich zusammengelegt werden und wir mussten uns einigen, welche Gesetze jetzt für die neue Stadt gelten sollten. Später sollte sich jeder ein aktuelles The-

ma überlegen und andere dazu befragen. Insgesamt waren die drei Tage sehr abwechslungsreich.

Ich habe als Klassensprecher gelernt, dass mein Bericht aus der SR-Sitzung vor meiner Klasse besser rüberkommt; ich versuche auch für Ruhe zu sorgen und spreche meine Mitschüler(innen) namentlich an, wenn sie nicht zuhören.

Ich habe gemerkt, dass ich bei Referaten lockerer bin, weniger Lampenfieber habe und besser improvisieren kann. Auch traue ich mich, meine Meinung bei SR-Sitzungen eher zu sagen.

Überhaupt waren die SR-Sitzungen besser vorbereitet, es wurde mit dem OH-Projektor gearbeitet, Plakate wurden eingesetzt: es wurde alles übersichtlicher und durchschaubarer.«

*Christoph Erdmann, 10. Jg.  
und Sören Tholl, 9. Jg.*

### Klassensprecher des 9. Jahrgang

»Wir haben gelernt, wie man Sachen aufschreibt, z. B. auf Plakate, damit sie gut rüberkommen, überhaupt, wie man ein Thema am besten angeht. So haben wir ein Thema vorgeschlagen bekommen, einer hat die Diskussion darüber geleitet, ein anderer hat mitgeschrieben, ein dritter das Gespräch beobachtet. Später hat einer eine Information bekommen, die dann immer weiter von einem zum anderen gegeben werden musste; der letzte hat sie der Gruppe erzählt und wir haben gemerkt, ob alle Informationen rübergekommen sind. Außerdem haben wir Spiele gemacht, um die anderen besser kennen zu lernen und keine Hemmungen zu haben, vor denen frei zu sprechen.

Auch der Tag zur Auffrischung war gut; wir wurden gefragt, was wir noch üben wollten. Ich hoffe, das nächste Seminar ist eine gute Fortsetzung; ich nehme wieder teil.«

*Jannik Fischer und Nico Kühn, 9. Jg*

### Der Schulleiter

»Das Schülerseminar – so die einhellige Meinung aller Beteiligten – war ein voller Erfolg mit deutlich erkennbaren Ergebnissen für eine verbesserte Kommunikationsstruktur innerhalb des Schülerrats einerseits und andererseits zwi-



schen den Schülervetretern und den anderen Gremienvertretern – d. h. dem Elternrat und der Lehrerkonferenz. Die Fortsetzung dieses Seminars war daher auf allen schulischen Ebenen unstrittig und wird somit wohl in Zukunft zum festen Bestandteil des Schullebens gehören.

Damit aber die Schülerschaft als Ganzes in diesen Prozess eingebunden werden kann, und sich diese Entwicklung nicht allein auf die gewählten Schülervertreter beschränkt, war ein weiterer, parallel verlaufender Schritt notwendig: Zu Beginn des Schuljahres 2003/04 wurde – durch die Steuergruppe des Demokratieprojekts initiiert und angeleitet – stufenweise in allen Klassen ein regelmäßig tagender Klassenrat mit festen Regeln und Ritualen gebildet – zuerst in den Klassenstufen 5 und 8, dann in den Klassen 6 und 9 und vom nächsten Jahr an in allen Klassen. In diesem Klassenrat werden einerseits – wie auch bisher vielfach üblich – die in den Klassen auftretenden Fragen und Probleme besprochen und andererseits die Berichte aus dem Schülerrat behandelt bzw. eigene Fragen, Anregungen und Anträge in den Schülerrat gegeben. Hierbei werden nun zunehmend auch die von den Klassensprechern erlernten Techniken der Moderation, Präsentation und Kommunikation regelmäßig in die gesamte Schülerschaft getragen und eingeübt.

Damit ist die Schule, denke ich, auf dem besten Wege Demokratie zu lernen und zu leben.«

*Jürgen Schreiter*

*Thomas Bürger,  
Lehrer an der Gesamtschule Süderelbe,  
Neumoorstück 1,  
21147 Hamburg,  
E-Mail: buero@gesamtschule-suederelbe.de*

# Mitmischen

## Unsere Schule gehört uns!

### Eine neue Arbeitsgemeinschaft

Mitmischen – Unsere Schule gehört uns. »Was ist denn das?«, fragten sich 18 Schüler(innen) aus den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10, als sie die Einladung zu einer Informationsveranstaltung über die neue Arbeitsgemeinschaft »Mitmischen« in Händen hielten. Neugierig und gespannt gingen sie damit zum vereinbarten Treffpunkt, dem Beratungsdienst der Schule.

Diese neue Arbeitsgemeinschaft wurde bereits im letzten Schuljahr von zunächst vier, später drei Kolleginnen als ein weiterer Baustein unseres Gesamtkonzepts zum Sozialen Lernen, zur Konfliktbewältigung und zur Übernahme von Verantwortung an der Schule geplant und vorbereitet. Dieses Konzept hat sich innerhalb von sechs Jahren – Baustein für Baustein – entwickelt. Die Schüler(innen) können sich mit dessen Hilfe in sozialen und emotionalen Fähigkeiten üben und dabei ihr Selbstwertgefühl stärken. Für die einzelnen Jahrgänge heißt das:

- *Jahrgang 5:* Konfliktlösung und Selbstverteidigung für Jungen; Selbstbehauptung und Selbstverteidigung für Mädchen; Arbeit mit Eltern und Cop4U
- *Jahrgang 6:* Fit und Stark fürs Leben – ein Programm der WHO
- *Jahrgang 8/9:* Streitschlichterprogramm
- *Jahrgang 10:* Paten für den neuen Jahrgang 5

In der Arbeit mit Streitschlichtern und Paten hatte sich gezeigt, dass Schüler(innen) sehr motiviert sind, sich auch in ih-

rer Freizeit aktiv am Schulleben zu beteiligen, sofern man ihnen wirkliche Verantwortung überträgt. Die Würdigung ihre Arbeit durch Abschlusszertifikat und durch die öffentliche Anerkennung auf der Schuljahresabschlussfeier trägt ihren Teil dazu bei, dass Schüler(innen) stolz darauf sind, eine solche Aufgabe übernehmen zu können.

### Grundelemente kooperativen Lernens

Um weitere Betätigungsfelder unter Anleitung für Schüler(innen) zu schaffen, entwickelten wir einen weiteren Baustein zu unserem Konzept »Soziales Lernen«. Unter dem Motto »Demokratie lernen und leben« ging es für uns zum einen darum, Grundelemente kooperativen Lernens zu vermitteln: Aufbau sozialer Fähigkeiten, Arbeiten von Angesicht zu Angesicht, Verantwortungsübernahme jedes Schülers für seinen Teil im Lernprozess, positive gegenseitige Abhängigkeit, Analyse und Bewertung inhaltlicher Ergebnisse und des Gruppenprozesses (vgl. *Sliwka/Frank 2004*). Darüber hinaus sollten die Schüler(innen) aber auch ein breites Methodenrepertoire entwickeln, so zum Beispiel: Durchführung von Diskussion, Debatte, Deliberation (vgl. *Sliwka/Frank 2004*), eigenständiges Leiten der Gruppentreffen, Metaplanarbeit, Planung von Handlungsschritten usw. Diese Kompetenzen sollten sich die Schüler(innen) über praktische Projektarbeit aneignen. Für die Schüler(innen) besteht das Ziel der AG folglich darin, innerhalb eines Jahres ein Schulprojekt zu entwi-

An der Gesamtschule Fischbek hat sich in den vergangenen sechs Jahren ein Konzept mit verschiedenen Bausteinen für Soziales Lernen, Konfliktbewältigung und Übernahme von Verantwortung entwickelt. Der neueste Baustein steht unter dem Motto »Demokratie lernen und leben« und wird hier vorgestellt.

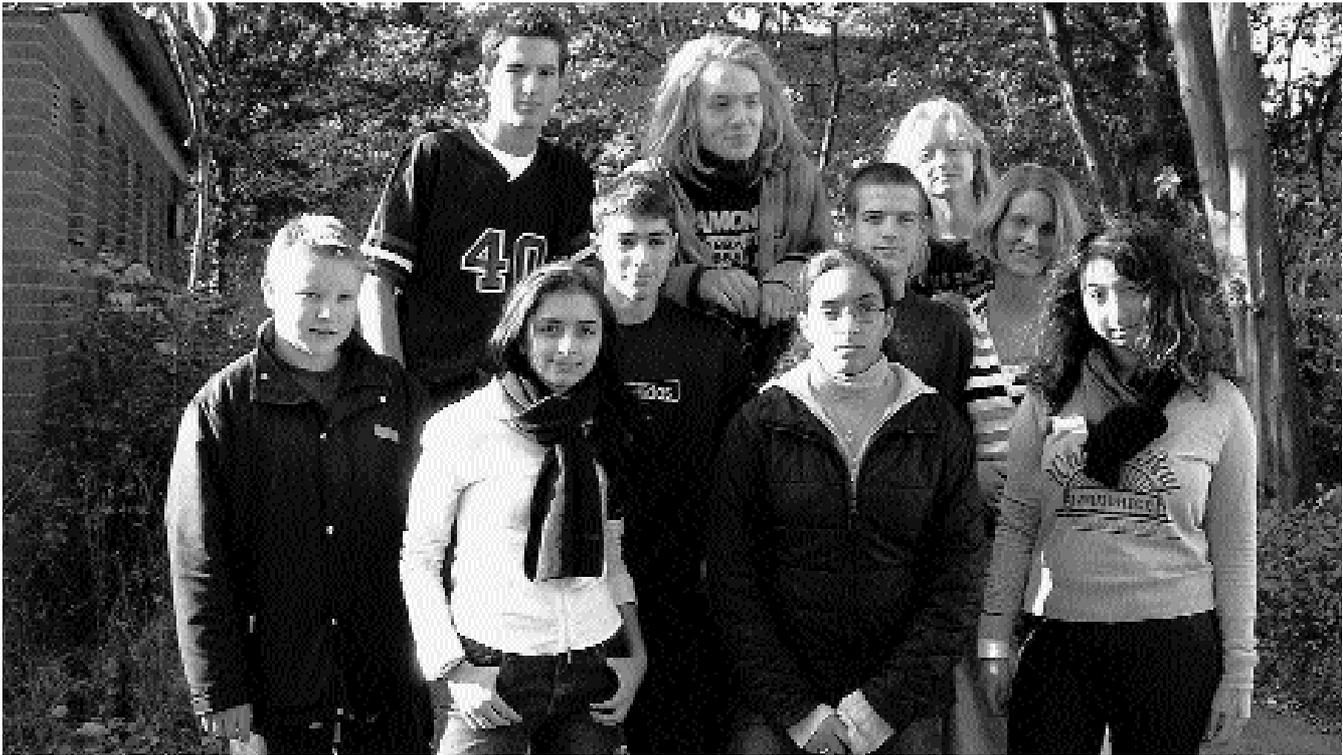
ckeln, durchzuführen und zu evaluieren. Am Ende des Jahres werden sie ein Zertifikat über die geleistete Arbeit erhalten.

### Mitmischen konkret

Unser erster Schritt bestand darin, Schüler(innen) auszuwählen, die bereit und in der Lage sind, sich auch außerhalb des Unterrichts zu engagieren. So baten wir die Tutor(innen), uns jeweils zwei Schüler(innen) pro Klasse zu nennen. Diese Schüler(innen) erhielten eine schriftliche Einladung zu einer Informationsveranstaltung, in der wir sie über die neue Arbeitsgemeinschaft informierten. Diese Veranstaltung war für die Schüler(innen) verbindlich. Erst im Anschluss sollten sie darüber entscheiden, ob sie an einem solchen Projekt teilnehmen wollen. Es war uns wichtig, den Schüler(innen) zu verdeutlichen, dass die Schule Zeit und Geld in ihre AG und damit in ihre Ausbildung steckt, und wir daher eine aktive verbindliche Teilnahme über den Zeitraum eines Jahres erwarten. Um dies zu unterstreichen, wurde bei Zusage ein Vertrag mit Schüler(inne)n und Eltern geschlossen.

Als Zeitpunkt für unsere Treffen legten wir den jeweils letzten Freitag im Monat von 14 bis 18 Uhr fest. Ort: Die Räume des Beratungsdienstes, die weitaus gemütlicher sind als normale Klassenzimmer.

Das erste Treffen der neu gebildeten Arbeitsgemeinschaft zeichnete sich durch eine große Motivation der Schüler(innen) aus. Bei einem gemeinsamen



Imbiss arbeiteten sie die ganzen vier Stunden intensiv mit nur einer kurzen Verschnaufpause. Es wurden erste eigene Ideen für ein Projekt entwickelt, z.B. Neugestaltung der Pausenhalle, Einrichtung eines »Chill-out-rooms« für die 10ten Klassen, Schaffung eines zweiten Fußballplatzes, Durchsetzung einer Benutzungs-erlaubnis für Handys während der Pausen, Bauen einer Blockhütte als Übungsraum für die Schulband, Erstellung einer Zweiradwerkstatt usw. Keine der Ideen wurde zurückgewiesen, da es uns im Hinblick auf unsere Motto »Demokratie lernen und leben« wichtig war, dass die Schüler(innen) selbstständig darüber entscheiden, welche Projekte sie für wichtig erachten und welche realistisch innerhalb eines Jahres durchgesetzt werden können. Im Anschluss wurden erste Arbeitsschritte geplant. Dabei entschieden sich die Schüler(innen), diese mit Fotoapparat und Videokamera zu dokumentieren.

Dies wurde gleich umgesetzt: Schon beim nächsten Arbeitsschritt, als die Schüler(innen) eine Schulbegehung mit dem Schulleiter durchführten, um sich einen Überblick über das Schulgelände und in Frage kommende Räumlichkei-

ten zu verschaffen, waren Fotoapparat und Videokamera mit dabei.

Beim nächsten Treffen soll nun ein Fragebogen erarbeitet werden, um die Ideen der gesamten Schülerschaft (eventuell auch Ideen von Eltern und Lehrer(inne)n berücksichtigen zu können. Im Novem-



ber 2004 wird die Gruppe für zwei Tage eine Projektfahrt unternehmen, die dazu genutzt werden soll, die Fragebögen auszuwerten und sich für ein Projekt zu entscheiden. Für das nächste Jahr ist dann die Umsetzung und Evaluation des Projektes geplant. Sollte die Arbeitsgemeinschaft erfolgreich sein, ist die Einrichtung eines neuen Wahlpflichtfaches »Projektplanung« angedacht.

### Erste Reaktionen

Noch ist keine Auswertung möglich, doch erste Reaktionen hat es natürlich bereits gegeben. Bei der Informationsveranstaltung sagte Finnja: »Das ist ja geil!

Und wo ist der Haken?«. Elmar meinte nach dem ersten Arbeitstreffen: »Das macht ja richtig Spaß. Können wir uns in Zukunft nicht zwei Mal im Monat treffen?« Eine andere Schülerin nach der Schulbegehung: »So habe ich noch nie mit meinem Schulleiter geredet. Wusstet ihr, dass wir 'nen Schulleiter haben?« Und wir Kolleginnen waren mal wieder beeindruckt, wie intensiv, ausdauernd und begeistert Schüler(innen) arbeiten können.

### Literatur

*Sliwka, Anne/Frank, Susanne:* Multiplikatorenprogramm Demokratie lernen und leben. Ludwigsfelde 7.-9. Mai 2004. ([www.civic-education.de](http://www.civic-education.de))

*Kirsten Hofmann,  
Dörte Schnell-Abis,  
Agnes Stangenberg,  
Gesamtschule Fischbek,  
Fischbeker Moor 6,  
21149 Hamburg*

# Die Dorfgründung

## Ein Demokratie-Experiment in den Jahrgängen 8, 10 und 13

Was geschieht, wenn die genetische Methode des Physikdidaktikers Martin Wagenschein<sup>1</sup> auf Politiklernen angewendet wird? Zehn Hamburger Gymnasien und Gesamtschulen sind an dieser Untersuchung des Arbeitsbereichs Politikdidaktik der Universität Hamburg beteiligt, darunter das Gymnasium Corveystraße.

### Das Dorfgründungsprojekt und die genetische Methode

Stellen Sie sich vor, Sie würden mit 30 anderen Erwachsenen ein leerstehendes südfranzösisches Dorf neu besiedeln. Sie würden Ihre Vorstellungen des Zusammenlebens aushandeln. Sie nähmen dann probenhalber die Perspektiven einflussreicher Vertreter kontroverser politischer Ordnungsvorstellungen (Smith, Burke, Marx, Proudhon) ein, um zunächst Ihren »Dorf-Standpunkt« auszubauen und schließlich Ihre Urteile über aktuelle politische Konflikte zu fundieren.

Wie? Gar nicht so einfach, sich zu einigen, wie man leben möchte und lieb-gewonnene Perspektiven für eine Weile zu verlassen!

Genau so erging es den Schülerinnen und Schülern, die am Gymnasium Corveystraße im vergangenen Schuljahr diese virtuelle Reise unternahmen. Statt »tote« Exponate des fachlichen Wissens vorgesetzt zu bekommen, wurden sie in dessen Entwicklungsprozesse verwickelt.

Sie erlebten in einem besonderen Unterrichtsarrangement, einem »Lehrstück«, wie Demokratie entsteht und bekamen eine Chance, deren Prinzipien an sich selbst zu entdecken.

### Didaktisches Modell und Schulwirklichkeit

Als das Konzept auf einer Fachkonferenz vorgestellt wurde, standen wir trotz spontaner Zustimmung vor zwei praktischen Problemen: Wo lässt sich das Kon-

zept im Bildungsplan unterbringen? Und: Entsteht in einem solchen handlungsorientierten Unterrichtskonzept angesichts neuer Standards und des Zentralabiturs genug abfragbares Prüfungswissen?

Wir entschieden uns dafür, die Dorfgründung parallel im Grundkurs Gemeinschaftskunde des 3. Semesters und im neuen Fach PGW (Politik/Gesellschaft/Wirtschaft) in der 10. Klasse durchzuführen. Im Rahmenplan für PGW wird das Leitbild des mündigen Bürgers, der mündigen Bürgerin genannt, die bereit ist, Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen. Außerdem sollen handlungsorientierte Arbeitsformen besonders berücksichtigt werden. Auch die verbindlichen Unterrichtsinhalte für das Fach Gemeinschaftskunde im 3. Semester treffen sich mit den Kerngedanken des Dorfgründungsprojekts. In diesem Schuljahr haben wir jetzt zusätzlich den Versuch gestartet, eine vereinfachte Version des Dorfgründungsprojekts als Einführung in das Fach PGW für den gesamten 8. Jahrgang durchzuführen.

### Lehrerrolle: Lernberater und Lernbegleiter

Die Anlage des Lehrstücks bringt es mit sich, dass die Lehrkraft eine andere Rolle einnimmt. Sie gibt den SchülerInnen ihren Handlungsrahmen bekannt, innerhalb dessen dann der Prozess von ihnen selbst gesteuert wird, und berät. In die Systematik des Lehrstücks ist diese Rolle in der Weise integriert, dass die Lehr-

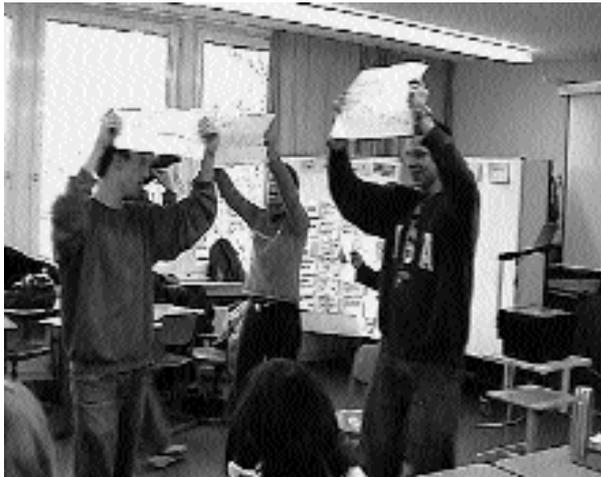
kraft eine »gründungs-erfahrene« Fach-Journalistin spielt, die die Gruppe mit der Absicht begleitet, einen Artikel über die Dorfgründung zu schreiben. Diese Rolle erfordert die Bereitschaft zur Zurückhaltung, auch wenn die Schüleraktivitäten nicht so sind, wie man es erwartet oder sich erhofft. Diese Zurückhaltung zu üben war insbesondere in der 10. Klasse nicht immer leicht. Mit zunehmender Dauer des Dorfgründungsprozesses entwickelten sich aber Prozesse der Selbstregulierung in der Schülergruppe; es war ihr eigenes Interesse geworden, dass es in ihren Dorfversammlungen, auf denen sie ihre Beschlüsse fassten, nicht chaotisch zugeht. Im Unterricht des 3. Semesters war die Zurückhaltung des Lehrers von Anfang an leichter zu realisieren.

### Demokratie entdecken und verstehen

Der Verlauf des Unterrichts führte uns zu dem Schluss, dass das Dorfgründungsprojekt den Erwerb von Demokratiekompetenz auf mehreren Ebenen befördert: Zum einen die Einsicht in die Natur demokratischer Prozesse (Mehrheitsentscheidung, Umgang mit Minderheiten, Prüfung von Wahlalternativen, Repräsentation vs. direkte Entscheidung aller), indem diese Prozesse bei der Organisation des Lebens im Dorf spielerisch erfahren werden. In der Auseinandersetzung um die beste Organisationsform des Dorfes und mit den Vorschlägen der Klassiker der politischen Theorie lernen die Schüler darüber hinaus, den eigenen



Präsentation von Gleichgesinnten-Gruppen



Theaterszene zum Konservatismus



Konsensprinzip oder Zweidrittelmehrheit?

politischen Standort genauer zu bestimmen und bekommen Angebote für die Weiterentwicklung ihrer Standpunkte. Schließlich dient der stetige reflexive Umgang mit den Diskussionsprozessen im Dorf der Entwicklung grundlegender Demokratiekompetenzen, wie etwa der Fähigkeit, sich in den anderen hinein-

zuversetzen, Standpunkte zu begründen, Konflikte gewaltfrei zu lösen. Für die zuletzt genannten Ziele hat es sich als sehr hilfreich erwiesen, dass der gesamte Unterricht gefilmt wurde und Passagen aus den Debatten der Dorfversammlung gemeinsam angeschaut und kritisch erörtert wurden.

ternhilfe) zu erforschen, wie viel Geld jeder einzelne eigentlich pro Monat für seinen Lebensstil braucht; einen Finanzplan für das Dorf aufzustellen u. a.

**Ein Fazit: Demokratie lernen ist Politik lernen!**

Dieses Unterrichtsprojekt zeigt, dass der in der aktuellen didaktischen Debatte aufgebaute Konflikt zwischen »Demokratiepädagogik« und »Politischer Bildung« künstlich ist: In den Entscheidungs- und Reflexionsprozessen des Dorfgründungsprojekts werden sowohl Schlüsselkompetenzen auf der Ebene demokratischer Verhaltensweisen (Demokratie als Lebensform) als auch Grundwissen für die Orientierung im gesamtgesellschaftlichen und institutionellen politischen Raum vermittelt.

**Anmerkung**

<sup>1</sup> Vgl. *Martin Wagenschein*: Verstehen lehren. Genetisch – sokratisch – exemplarisch. Weinheim/Basel 1991

**SCHÜLERÄUSSERUNGEN**

»Ich war eigentlich immer der Meinung, dass die meisten Menschen in meinem engeren Umfeld ähnliche Ansichten hätten wie ich. Mir wurde durch dieses Projekt erstmalig bewusst, wie schwer es ist, Politik zu machen.«

»Nun fällt es mir leichter, mir eine eigene politische Meinung zu bilden und abzuwägen, was mir an unserem System gefällt und was man verbessern könnte.«

»Weniger Leistungsdruck, soziale Gleichheit, kein Konkurrenzkampf, mehr Harmonie und Frieden waren häufig geäußerte Wünsche während der ersten Dorfversammlung. Doch schon in der nächsten Dorfversammlung, als es um die Häuserverteilung ging, nahmen die ersten Abstand von ihren angeblichen Idealen.«

»Auch ist es ein Lernerfolg, sich mit anderen auseinander zu setzen, auf andere einzugehen, Kompromisse zu schließen und vor allem sich darüber klar zu werden, was für einen Standpunkt man selber hat, was man sich wünschen würde.«

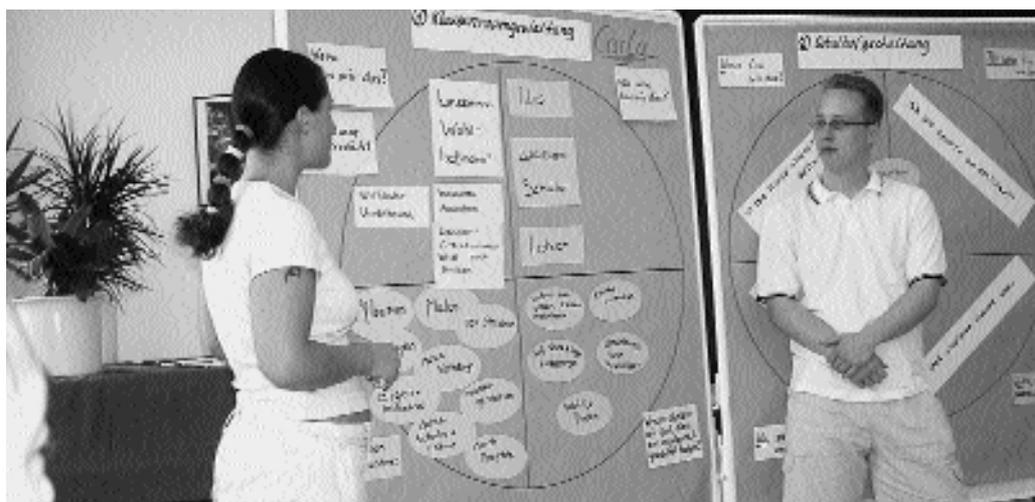
**Erste Erfahrungen in der 8. Klasse**

Anders als in Stufe 10 und 13 geht es im 8. Schuljahr nicht um politische Systeme und Theorien. Politik und Wirtschaft bleiben, dem PGW-Rahmenplan folgend, im Nahraum der Jugendlichen – also im Dorf. Wie bei den älteren SchülerInnen werden auch hier die politischen Hauptfragen und Konfliktlinien am politischen Mikrokosmos aufgeworfen: »Wollen wir eigentlich einen Chef oder lieber Vertreter wählen? Was machen wir mit denen, die etwas nicht wollen? Wollen wir eine Gemeinschaftskasse oder behält jeder, was er verdient? Wer darf den Stall, die Werkstatt, das Ackerland nutzen?«

Verblüffenderweise verlaufen die Dorfversammlungen häufig disziplinierter und konzentrierter als der wöchentliche Klassenrat – obwohl es dort um reale Konflikte und Vorhaben geht! Aber stärker als in höheren Stufen sind klar abgegrenzte Reflexionsphasen nötig, in denen Handwerkszeug für entstandene Probleme entwickelt wird: Beispielsweise per Metaplan alle Themen, Positionen und Entscheidungen zu visualisieren, damit nichts verloren geht; Diskussionsregeln aufzustellen; (mit El-

*Rainer Güttner,  
Lehrer für GMK, Geschichte und Deutsch,  
Andreas Petrik,  
Lehrer für GMK, Geschichte, Deutsch  
und Darstellendes Spiel,  
E-Mail: andreas.petrik@nexgo.de  
Gymnasium Corveystraße,  
Corveystraße 6,  
22529 Hamburg,  
E-Mail: info@corvey-hamburg.de*

# Schüler gestalten die Schule mit



## Lebensraum Schule mitgestalten

Ausgangspunkt war eine Initiative der Schulleitung und an der Schulprogrammarbeit beteiligter Lehrer(innen): Schülerinnen und Schüler sollten mit einer ergebnisorientierten Partizipationsform an der Entwicklung der Schule beteiligt werden.

Berufliche Schulen haben die Besonderheit, dass die Schülerinnen und Schüler in der Regel maximal drei Jahre an der Schule verweilen. Das bringt mit sich, dass die Verantwortung für die Kontinuität von Partizipation nicht nur bei ihnen selber liegen kann, sondern

z. B. von der Schulleitung oder dem Verbindungslehrer bzw. der Verbindungslehrerin wahrgenommen werden muss.

Diese Besonderheit unterstreicht auch die hohe Bedeutung der »schnellen Erfolge«: Nur wenn den nachfolgenden Schüler(inne)n deutlich gemacht werden kann, dass in der Folge des letzten Workshops Verabredungen zeitnah und erfolgreich umgesetzt wurden, lassen sie sich für ein Engagement bei neuen Veränderungen gewinnen. Damit wird auch ein Stück des uralten Schultraumas aufgebrochen, dass »sich ja sowieso nichts ändert«.

Von März 2000 bis Mai 2004 haben an der H 14 vier Workshops stattgefunden, bei denen jeweils 25–40 Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit bekamen, Vorschläge für die Entwicklung ihrer Berufsschule zu erarbeiten. Die Workshops wurden jeweils von einem Mitarbeiter-team des Landesinstituts moderiert.

Damit das gelingt, müssen drei Bedingungen erfüllt sein:

1. **Ungestörtes und selbständiges Finden und Bearbeiten wirklich wichtiger Themen:** Die Schüler(innen) arbeiten in einem »geschützten Raum«, d.h. ohne Teilnahme von Lehrer(inne)n der Schule.
2. **Wertschätzender Rahmen:** problemlose Freistellung vom Unterricht, ggf. auch von den Betrieben, Bereitstellung von ausreichend Räumen, ein kostenloses Frühstück, logistische Unterstützung des Ablaufs durch eine Lehrkraft ...
3. **Schnelle Erfolge:** ergebnisorientierter Austausch mit Lehrer(inne)n und Mitgliedern der Schulleitung in der Abschlussphase mit verbindlichen Verabredungen.

Nachdem in drei Workshops ein großes Spektrum von Themen des Lebensraums Schule (Schulhofgestaltung, Kantinenangebot, Raucher- und Pausenregeln, neue Toiletten u. a.) erarbeitet wurde und die Zufriedenheit der Schüler(innen) durch die erlebte Realisierung der daraus folgenden Verabredungen nachweisbar gestiegen war, erschien es den beteiligten Lehrer(inne)n geboten, im Mai 2004 den Unterricht zum zentralen Thema des vierten Workshops zu machen.

## Lernen und Unterricht mitgestalten

Der genaue Titel lautete: »Lernen und Unterricht an der H 14 – Wie muss der Unterricht an der H 14 gestaltet sein, damit ich/wir hier gut lernen kann/können?« Die Themen des vierten Workshops waren:

1. Zu viel Theorie im Unterricht
2. Zu kurze Pausen
3. Lärm im Unterricht
4. Absprache der Themen unter den Lehrer(inne)n
5. Konzentrationsmangel
6. Autoritätsmissbrauch von Lehrer(inne)n

Diese Themen treffen den Kernbereich von Schule. Die Ergebnisse des Workshops wurden deshalb im Kollegium besonders lebhaft diskutiert.

### Sichtweisen

#### ... eines Schülers

»Am Donnerstag, dem 06.05.2004, fand in der H 14 ein Schüler- und Schülerinnen-Workshop zum Thema »Lernen an der H 14« statt. Es nahmen 36 Schüler teil, moderiert wurde das Ganze von Hans-Werner Schäfer und Harald Boden (beide Li). »Lernen an der H 14« – ein sehr breit gefächertes Thema, wo es erst mal darum ging, was uns Schülern im alltäglichen Unterricht auffiel, was es zu verbessern gibt. (...) Alle Themen, insgesamt sechs, wurden später von den Gruppen vorgestellt. Bei den Präsentationen waren die Schulleitung und alle Abteilungsleiter anwesend. Aus Schülersicht halte ich diese Veranstaltung für sehr gelungen. (...) In meiner Amtszeit als Schulsprecher habe ich immer wieder die Erfahrung gemacht, dass Schüler denken, dass sie an Schule wenig bis gar nichts verändern können. Doch solche Veranstaltungen können, wenn Ergebnisse auch seitens der Schulleitung rasch realisiert werden, die Schüler vom Gegenteil überzeugen. Vielleicht sollte der nächste Workshop mehr in Schülerhand genommen werden. Ich meine damit, dass Schüler auch mehr in Planungen eingebunden werden, da es sich ja um einen Schülerworkshop handelt. Kurz gesagt, eine gute Institution, die auf jeden Fall beibehalten werden muss, mit kleinen Veränderungen.«

#### ... der beteiligten Lehrer(innen)

»Der Nutzen der Workshops spiegelt sich aus unserer Sicht vor allem in folgenden Punkten wider:

- Die Workshops ermöglichten einen Gedankenaustausch zwischen den verschiedenen Schülergruppen. Vorurtei-

le zwischen Berufsfachschule und Berufsschule wurden dadurch abgebaut.

- Die beteiligten Lehrer und das Kollegium bekamen zu diesen Themen einen detaillierten Einblick in die Sichtweise und Bedürfnisse der Schüler der H14. Es konnte festgestellt werden, dass sich die Wünsche der Schüler in vielen Punkten weitgehend mit denen der Lehrer decken.
- Gespräch mit den Kantinenpächtern über Sortimentsveränderung, Aschenbecher auf dem Schulhof, etc. waren Vorhaben, die beschleunigt aufgegriffen wurden und zu Verbesserungen führten.
- Es war eine starke Motivation zur Mitarbeit bei den Schülern zu beobachten, hervorgerufen durch die Einbindung in einen realen Entscheidungsfindungsprozess.

Andererseits konnten wir folgende Risiken wahrnehmen:

- Es kann leicht zu Frustrationen bei Schülern kommen, da die Wünsche der Beteiligten bei einem solchen Prozess naturgemäß an die Grenzen des Machbaren stoßen (z. B. Bänke in den Fluren nicht realisierbar wg. Brandschutzvorschriften). Auch sind nicht alle vorgenommenen Veränderungen für die Schüler erkennbar. So überstieg die Dauer einiger Veränderungsprozesse die Verweildauer der Schüler an der Schule.
- Die Ergebnisse sind nicht repräsentativ, da die Schülergruppe sich nach dem Zufallsprinzip zusammensetzte.

Da das Schulprogramm der H 14 die Entwicklung von Schülerfeedback als Element des handlungsorientierten Unterrichts vorsieht, war das Thema des vierten Workshops »Lernen und Unterricht an der H 14« ein direkter Beitrag zur Umsetzung des Schulprogramms. Die Wahl solcher Themen, die im Rahmen der Schulentwicklung tatsächlich anstehen, mindert die Gefahr einer demokratischen »Spielwiese« und erhöht die Chancen echter und wirksamer Partizipation.«

#### ... der Schulleitung

»Die erweiterte Schulleitung der H 14 hat sich im Rahmen der Erarbeitung des

Schulprogramms im Jahr 2000 um eine Beteiligung von Schülern an der Entwicklung der Schule bemüht. Auch wenn die Auswahl der Schüler eher zufällig war, hatten wir den Anspruch, beide Schulformen (Handelsschule und Berufsschule, dabei möglichst alle Ausbildungsberufe) zu beteiligen. Eine repräsentative Auswahl lässt sich bei einer Teilnehmerzahl von ca. 40 aus ca. 1.600 Schülern jedoch nicht erreichen. Auch wenn die von Schülern geäußerten Problembereiche daher eher individuelle Betrachtungsweisen darstellen, lassen die in einem Workshop erarbeiteten Stellungnahmen und Vorschläge gleichwohl erkennen, wie die Schüler Schule wahrnehmen und welche Veränderungswünsche bestehen. Ein Schülerworkshop kann daher ein wichtiges Element von Schülerfeedback sein. Für Kollegen und Schulleitung bieten die Ergebnisse Anlass zur Reflexion eigenen Handelns, Anregung zu interkollegialen Diskussionen und auch Gesprächsanlässe, um mit den eigenen Schülern Problemfelder und Lösungsvorschläge zur Entwicklung der Schule zu diskutieren. Ein Schülerworkshop ist – neben anderen – ein Instrument zur Beteiligung von Schülern an Schulentwicklung und kann darüber hinaus zu einer Schulkultur beitragen, die nicht nur in der Umsetzung der Lernfelder im handlungsorientierten Unterricht, sondern auch bei der Weiterentwicklung der Schule insgesamt eine gemeinsame Verantwortung für alle am Lernprozess Beteiligten anstrebt.«

*Hans-Werner Schäfer,  
Landesinstitut für Lehrerbildung und  
Schulentwicklung, Abteilung Fortbildung/  
Referat Berufliche Bildung,  
E-Mail: Hans-Werner.Schaefer@li-hamburg.de  
Sören-Arne Klanten, Schüler der H 14  
Helmut Knust-Bense, Schulleiter der H 14  
Jörg Perseke, Nils Pramschiefer,  
Angela Sieck, Lehrer(innen) der H 14,  
Staatliche Handelsschule Holstenwall,  
Holstenwall 14-17,  
20355 Hamburg,  
E-Mail: H14@bbs.hamburg.de*

# Der Verbindungslehrer

## Mäeut und kritischer Freund der Demokratisierung

»So, wie die Freiheit eine Voraussetzung für die Demokratie ist, so schafft mehr Demokratie erst den Raum, in dem Freiheit praktiziert werden kann.«

(Willy Brandt)

Der zweite Teil dieses Bonmots trifft den Kern der Arbeit von Verbindungslehrerinnen und Verbindungslehrern. Sie sind Erziehungshelfer der Demokratie in der Schule. Kennzeichnend für ihre Erfahrungen ist die große Diskrepanz zwischen der hohen Motivation einerseits und den Widerständen im alltäglichen Geschäft andererseits.

### Wirklichkeit

Volker Jung vom Gymnasium Grootmoor äußerte sich in einer Seminargruppe zu Rolle und Aufgaben des Verbindungslehrers wie folgt:

»Am häufigsten vertreten waren Schulsituationen, in denen eine relativ inaktive oder wenig strukturierte bzw.

verfasste Schülerschaft die Verbindungslehrerin in der Rolle der Ansheberin, der Organisatorin, der Unterstützerin wie auch der »Hinterherläuferin« nutzen wollte. Erwartet wurde, dass sie die Initiativen und Wünsche der Schüler (z. B. Disco oder Schulhofverschönerung) energisch unterstützt und organisatorisch deren Realisierung gewährleistet und im Endeffekt die Schüler am liebsten in einer Konsumentenrolle beließ.«

Diese für den Verbindungslehrer einseitige Rollen- und Aufgabenzuschreibung von Seiten der Schüler wurde im Seminar durch viele Beispiele ergänzt. Bei der Bestandsaufnahme wurden im Weiteren aber wichtige Aspekte der Verbindungslehrertätigkeit als häufige Praxis genannt: Organisatorische Begleitung der jährlichen Schulsprecherwahl, der Klassensprecherwahlen, der Zusammenkünfte des Schülerrates bis hin zur Vorbereitung der Arbeit von Schü-

Das Amt des Verbindungslehrers führt in vielen Schulen ein Schattendasein. Trotzdem ist es von zentraler Bedeutung für eine demokratische Schulkultur. Der folgende Beitrag beleuchtet die Problematik und berichtet über Erfahrungen aus zwei Fortbildungsseminaren.

lern in Gremien der Hamburger Schülervertretungen, Aufgaben, die sich auf die Wahrnehmung von Rechten und Pflichten beziehen, welche den Schülern laut Schulverfassung zukommen.

Die Durchführung von SR-Reisen zählte vielfach zu den Schwerpunktaufgaben der Verbindungslehrerinnen und erwies sich als eine gute Möglichkeit, die Schülerschaft zu einer aktiven Mitarbeit in der Schulöffentlichkeit zu motivieren.

### Anspruch

Natürlich gibt es auch Zielvorstellungen, Visionen und konkrete Utopien – anders ließe sich das Durchhaltevermögen, die Geduld und die Einfühlsamkeit vieler Verbindungslehrer gar nicht erklären. Genannt wurden folgende Stichworte:

»Demokratisierung – Demokratie wagen – tolerantes Miteinander – gute Zusammenarbeit der Schulgremien – Sozialverhalten positiv verändern – kontinu-



Wöchentliches Treffen von Schulsprecherteam und Verbindungslehrer

ierliche Zusammenarbeit – zusammen ankommen – Mut haben über den Teller- rand zu schauen – die Wohlfühlschule – Verhältnis ändern – Ich zeig dir, wie's geht – Nachdenklichkeit, mehr Eigeninitiative von Schüler(inne)n – Zeichen setzen ...«

### Rollen- und Aufgabenunsicherheit

Im Seminar zeigte sich eine erhebliche Rollen- und Aufgabenunsicherheit, Ursache wahrscheinlich dafür, dass manche Initiativen stecken geblieben sind.

Aus den Äußerungen der Teilnehmer(innen) entnehme ich drei Gründe für diese Unsicherheit:

1. Das Amt des Verbindungslehrers erhält im Gesetz keine vollständige Rollenbeschreibung: »die Verbindung zwischen Schülerrat, Lehrerkonferenz und Schulleitung fördern«. So wird zwar der Handlungsrahmen genau abgesteckt, aber kein Reglement für die Gestaltung dieser Verbindung definiert oder sogar garantiert.
2. Die Tradition des Amtes prägt die Arbeit erheblich vor und ist von Schule zu Schule höchst unterschiedlich.
3. Sinn, Ziel und Zweck des Amtes sind im Bewusstsein der Lehrer(innen), der Schüler(innen) und der Eltern nicht selbstverständlich verankert.

Dazu noch einmal der Kollege Volker Jung:

» An manchen Schulen gibt es eine Zusammenarbeit mit der Beratungslehrerin, manchmal auch eine Vermischung beider Funktionen, ganz selten Konkurrenz. Letztlich geht es aber darum, dass Rolle und Aufgaben an allen Schulen deutlicher gemacht werden können und müssen, um ein klares Bewusstsein von der Institution der Verbindungslehrerin in der Schülerschaft zu verankern und klare Strukturen zur Ausübung dieses Amtes zu schaffen.«

### Chancen und Möglichkeiten

Trotz oder wegen dieser Unwägbarkeiten entstehen für den Verbindungslehrer Gestaltungsmöglichkeiten, die sich aus seiner Anbindung an den Schülerrat und aus seinem Auftrag »Verbindung...fördern« ergeben:

Als vom Schülerrat Gewählter nimmt er die Perspektive der Schülervertretung ein, begleitet und berät diese so, dass

ihre Mitwirkungsrechte und Möglichkeiten gewahrt, gesichert und erweitert werden und Initiativen im Rahmen der schulischen Gremien gewürdigt und berücksichtigt werden.

### Mäeut und kritischer Freund

- Der Verbindungslehrer beobachtet die korrekte Durchführung der Wahlen: in den Klassen die Wahl der Klassensprecher, im Schülerrat der Delegierten, im Schulganzen der Schulsprecher; die satzungsgemäße und korrekte Durchführung des Schülerrates und die Umsetzung von Beschlüssen.
- Er erhebt seine Stimme, wenn die Mitwirkungsrechte eingeschränkt, nicht genügend beachtet oder gar missachtet werden.
- Er unterstützt Maßnahmen zur Qualifizierung von Schülervertretern (Schülerratstagung, Moderationsausbildung ...)
- Er schlägt regelmäßige Treffen zwischen Schülervertretern und Schulleitung vor, zeigt Möglichkeiten der Gestaltung und nimmt beratend daran teil.
- Er begleitet die Aktivitäten freundlich und freundschaftlich, stellt mögliche kritische Einwände zur Verfügung, ohne aber den Schülern die letzte Entscheidung abzunehmen.
- Er verweist auf die Notwendigkeit, die eigene Schule aktiv mitzugestalten, Besonderheiten zu entwickeln, Ressourcen in der Schülerschaft zu nutzen, Verantwortung zu übernehmen und der Schule ein besonderes Gesicht zu verleihen. Er ermutigt bei Misserfolgen und hält die Erfolge der Mitgestaltung im Gedächtnis. Insgesamt übt der Verbindungslehrer ein Wächteramt aus, damit die Mitwirkungsrechte und Möglichkeiten der Schüler(innen) über die verfassten Gremien zur Geltung kommen können.

Insofern ist er ein Mäeut, »ein Geburtshelfer« demokratischer Abläufe im Rahmen einer Schule – eine unverzichtbare Rolle.

### Grenzen

Auch die Begrenzungen und die Grenzen des Amtes wurden in den beiden Fortbildungsseminaren deutlich:

Erstere liegen in der begrenzten persönlichen Kraft, die das Amt auch fordert.

Gespräche, Fortbildungen und Vorträge darüber, wie das Verhältnis zwischen Schülerschaft, Schülerrat und Verbindungslehrer zu gestalten ist, bringen Klarheit und beugen der Gefahr der »Ausbeutung« oder »Selbstaubeutung« vor.

Die Grenze des Amtes liegt aber vor allem dort, wo die Verbindungslehrerin in die Gefahr gerät, den Schülern oder Schülergremien Schritte und Wege abzunehmen, die sie selbst gehen könnten und sollten. Das Amt des Verbindungslehrers müsste das Zutrauen kultivieren, dass die Schüler das, was sie sich vornehmen, auch selbst schaffen können, alles andere sollte erst gar nicht angepackt werden. So wird der Verbindungslehrer auch immer mit sich selbst im kritischen Gespräch sein, dass er die Grenze zwischen Hilfestellung einerseits und möglicher Entmündigung oder Entmachtung erkennt. Der Macher, der alsbald glänzend vor den Schülerinnen und Schülern dasteht und von ihnen für seine Taten gefeiert wird, ist kein Vorbild für die Rolle des Verbindungslehrers.

### Fazit

Indem der Verbindungslehrer Hindernisse der demokratischen Mitwirkung im alltäglichen Schulzusammenhang aufdeckt und sich an der Suche nach Lösungen beteiligt, schafft er der »Demokratie Raum«, in der Schüler und Schülerinnen auch ihre »Freiheit« wahrnehmen und erweitern können. Schulen, die sich als Schulen der Demokratie verstehen, sollten diesem Amt die Bedeutung zumessen, die ihm in einer demokratischen Schulkultur zukommt.

Die vorhandenen Qualifizierungs- und Fortbildungsmöglichkeiten sollten deshalb gestärkt und ausgebaut werden.

Bernd Ulrich Fritz,  
Lehrer am Gymnasium Osdorf und  
Mitarbeiter im Landesinstitut,  
Gymnasium Osdorf,  
Knabeweg 3,  
22459 Hamburg,  
E-Mail: bernd-ulrich.fritz@li-hamburg.de

Großes Interesse an einer kooperativen Sprachförderung haben Pädagogen aus 150 Kitas und Schulen gezeigt. Sie bereiten Kinder aus Tageseinrichtungen, die beim Erwerb der deutschen Sprache besondere Schwierigkeiten haben, auf einen erfolgreichen Schulbesuch vor. Seit dem Schuljahr 2002/03 bilden eine Erzieherin und eine Lehrkraft für zwei Stunden wöchentlich ein Team in der Kita und fördern nach einem gemeinsam erarbeiteten Konzept den Spracherwerb der Kinder, deren Einschulung im nächsten Jahr bevorsteht.

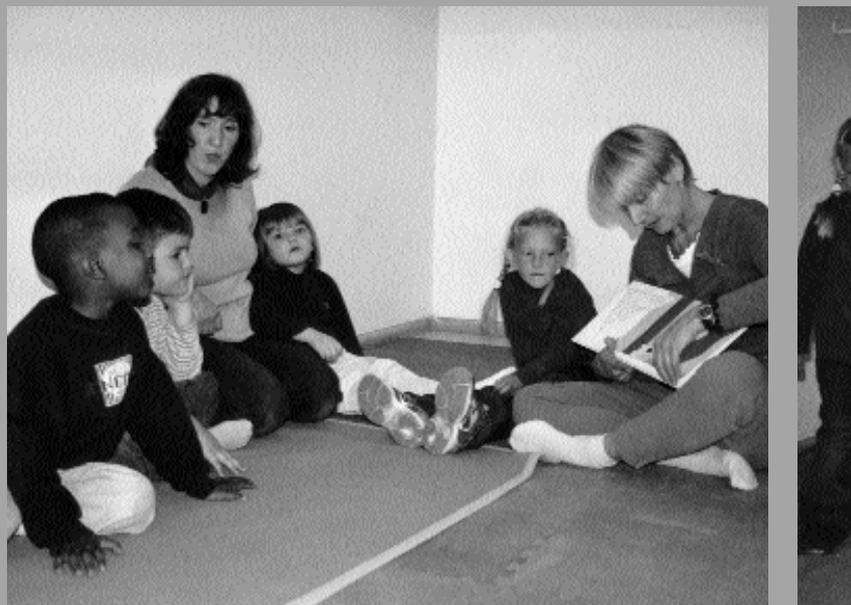
Der Erfolg dieses Kooperationsprojekts – unterstützt durch ein Fortbildungsprogramm und eine Beratung der Teams – wurde bereits nach dem ersten Jahr deutlich:

- Die Bereitschaft zur Kooperation zwischen den Institutionen ist gewachsen
- der Austausch über Standards ist in beiden Berufsgruppen groß und
- die erworbenen Fähigkeiten zur Beobachtung und Diagnose von Lernvoraussetzungen für eine systematische Sprachförderung befruchten auch andere Bildungsbereiche in der Kita.

Die Pädagoginnen stellten übereinstimmend fest, dass die beteiligten Kinder mit großer Freude mitarbeiten und ihre Sprachkompetenz deutlich verbessert haben.

Entscheidend für das Gelingen dieses Projekts war nicht zuletzt auch die Bereitschaft verschiedener Institutionen (Träger von Kindertageseinrichtungen, Schulaufsicht, Aus- und Fortbildungsbereiche) neue Wege der Kooperation zu beschreiten.

Weitere Informationen erteilt die Projektleitung: Frau Neuwirth, Tel.: 4 28 63 -21 98, Behörde für Soziales und Familie, Abteilung Kindertagesbetreuung, und Frau Schaefer, Tel.: 4 28 63-30 99, Behörde für Bildung und Sport, Primarbereich.



**E**invernehmlich mit dem alten Sprichwort nach dem der Hans in älteren Jahren ›nimmer mehr lernt‹ ist die sprachliche Förderung von Kindern im vorschulischen Bereich spätestens nach PISA auch in Hamburg zu einem der dringlichsten Anliegen der Bildungspolitik geworden.

Bildung beginnt nicht erst in der Schule. Wie Forschungsergebnisse aus Entwicklungspsychologie und Hirnforschung belegen, ist die frühe Kindheit eine besonders lernintensive Phase. Kinder wollen von sich aus lernen – eine Voraussetzung, an die Kindertagesstätten und Schulen gut anknüpfen können. Orientiert man sich an diesen Erkenntnissen, liegt es nahe, die Anschlussfähigkeit zwischen den beiden Bildungs-

orten in den Blick zu nehmen und die Kooperation von Kindertagesstätten und Schulen zu stärken.

#### Modellversuch mit hohen Zielen

Mit diesem Ziel begannen vor zwei Jahren im Rahmen eines Modellversuchs zunächst ca. 30 Grundschulen in Hamburg mit der Deutschförderung in Kindertagesstätten. Alle beteiligten Schulen und Kitas liegen in sozialen Brennpunkten, in deren Einzugsgebiet besonders viele Familien mit Migrationshintergrund leben. Die hier intendierte Sprachförderung im Elementarbereich soll als Sofortmaßnahme die Sprachkompetenz der Kinder steigern. Es sollen in einer Kita zehn ausländische und deutsche Kinder gefördert werden, die beim Er-



# »Was Hänschen nicht lernt, ...«

Sprachförderung als Kooperation  
zwischen der KITA Moorwisch und der Schule Langbargheide

werb der deutschen Sprache besondere Schwierigkeiten haben und deren Einschulung zum nächsten Schuljahr bevorsteht.

Die Förderung erfolgt zwei Stunden in der Woche durch eine Lehrerin, die in der Gruppe mit einer Erzieherin zusammenarbeitet.

Hauptziele des Auftrags sind:

- Qualifizierung der Sprachförderung im Elementarbereich;
- Verbesserung der Sprachkenntnisse von Kindern in Tageseinrichtungen zur Vorbereitung auf einen erfolgreichen Schulbesuch;
- Förderung der Kooperation zwischen Grundschulen und Kitas.

Das sind hohe Ziele. »Wie können wir das erreichen?«, fragten wir uns in der

Schule Langbargheide, als wir uns vor zwei Jahren mit den Kolleginnen der Kita Moorwisch zusammensetzten, um ein Konzept zur Sprachförderung zu erarbeiten, das für die Kinder aus dem sozialen Brennpunkt Lüdersring zugeschnitten sein sollte.

Der erste Blick richtet sich auf die Lerngruppe. Alle Kinder sind im vorschulischen Jahr. Ihre sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten sind gemessen an der Norm sehr schwach, und obwohl sie alle Schwierigkeiten haben, sind ihre Leistungen sehr unterschiedlich. Samuel redet sehr viel, ist aber kaum zu verstehen, da er Wörter verwechselt, unsauber ausspricht und eigene Wortschöpfungen benutzt. Sonja spricht fast gar nicht, hört aber immer aufmerksam zu

und macht sich dann lieber durch Gesten verständlich. Ihr fehlen die Wörter und der Mut laut zu sprechen. Ilker erschließt sich die Sprache über Strukturen, hat aber oft keine Lust, genau zuzuhören. Er fühlt sich leicht überfordert und möchte dann lieber ungestört spielen. Erdal hört und spricht nur im Kindergarten Deutsch. Sein Wortschatz ist sehr gering. Er kann sich nur schlecht konzentrieren. Allen Kindern ist gemein: Sie haben es schwer mit der deutschen Sprache. Aber ihre Schwierigkeiten sind äußerst verschieden.

## Lernen mit Kopf, Herz und Bewegung

In unserem Konzept legen wir sehr viel Wert auf einen rituellen Ablauf. Jedes Kind in der Sprechschulgruppe weiß ge-

nau, dass nach der Begrüßung eine Fingerübung folgt und am Ende der Stunde die Eisenbahn alle Kinder in ihre Gruppe zurückbringt.

Das Lernen mit »Kopf und Herz« haben wir um »Bewegung« ergänzt. So wird alles, was die Sprache ausdrückt, gleichzeitig in Bewegung umgesetzt. Die Verknüpfung von Lernstoff mit bestimmtem Verhalten und Bewegungen fördert das Behalten, vor allem wenn dies in ritualisierter Form geschieht. So hat Erdal gelernt, dass seine Füße laufen, wippen und stehen können.

Auch Farben helfen beim Einprägen. Bei der Arbeit mit Nomen wird die Klammerkiste eingesetzt. Alle Kinder lernen die Nomen mit den dazu gehörenden Artikeln, in dem sie die entsprechenden Gegenstände entweder mit blauen, roten oder grünen Wäscheklammern versehen.

Samuel weiß jetzt, dass »Pullover« den Artikel »der« hat, denn an seinem Pullover hängt eine blaue Wäscheklammer. Der Wäscheklammerkasten ist inzwi-

schen völlig in den täglichen Ablauf der Kita integriert. So verteilen die Kinder die Wäscheklammern auch, wenn sie den Tisch decken, sich die Zähne putzen oder in der Spielecke beschäftigen. Dabei beobachten sie genau, wohin die Klammer gesetzt und ob die Farbe richtig gewählt wird.

Sehr beliebt bei den Kindern ist die Arbeit mit dem Bilderbuch. Sobald die Grundschulpädagogin ihren Korb herausholt, wächst die Aufmerksamkeit, denn alle wissen, nun kommen wieder »Mama Hund« und »Flecki« zu ihnen. Es handelt sich hierbei um zwei Stofftiere, die die Hauptfiguren des Bilderbuches darstellen. Die Kinder sind sehr konzentriert bei der Sache, wenn sie gemeinsam mit der Lehrerin und der Erzieherin das Buch anschauen und dazu erzählen. Die Lehrerin hat zu jeder Seite einen kleinen Text geschrieben, der zu den vorher geübten sprachlichen Strukturen passt. Dieser Text wird von ihr sehr deutlich vorgesprochen und dann von der Erzieherin und den Kindern wiederholt. Oft öffnen sich die Kinder durch diese Herangehensweise. Sie können sich mit den Figuren identifizieren und lernen ihre Gefühle auszudrücken. So hat es Sonja mit dem Stofftier Flecki im Arm geschafft, ihre eigene Angst vor der Sprache zu überwinden und nachzusprechen: »Es ist dunkel. Flecki hat Angst.«

### Lust auf die Sprache

Vielfach benennen die Kinder bei der Bilderbucharbeit die Dinge in ihrer Muttersprache. Alle Kinder der Gruppe wissen, dass »anne« das türkische Wort für »Mama« ist, denn Ilker hat es ihnen gesagt.

Für uns gibt es kein fertiges Konzept. Zu den Bausteinen der Sprachlernarbeit gehören für uns der rituelle Ablauf, das Fingerspiel, die Bilderbucharbeit, die Rhythmikübungen, die Einübung von Sprachstrukturen, die Wortschatzübungen, die Mimik, die Gestik und die Umsetzung der Sprach in Bewegung sowie die Elemente aus der Sprachheilpädagogik.

Die konkrete Gestaltung der Sprachförderung liegt völlig in der Hand der Lehrkraft und der Erzieherin. Die Arbeit

orientiert sich am jeweiligen Sprachstand der Kinder und knüpft an ihr sprachliches Wissen an. Die Anfangssituation in einer Einrichtung ist dabei eine Schlüsselsituation, die entscheidend dazu beiträgt, ob die Kinder sich sprachlich öffnen oder verschließen. Darum sollte die sprachliche Förderung von Kindern im Vorschulalter auf der Grundlage der Sprachentwicklung bei ein- und zweisprachig aufwachsenden Kindern unter ständiger Sprachbeobachtung stattfinden. Handelndes Lernen ist aus Gründen der Nachhaltigkeit und zur sprachlichen Vorbereitung auf die Schule sowie zur kognitiven Förderung von Fünfjährigen notwendig, denn durch die Sprache unterstützt ein Kind nicht nur seine praktischen Handlungen. Auch Sprache und Denken entwickeln sich in Wechselwirkung.

Um erfolgreiche Arbeit zu leisten und die Kinder an einen lustvollen Umgang mit dem Wort zu gewöhnen, erscheinen uns drei Dinge besonders wichtig:

- Die Lehrkräfte müssen eine tragfähige soziale Beziehung zu den Kindern aufbauen.
- Es muss eine funktionierende und wahrnehmbare Kooperation zwischen der Erzieherin und der Lehrerin aufgebaut werden.
- Die Anregungen aus der Sprachförderung müssen im Kita-Alltag angewendet und geübt werden. Dabei übernimmt die Erzieherin die Multiplikatorinnen-Rolle.

Wir sind im Rahmen des Kooperationsprojekts neu auf unsere Kolleginnen in der Kita zugegangen und haben in wechselseitiger Anerkennung voneinander gelernt.

Samuel, Sonja, Ilker und Erdal sind inzwischen in der ersten Klasse. Sie lernen mit sichtbarem Spaß Deutsch. Die Artikel verwechseln sie immer noch, aber nicht mehr so oft.

Andere Defizite haben sie weitgehend ausgeglichen und Ängste den Wörtern gegenüber abgebaut: Die Sprachförderung hat sich gelohnt.

*Annette Berg,  
Schulleiterin,  
Schule Langbargheide,  
Langbargheide 40,  
22547 Hamburg,  
E-Mail: langbargheide@web.de*



Acht Jahre nach der ersten flächendeckenden Untersuchung zur Lernausgangslage der damaligen Fünftklässlerinnen und Fünftklässler (LAU 5) liegen mit den jetzt veröffentlichten ersten Ergebnissen der Studie KESS 4 (»Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4«) Erkenntnisse über die Lernstände und Lernbedingungen Hamburger Grundschulkindern am Übergang in die Sekundarstufe vor, die es erlauben, national und international Vergleiche zu ziehen sowie Entwicklungstrends im zeitlichen Verlauf zu betrachten.

### Lernstände, Risikokinder und Leistungsspitze

Die Lernstände der im Sommer 2003 in Hamburg getesteten Grundschülerinnen und Grundschüler liegen sowohl im Lesen als auch in Mathematik und im naturbezogenen Lernen im bundesdeutschen Durchschnitt. Dieses Ergebnis ist für eine Großstadt mit spezifischen Herausforderungen nicht selbstverständlich, wie das vergleichsweise schlechte Abschneiden Bremens in IGLU zeigt. Die orthografische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler hingegen liegt unterhalb des Bundesdurchschnitts.

Mit 11,9 Prozent ist der Anteil der Kinder, die zur Gruppe der »Risikokinder« gehören und nur über elementare Lesefähigkeiten verfügen, vergleichsweise hoch. Weit unter dem Bundesdurchschnitt liegen die Anteile an Spitzenleistungen im Lesen Hamburger Kinder am Ende der Grundschulzeit. Nur 13,3 Prozent von ihnen erreichen das höchste Kompetenzniveau, während es bundesweit 18,1 Prozent sind.

### Soziale Herkunft und Bildungserfolg

Auch in Hamburg zeigt sich der für Deutschland typische enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bil-

# KESS 4 im Überblick

dungserfolg. Gemessen am Erwerbsstatus der Eltern, liegen die Lernstände der Kinder von Eltern aus der oberen Dienstklasse (u.a. höhere Beamte, Gymnasiallehrer und selbstständige Unternehmer mit mehr als zehn Angestellten) und der Kinder un- und angelernter Arbeiter mehr als zwei Drittel einer Standardabweichung auseinander; das entspricht deutlich mehr

gen ca. eine halbe Standardabweichung - oder rund ein Lernjahr - unter den Lernständen Gleichaltriger, die nach eigener Angabe nicht häufiger als zwei Mal in der Woche in ihrer Freizeit alleine sind.

Im nationalen Vergleich gelingt in Hamburg die Einbindung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund in den Bildungsprozess gut. Dennoch bestehen gravierende Unterschiede in den am Ende der Grundschulzeit erreichten Lernständen in Kompetenzbereichen, die außerhalb der Schule mit Unterstützung der Eltern erworben werden – wie Lesen und Naturwissenschaften. Die Unterschiede zu Kindern aus Familien ohne Migrationshintergrund liegen hier bei rund zwei Drittel einer Standardabweichung oder mehr als einem Lernjahr.

### Leistungsentwicklung

Deutlich verbessert haben sich die Lernstände in Mathematik und Lesen seit der 1996 ebenfalls am Übergang in die Sekundarstufe durchgeführten Studie LAU 5.

Im Lesen beträgt der Unterschied rund ein Fünftel, in Mathematik sogar mehr als ein Drittel einer Standardabweichung. Ähnliche Fortschritte zeigen die Ergebnisse im Verfassen von Texten: Sowohl die Qualität der geschriebenen Texte als auch die Fähigkeit der Kinder, formal richtig zu schreiben, haben sich im Vergleichszeitraum deutlich verbessert. Diese Unterschiede sind im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen hoch und weisen darauf hin, dass u.a. die bildungspolitische Umstellung von einer Input- auf eine Outputsteuerung, die Implementierung von Förderdiagnostik und Förderprogrammen (z.B. PLUS und PriMa) und die Ausweitung der Lernzeit im Zuge der Einführung der VHGS erste Früchte tragen.

### Literatur

Bos, W. & Pietsch, M.: Erste Ergebnisse aus KESS 4 – Kurzbericht. Hamburg 2004, Behörde für Bildung und Sport.

Marcus Pietsch,  
Institut für International und  
Interkulturell Vergleichende  
Erziehungswissenschaft,  
Universität Hamburg,  
E-Mail: pietsch@erzwiss.uni-hamburg.de

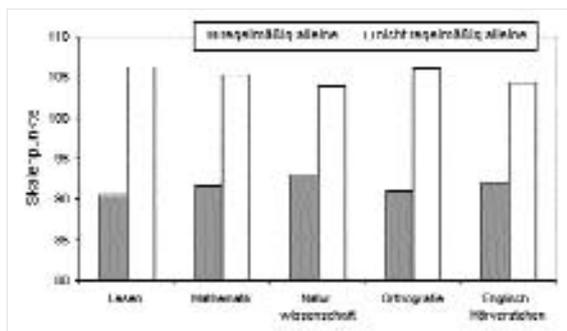


Abb. 1: Lernstände von Kindern, die regelmäßig alleine sind, im Vergleich zu Kindern, die nicht regelmäßig alleine sind

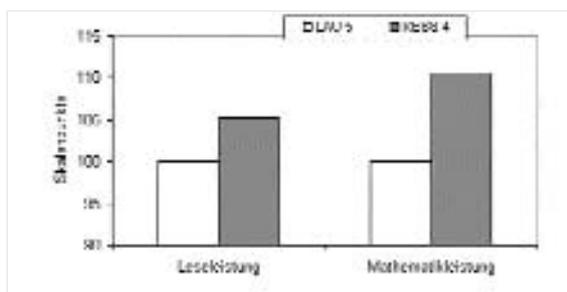


Abb. 2: Lese- und Mathematikleistung LAU 5 und KESS 4 im Vergleich

als einem Lernjahr. Schülerinnen und Schüler, in deren Elternhaus mindestens ein Elternteil das Abitur erworben hat, verfügen am Ende der Grundschulzeit über Fähigkeiten, die denen von Gleichaltrigen aus Elternhäusern ohne höhere Bildung um mehr als eine halbe Standardabweichung voraus sind. Darüber hinaus verbringen rund 15 Prozent der in KESS 4 befragten Kinder täglich Freizeit alleine. Die Lernstände dieser Kinder lie-



anSCHuB zum Erfolg

# Erfolgsversprechende Schulversuche

Mit einem Schlagwort fing es an, im Jahre 2000: anSchub – das Projekt »Arbeiten und Lernen in Schule und Betrieb« sollte angeschoben werden. Die Schülerinnen und Schüler der Klassen 8 und 9 der Hauptschule Richard-Linde-Weg arbeiten und lernen seit nunmehr vier Jahren an zwei Tagen in der Woche in einem Betrieb ihrer Wahl. Sie lernen im Laufe der beiden letzten Schuljahre vier Betriebe unterschiedlicher Berufsbereiche intensiv kennen, erwerben Praxiserfahrung und prüfen dabei ihre Eignung für den jeweiligen Beruf.

Zielsetzung dieses Projektes ist die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs von der Schule in die Berufswelt. Über die Praxisorientierung sollen die Jugendlichen zu Eigenaktivität und Selbstverantwortung angeregt und Schulmüdigkeit und Schulverweigerung soll entgegengesteuert werden.

## Besondere Lernaufgabe

Dieses Schulkonzept verfolgt eine enge Verzahnung von praktischem Lernen im Betrieb und schulischem Unterricht. Dies geschieht über eine Besondere Lernaufgabe, die jeder Jugendliche im Betrieb praktisch ausführt und im Unterricht dokumentiert und aufbereitet. Die Besondere Lernaufgabe geht als eigenständige Note in das Zeugnis ein, sie wird öffentlich in feierlichem Rahmen in der Schule präsentiert.

## Ich bin Hauptschüler, ich kann was

Interessierte Besucher diskutieren mit den Schülern. Dabei werden neben dem erworbenen Fachwissen die sprachliche Kompetenz, das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl der Schüler gesteigert. »Ich bin Hauptschüler, ich kann etwas, ich weiß etwas, ich kann es Anderen vermitteln!«

## Neue Unterrichtsinhalte

Es besteht ein kontinuierlicher Austausch zwischen der Lehrkraft eines Jugendlichen und seinem Betreuer im Be-

trieb, um eine umfassende Förderung zu erreichen. Die individuellen Erfahrungen und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler im Betrieb bestimmen die Unterrichtsinhalte in der Schule mit. So ergeben sich aus den im Betrieb erworbenen Kenntnissen neue Unterrichtsinhalte.

## Motivation steigt

Nach anfänglichem Zögern wird dieses Modell von zahlreichen Betrieben in Hamburg gut angenommen und unterstützt. Viele erkennen die Vorteile, zukünftige Auszubildende über Langzeit-Schulpraktika kennen zu lernen.

Das schulische Lernen verändert sich durch die Einbindung der Betriebe hinsichtlich der Lernbereitschaft und des Leistungsvermögens, Fehlzeiten verringern sich. Die Berufswahlreife und die Anschlussorientierung werden gefördert.

## Weitere Schulen beteiligen sich

Neben der Schule Richard-Linde-Weg sind weitere drei Schulen (Ganztagsschule St. Pauli, Gesamtschule Eidelstedt und Förderschule Carsten-Rehder-Str.) an diesem Schulversuch »Arbeit und Lernen in Schule und Betrieb« in Hamburg beteiligt.

Weitere Informationen über:  
[info@anSCHuB-zumErfolg.de](mailto:info@anSCHuB-zumErfolg.de),  
 Tel.: 0 40 / 4 28 86 14-0

Peter Herrmann, Projektleiter



### Projekt »PraxisLerntag«

## Ausbildungsplätze und Kompetenzgewinn

Das »Projekt PraxisLerntag« der Behörde für Bildung und Sport hat im Schuljahr 2004/2005 an 30 Hamburger Hauptschulen begonnen. Rund 1.000 Schülerinnen und Schüler aus 45 Klassen 8 und 9 lernen und arbeiten mindestens ein Jahr lang an einem Tag in der Woche, dem »PraxisLerntag«, in einem Betrieb.

Bildungssenatorin Alexandra Dinges-Dierig erklärte dazu: »Durch das frühzeitige und kontinuierliche Einbeziehen des betrieblichen Lernens in das schulische Lernen wird der Übergang der Hauptschülerinnen und Hauptschüler in den Beruf verbessert und insbesondere die Übergangsquote in die duale Ausbildung erhöht. Die Schülerinnen und Schüler lernen die beruflichen Anforderungen der Arbeitswelt in zwei oder drei Betrieben kennen, arbeiten im Betriebsalltag mit und können ihre beruflichen Vorstellungen und Fähigkeiten überprüfen.« Im Gegenzug können sich die Betriebe einen Eindruck von den Schülerinnen und Schülern verschaffen und ihnen im günstigen Fall einen Ausbildungsplatz anbieten. In der LERN-WERK-Schule Am Falkenberg (Bezirk Harburg), in der der PraxisLerntag bereits seit mehreren Jahren umgesetzt wird, konnten so am Schuljahresende 2003/2004 rund 68 Prozent der Absolventen der Hauptschulklasse 9 einen Ausbildungsplatz vorweisen. Handelskammer, Handwerkskammer und Hamburger Unternehmen unterstützen das »Projekt PraxisLerntag« während der dreijährigen Laufzeit. Alle Schülerinnen und Schüler der Projektklassen haben mit Projektbeginn einen Praxisplatz gefunden.

Luc

### Original-Abschrift aus dem Jahre 1948

HANSESTADT HAMBURG

Schulbehörde

Hamburg, den 2. Juni 1948

- 2 - FV a 5

An die Leitungen sämtlicher Schulen

Betr.: Rauchen in den Schulen

*Das Rauchen der Lehrkräfte während der Dienstzeit hat in den letzten Jahren in vielen Schulen so überhand genommen, daß nicht nur der Dienst erheblich darunter leidet, sondern auch die Stellung des Lehrers der Jugend gegenüber beträchtlichen Schaden nimmt.*

*Ich sehe mich daher genötigt, alle Lehrkräfte an die seit Jahrzehnten bestehende und niemals aufgehobene Verfügung des Senats zu erinnern, nach welcher das Rauchen in den Diensträumen während der Dienstzeit nicht gestattet ist.*

*Neben der selbstverständlichen Pflicht des Beamten, eine behördliche Verfügung zu beachten, besteht für den Lehrer als Erzieher die besondere Verpflichtung, beim Zusammensein mit der ihm anvertrauten Jugend eine in jeder Beziehung vorbildliche Haltung zu zeigen. Mit dieser vorbildlichen Haltung aber unvereinbar ist das Rauchen des Lehrers während der Dienstzeit im Schulgebäude, im Lehrerzimmer, auf den Korridoren, auf dem Schulhof, beim Betreten und Verlassen des Schulgebäudes sowie auf Wanderungen und Schülerreisen.*

*Als Dienstzeit im Schulgebäude ist nicht die einzelne Unterrichtsstunde in der Klasse, sondern die gesamte Unterrichtszeit anzusehen. Das Rauchen während der Pausen im Lehrerzimmer auf dem Schulhof oder in besonders eingerichteten Rauchzimmern ist daher unstatthaft, ganz abgesehen davon, daß es sich schon aus gesundheitlichen und ästhetischen Gründen in einem Haus, das der Jugend dient, von selbst verbieten sollte. Das Nichtrauchen*

*auf Wanderungen und auf Schülerreisen, beim Aufenthalt im Schullandheim und in der Jugendherberge gehört zu der besten Tradition der deutschen Jugendbewegung, die zu wahren für die deutsche Schule Ehrensache sein sollte.*

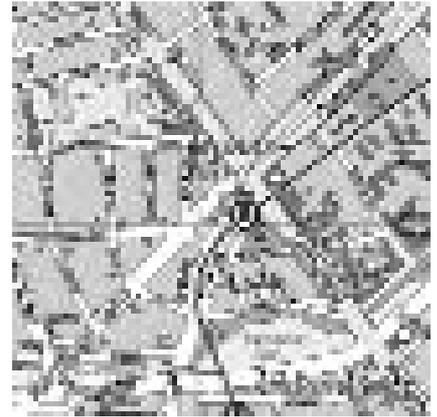
*Entscheidend ist auch hier, wie immer in der Erziehung das Vorbild. Ein Schulleiter, der während der Dienstzeit in seinem Amtszimmer raucht, in dem er Lehrer, Schüler, Eltern und andere Besucher empfangen muß, kann nicht erwarten, daß die Lehrkräfte in der Schule auf das Rauchen verzichten. Lehrkräften, die im Schulgebäude rauchen oder wo immer sie sonst mit Jugendlichen im Dienst zusammen sind, fehlt das moralische Recht, älteren Schülern das Rauchen zu untersagen.*

*Ich erwarte daher von den Schulleitern, daß sie ihrem Lehrkörper mit gutem Beispiel vorangehen und daß sie immer daran denken, daß es gerade in der heutigen Zeit ihre Aufgabe ist, die Schule wohl zu einer Stätte der Freude zu machen, aber auch zu einer Stätte der Ordnung. An die Stelle der äußeren, durch Verfügungen, und Befehl aufrechterhaltenen Ordnung im Obrigkeitsstaat tritt im demokratischen Staat die Selbstzucht. Zur Selbstzucht erziehen kann aber nur, wer selbst Selbstzucht übt.*

*Zu den Hamburger Lehrkräften habe ich das Vertrauen, daß es nur dieses Hinweises bedarf, um sie, soweit sie Raucher sind, zu veranlassen, auf das Rauchen während der Dienstzeit zu verzichten, nicht ...*

## SuchtPräventionsZentrums (SPZ)

# Steigendem Cannabis- konsum begegnen



»Bekifft in der Schule – Hilfen für Schulen zur Vorbeugung und Problemlösung« ist der Titel eines bundesweit einmaligen Projektes, mit dem das SuchtPräventionsZentrum (SPZ) 30 weiterführende Schulen in Hamburg unterstützt hat und im laufenden Schuljahr zusätzlich 15 Schulen unterstützt. Das SPZ hat dafür ein Netzwerk aufgebaut, in dem sechs Suchtberatungsstellen (Suchtberatung DREL, KODROBS Bergedorf und KODROBS Wilhelmsburg/Süderelbe, KÖ 16a, Beratungs- und Behandlungsstelle Seehaus, VIVA Wandsbek) das Büro für Suchtprävention und die stadtteilorientierte Suchtberatung/Prävention Horn mitwirken. Das Projekt, dessen Entwicklung bereits 1999 in Angriff genommen wurde, ist eine präventive und helfende Antwort auf den seit Ende der 90er Jahre zu erkennenden Anstieg des Cannabiskonsums unter Jugendlichen. Es reagiert insbesondere auf die Tatsache, dass Kiffen vor und während der Schulzeit zunehmend die Lern- und Arbeitsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern beeinträchtigt. Das Projekt zielt auf die Befähigung von Schulen, durch suchtpreventive Aktivitäten, klare Regeln und Grenzen sowie rechtzeitiges Erkennen und Reagieren dem Cannabiskonsum vorzubeugen. Kiffende Schülerinnen und Schüler sollen frühzeitig dabei unterstützt werden, den Konsum zu reduzieren und zu beenden.

Suchtberater und Suchtpräventionsfachkräfte überprüfen gemeinsam mit

Schülern, Eltern und Lehrern der beteiligten Schulen kritisch die vorhandenen Regeln zum Umgang mit Alkohol, Nikotin, Cannabis und anderen Drogen sowie deren Wirksamkeit. Die Regeln werden überarbeitet, präzise Maßnahmen bei Regelverstößen und zur Bekanntmachung der Regeln vereinbart. 30 Hamburger Schulen und demnächst weitere 15 Schulen verfügen nach Beratung und Entscheidung aller Schulgremien über ein klares Regelwerk. Alle wissen dann Bescheid, dass Kiffen vor und während der Schulzeit nicht toleriert wird. Um das Basiswissen von Lehrerinnen und Lehrern über die Droge Cannabis, ihre Verbreitung und Konsumrisiken zu erhöhen, wurden und werden Informationsveranstaltungen durchgeführt. Um die Früherkennung und motivierende Gesprächsführung zu fördern, findet ein Training für Lehrer(innen) und auch Eltern statt. Alle beteiligten Schulen wurden und werden dafür qualifiziert und dabei unterstützt, im Rahmen des Projektes ein bewährtes, im schulischen Alltag realisierbares Angebot für die Cannabiskonsumanten durchzuführen, die sich ohne Unterstützung nicht an die schulischen Regeln halten können. Wenn diese »Minimale Intervention« nicht ausreicht, ermöglichen die bei der Projektdurchführung mitwirkenden Suchtberatungsstellen weitergehende spezialisierte Beratung und Behandlung.

Der erste Durchgang des Projektes wurde vom Büro für Suchtprävention beglei-

tend evaluiert. Insbesondere auch wegen dieses Projektes wurde Hamburg im Bundeswettbewerb »Vorbildliche Strategien kommunaler Suchtprävention« 2002 mit einem Preis ausgezeichnet.

Parallel zu diesem Projekt hat die SchülerInnenkammer Hamburg mit Hilfe des SPZ ein Kurzinfo für Jugendliche »Kiffen – kein Problem?« und ein Info »Kifferfragen« für Cannabis-Konsument(innen) erstellt. Ziel dieser Materialerstellung von Jugendlichen für Jugendliche ist es, vorhandene Bereitschaften zum Konsumverzicht durch glaubwürdige Botschaften zu bestärken und Konsumenten zum kritischen Hinterfragen sowie zur Veränderung ihres Verhaltens anzuregen.

Das SPZ hat die Ausbildung von Schülermultiplikatoren(inn)en für youth-to-youth Projekte intensiviert. Jeweils 12 bis 15 Schüler und Schülerinnen im Alter von 14/15 Jahren einer oder mehrerer Schulen werden mit einer viertägigen Schulung darauf vorbereitet, ihre Mitschüler auf Augenhöhe über die Risiken des Cannabiskonsums und auch des Gebrauchs anderer Drogen aufzuklären, sie in ihrem Konsumverzicht zu bestärken oder dafür zu motivieren, suchtpreventive Projekte zu initiieren und zu betreuen.

Im Dezember 2003 hat das SPZ mit Unterstützung der Techniker Krankenkasse den Ordner »Drogenkundliche Bausteine für suchtpreventive Unterrichtsvorhaben / Projekte« in aktualisierter und vervollständigter Form her-

ausgegeben. Dieses umfangreiche Unterrichtswerk bietet Lehrer(inne)n eine Fülle von Informationen, Anregungen und Projektvorschlägen, um Schüler(inne)n eine kritische Auseinandersetzung mit den Wirkungen und Risiken des Konsums von Drogen zu ermöglichen.

In Kooperation mit der Elternkammer Hamburg wird das SPZ zu Beginn des nächsten Schuljahres an allen allgemein bildenden weiterführenden Schulen Elternbriefe für Eltern von Schüler(inne)n der 5., der 7. und der 9. Klassen verteilen. Möglichst viele Eltern sollen mit diesem Schreiben motivierende Hinweise für einen suchtpräventiven Umgang mit ihren Kindern erhalten sowie über Anzeichen einer Gefährdung durch Drogenkonsum und über Hilfsmöglichkeiten aufgeklärt werden.

Bei akuten Problemen im Zusammenhang mit Cannabiskonsum und Cannabishandel unterstützen Mitarbeiter(innen) des SPZ Schulen auch mit einzelnen Modulen des Projektes »Bekifft in der Schule – Hilfen zur Vorbeugung und Problemlösung«. Allein 2003 fanden 50 solche Informationsveranstaltungen und Trainings für Lehrer(innen) und Eltern statt.

An der Schnittstelle zur spezialisierten Suchtberatung bietet das SPZ für gefährdete Jugendliche und ihre Bezugspersonen (vor allem Eltern) ausstiegs- und lösungsorientierte Kurzberatung. 2003 nahmen insbesondere wegen Cannabiskonsums etwa 250 Personen dieses Hilfsangebot wahr.

Mittlerweile vorliegende Erkenntnisse bestätigen die Bedeutung von Nichtraucherförderung für die Prävention des Cannabiskonsums. So gesehen dient die Teilnahme von 285 Hamburger Schulklassen im laufenden Schuljahr am europäischen Wettbewerb schulischer Nichtraucherförderung »Be smart Don't start«, der in Hamburg vom SPZ koordiniert und betreut wird, auch zur Vorbeugung des Cannabiskonsums.

Auch folgende Dienstleistungen des SPZ zielen zum Teil darauf ab, dem Cannabiskonsum vorzubeugen und ihn zu reduzieren:

- Aus- und Fortbildung von Beratungslehrer(inne)n und REBUS-Mitarbeiter(inne)n
- Erprobung eines aus zehn Einheiten bestehenden »Kompetenztrainings

Suchtpävention« mit Jugendhilfeteams von Gangway und Großstadtmission

- Informations- und Gesprächsveranstaltungen für Eltern an Schulen: 50 im Jahr 2003
- Informations- und Reflexionsgespräche mit Schulklassen/Jugendgruppen: 73 im Jahr 2003.

Nikotin und Alkohol sind weiterhin die Hauptdrogen im Jugendalter. Suchtprävention darf sich also nicht nur auf Cannabis konzentrieren, sondern muss diesen Alltagsdrogen viel Aufmerksamkeit widmen.

*Weitere Informationen beim SuchtPräventionsZentrum (SPZ) des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) im Winterhuder Weg 11, 22085 Hamburg, Tel.: 4 28 63-24 72; E-Mail: spz@bbs.hamburg.de; Web: www.suchtpraevention.hamburg.de*

*Hermann Schlömer (SPZ-Leiter)*

## Nachruf

### Heiko Bargmann

Ein etwas schalkhaftes Lächeln war sein Erkennungsmerkmal. Und genau dieses Lächeln hatte die Trauergemeinde vor Augen, die den langjährigen Oberschulrat und Personalreferenten für die Beruflichen Schulen in Hamburg, Heiko Bargmann, am 16. Oktober 2004 zur letzten Ruhe begleitete. Oberschulrat Bargmann lachte von einer großformatigen Fotografie auf die sehr zahlreich versammelte Gemeinde aus Angehörigen, Freunden und beruflichen Weggefährten herunter.

Nachdem Heiko Bargmann eine schwere Infektion soweit ausgeheilt hatte, dass die Entlassung aus einer Rehabilitationsmaßnahme bereits unmittelbar bevorstand, ereilte ihn ein Rückfall, der innerhalb sehr kurzer Zeit am 10. Oktober 2004 zu seinem Tod führte. Er war gerade 67 Jahre alt geworden.

Die Empfindungen, die die Erinnerungen an den Menschen Heiko Bargmann, an den Kollegen und Vorgesetzten in den Beruflichen Schulen sowie in der Behörde für Bildung und Sport prägen, sind Warmherzigkeit und Für-

sorge, Vertrauen und Verlässlichkeit, aber auch Authentizität und Unabhängigkeit. Heute würde sein Wirken vermutlich als outputorientiert bezeichnet werden. Womit gesagt sein soll, dass es ihm auf das Ergebnis ankam. Und die Ergebnisse des Bargmannschen Handelns waren bei Beteiligten und Betroffenen vollkommen unstrittig. Dagegen blieb der Weg, den er dahin ging, nicht zuletzt auch für Vorgesetzte gelegentlich etwas geheimnisumwittert. Und wer wusste schon, dass Heiko Bargmann der erste Frauenbeauftragte für das pädagogische Personal an beruflichen Schulen war?

Wir trauern um den Verlust eines großartigen Kollegen und Mitstreiters. Seiner Familie wünschen wir Kraft, das schwere Schicksal des viel zu frühen Verlustes zu bewältigen.

*Adalbert Helfberend*



## Rezension

# Kriegstagebuch: 1939–1945

**Ein interessantes Zeitdokument ist veröffentlicht worden – das Kriegstagebuch eines patriotischen Lehrers, der sich als Schulrat 1942 standhaft geweigert hatte, der NSDAP beizutreten. Die Rede ist von Gustav Schmidt, einem leidenschaftlichen Pädagogen, der daraufhin vom Dienst beurlaubt wurde. Fortan hatte er einen anderen Dienst zu verrichten – zunächst bei der Heeresstandortverwaltung. Dann ging er als Soldat zum Dienst, zum Beispiel als Wachhabender in die »Wittlingers Schlachtereie« am Valentinskamp oder als Schreiber auf die Kasernenschreibstube – und als »Gasschutz-Unteroffizier«.**

Gustav Schmidt – Lehrer, Sprachforscher, Lehrerfortbildner, Autor, Schulrat und Soldat – hatte schon als junger Mann vor dem 1. Weltkrieg begonnen, Tagebuch zu schreiben. Mit Akribie verzeichnet er Geschehnisse aus Politik, Familienleben und beruflicher Tätigkeit. Das nationalsozialistische Deutschland und der 2. Weltkrieg verändern das Leben der Familie Schmidt dramatisch. Schon am 11. Kriegstag stirbt der älteste Sohn als Luftwaffenoffizier, als Pilot in einer Wettererkundungsstaffel im Einsatz über Warschau.

Gustav Schmidt schreibt am 1. September 1939: »Wieder Krieg im Osten, längst erwartet; jetzt ist er da. Mit Polen wird unser Heer wohl fertig. Wie steht es aber, wenn Frankreich u. England mitkommen? Stimmung für den Krieg ist nirgends zu spüren. Man ist bedrückt. Die Nerven waren dank der »Propaganda« zu sehr gereizt. Gegen 1914 ein ungeheurer Abstand.«

Zum Tode seines Sohnes schreibt Schmidt: »Heute fand ich in der Behörde die schreckliche Nachricht vor, dass Berthold am 11. September durch Absturz seines Flugzeuges den Fliegertod erlitten hat (...). Dieser elende Krieg, wie ich ihn verabscheue. Er nimmt wahllos die Söhne und die Väter. Und wofür? Dieser Krieg ist nicht überzeugend.«

Am 15. Dezember 1939 schreibt der Schulrat, zuständig für den Bereich der Hamburger Volksschulen: »Die Todesanzeige für Bertold ist da. Die Tränen kommen immer wieder. Ich kann mich nicht fassen.«

Am Todestag seines Sohnes notiert der Tagebuch-Autor: »In Polen ist eine entscheidende Schlacht westlich Warschaws im Gange (...). Im Westen beginnt nun der Franzose den Krieg mit kleineren und einzelnen Handlungen. Spähtrupps, Beschießungen des Saarbrückener Flugplatzes, ist dort bald der Hauptplatz? Wann mobilisiert Rußland? Will es Geier sein?«

Bei aller Distanz zum Nationalsozialismus blieb Schulrat Schmidt »doch immer ein deutscher Patriot« (Joachim Szodrzynski in seiner Einleitung zum Kriegstagebuch, S. 9). Er bleibt auch noch Patriot, als er auf Betreiben des Barmbeker NSDAP-Kreisleiters Fromm und durch eine entsprechende Entscheidung des Hamburger Gauleiters und Reichsstatthalters Karl Kaufmann als »politisch unzuverlässig« aus der Schulaufsicht »entfernt« und zunächst – übrigens immer bei vollen Bezügen – beurlaubt wurde.

Joachim Szodrzynski ist zuzustimmen, wenn er schreibt: »Was das Tagebuch von Gustav Schmidt zu einer wichtigen zeitgeschichtlichen Quelle macht, ist seine spezifische Mischung aus Distanz und Nähe zum Kriegsalltag« (S. 11). »Heutigen Lesern ermöglichen Schmidts Aufzeichnungen Einblicke in die »Norma-

lität« des Nationalsozialismus, wie es sie bislang noch viel zu selten gibt« (ebd.). Das Tagebuch endet am 18. April 1945. Die britischen Truppen standen an diesem Tag vor den Türen Lüneburgs. Ab Juni 1945 arbeitete Gustav Schmidt wieder als Schulrat in der Hamburger Schulverwaltung. 1951 ging er in den Ruhestand. 1958 ist er in Hamburg-Volksdorf verstorben.

In den Fächern Deutsch und Geschichte könnte es aufschlussreich sein, im Vergleich zu diesem Kriegstagebuch eine kommentierte Auswahl aus den Tagebüchern Joseph Goebbels zu lesen. Die Eintragungen aus den Jahren 1924–1945 spiegeln die Welt des Reichspropaganda-Ministers und Gauleiters von Berlin – und beleuchten zum anderen die inneren Strukturen des hochdifferenzierten NSDAP-Machtsystems. Als herausragendes zeitgeschichtliches Zeugnis gelten auch Henry Pickers »Hitlers Tischgespräche im Führerhauptquartier«, die 1941/42 entstanden sind. Dieses Buch bietet authentische Einblicke in die Persönlichkeit, Gedankenwelt, Politik und Kriegsführung von Adolf Hitler.

## Literatur

*Gustav Schmidt*: Kriegstagebuch 1939 bis 1945. Hg. vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, in Kooperation mit der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (FZH), Hamburg 2004 (Redaktion: Peter Daschner und Wulf Schlünzen)

*Goebbels, Joseph*: Tagebücher 1924 bis 1945. Fünf Bände in Kassette, hg. von Ralf Georg Reuth, München 2003

*Picker, Henry*: Hitlers Tischgespräche im Führerhauptquartier, Berlin 2003

Manfred Schwarz



# Neue Videos und DVDs



## SPIELFILMTIPP: Das fliegende Klassenzimmer

Die Neuverfilmung des Kinderbuches von Erich Kästner spielt in der Gegenwart, dementsprechend wurde die Romanvorlage »aktualisiert«. Im Mittelpunkt der Geschichten um

Freundschaft, Schule und Erwachsenwerden steht der 12-jährige Jonathan, der neu ins Internat des berühmten Thomaner Chores in Leipzig kommt. Höhepunkt der turbulenten Ereignisse sind die Proben für das Rap-Musical »Das fliegende Klassenzimmer« und das Zusammenführen des beliebten Lehrers Justus Bökh mit dessen ehemaligem Freund aus DDR-Zeiten. (Regie: Tomy Wiegand).

110 min, \*42 02923

zum Vergleich die Fassung von 1954:

92 min, sw, \*42 41430

## BIOLOGIE

### Skorpione

Skorpione, Verwandte der Spinnen, sind unverwechselbar durch ihre großen Kieferscheren und den Giftstachel, den sie aber nur selten einsetzen. Der Film gibt einen Einblick in ihren Lebensraum und ihre Lebensweise: er zeigt vor allem detailgenau den Körperbau, die Beutejagd in der Dämmerung, die Balz und die Jungenaufzucht.

16 min, \*42 10447, ab Klasse 5

### Wildtiere der Savanne

Die DVD enthält den gleichnamigen Videofilm (42 41870, 20 min) über die Tierwelt in der afrikanischen Savanne in voller Länge oder ansteuerbar nach didaktisch geordneten Sequenzen. Eine Fotogalerie und ein Quiz ergänzen die Themen. Der ROM-Teil bietet den Filmtext, ein Lexikon und Arbeitsblätter.

\*46 40103, ab Klasse 3

## ENGLISCH

### Holidays in GB and the USA (Serie):

#### What is Halloween?

Der Film erläutert die historisch-religiösen Hintergründe des Festes und zeigt die heutige Vermarktung des Feiertages in den USA: Straßenfeste, Trick-or-Treat-Umzüge, gruselig dekorierte Nachbarschaften u.a.m.

20 min, \*42 02866, ab Klasse 7

### Thanksgiving Roots and Images

Das Video enthält zwei Filme, die das öffentliche und das private Bild dieses Feiertags zeigen: 1. »An Old Story« (14 min): Darstellung der historischen Hintergründe (Pilgrims, Mayflower, Indianer) und deren Mystifizierung, 2. »Thanksgiving Dinner« (7 min): Beobachtung eines privaten Familienfestes mit dem obligatorischen Truthahn-Essen.

22 min, \*42 02867, ab Klasse 7

### Christmas Images

Das Video umfasst drei Filmbeiträge, die der weihnachtlichen Ikonographie im angloamerikanischen Raum nachspüren: 1. »A Journey in England« (14 min), 2. »Santa Claus in Chicago« (11 min), 3. »Santa Rap« (3 min).

29 min, \*42 02868, ab Klasse 6

## ENGLISCH/GRUNDSCHULE

Die oben genannte Serie ist mit deutschem Kommentar in der Form von Arbeitsvideos für die Grundschule (in erster Linie als landeskundliche Bausteine für den Englischunterricht) aufbereitet worden. Es werden jeweils 3 bis 5 Kurzfilme zu verschiedenen Aspekten der Feiertage zusammengestellt. Diese werden ergänzt um einen weiteren Film mit Übungen: »Look, Listen and Speak«

### Halloween

29 min, \*42 02873

### Thanksgiving

28 min, \*42 02874

### Christmas

31 min, \*42 02875

## GESCHICHTE

### Die Weiße Rose

Einblick in die Biografien und Motive der Widerstandsgruppe vor dem Hintergrund von nationalsozialistischer Innenpolitik und Zweitem Weltkrieg (Dezember 1942 bis Februar 1943). Eine Kombination von authentischen Fotos, Zitaten aus den Flugblättern, nachgestellten Szenen und mehreren Interviews mit Familienangehörigen.

20 min, \*42 02924, ab Klasse 8

### Sieger und Besiegte im Nachkriegsdeutschland 1945–1950

Der Hauptfilm der DVD »Was soll aus Deutschland werden?« (17 min) gibt einen Überblick über die alliierte Besatzungspolitik. Das Kapitel »Alltag in Trümmern« umfasst 20 Bilddokumente. Der abschließende Menüpunkt »Amerikanische und sowjetische Zone im Vergleich«

stellt Propagandafilme aus den 40er Jahren zusammen, die vor allem der Umerziehung der Deutschen dienen sollten. Ein ROM-Teil bietet Unterrichtsmaterialien.

\*46 02200, ab Klasse 9

### Die wilden 60er Jahre: Macht kaputt, was euch kaputt macht

Schwerpunkte des Hauptfilms (30 min) sind die Reaktionen auf Adenauer, die Situation an den Hochschulen, Demonstrationen der APO, des SDS u.a. gegen den Besuch des Schah, den Vietnamkrieg, die Große Koalition, die Springer-Presse und die Notstandsgesetze. Sechs Zeitzeugen, die damals auf verschiedenen Seiten standen, vermitteln ein differenziertes Bild dieser Umbruchsjahre. Weitere Kapitel mit »Extras« vertiefen die Thematik.

\*46 40085, ab Klasse 8

## PHYSIK

Die aufeinander aufbauenden Videofilme visualisieren, insbesondere durch aussagekräftige Animationen, Grundlagen und Inhalte der Relativitätstheorie(n) Einsteins:

### Vom Bezugssystem zur speziellen Relativitätstheorie

30 min, \*42 02895, ab 7. Klasse

### Albert Einsteins spezielle Relativitätstheorie (1)

20 min, \*42 10442, ab 10. Klasse

### Albert Einsteins spezielle Relativitätstheorie (2)

17 min, \*42 10443, ab 10. Klasse

### Albert Einsteins allgemeine Relativitätstheorie

24 min, \*42 10444, ab 10. Klasse

Hilfe zur Suche nach geeigneten Medien für den Unterricht bietet der Internet-Katalog ([www.li-hamburg.de](http://www.li-hamburg.de)). Selbstverständlich stehen Ihnen aber auch alle Kolleginnen und Kollegen des Medienverleihs für eine telefonische oder persönliche Auskunft und Beratung zur Verfügung (Tel.: 4 28 01-28 85/86/87).

Annette Gräwe,  
Medienverleih und Medienservice,  
Hartsprung 23, Haus B,  
22529 Hamburg,  
Tel.: 4 28 01-35 86,  
E-Mail: [annette.graewe@li-hamburg.de](mailto:annette.graewe@li-hamburg.de)

## HSV und Gymnasium Heidberg

## Einmalige Kooperation

Schon seit über vier Jahren besteht zwischen dem HSV-Nachwuchsleistungszentrum und dem Heidberg-Gymnasium eine enge Kooperation. So zählen die Jungtalente, die im HSV-Internat beheimatet sind, zu den Schülern des Gymnasiums. Dank der guten Verbindung können diese Schüler (C- bis A-Junioren) neben dem täglichen Mannschaftstraining zwei weitere Nachmittags-Einheiten in der Woche absolvieren. Doch diese Partnerschaft ist jetzt noch einen Schritt weiter gegangen. Vor ein paar Wochen begrüßte das Gymnasium Heidberg seine Jüngsten im Spieler-Zentrum, die Fünftklässler.

Der Unterschied zu anderen fünften Klassen ist allerdings, dass es seit diesem Schuljahr extra leistungsorientierte Sportklassen gibt. So haben die Zehn- bis Elfjährigen neben ihrem regulären Schulunterricht jeweils Dienstag von 7.30 bis 8.45 Uhr und Donnerstag von 12.45 bis 14.00 Uhr Fußballtraining auf dem Stundenplan. Das Besondere daran ist, dass die teilnehmenden Kinder nicht beim HSV in einer Jugendmannschaft spielen müssen.

Die fußballbegeisterten Kids werden von Ex-Profi und Leiter der HSV-Fußballschule, Rodolfo Cardoso, Nachwuchsleiter Stephan Hildebrandt oder Sven Marr trainiert. Für die Zukunft ist vorgesehen, dass auch aktuelle Kicker der Bundesligamannschaft die eine oder andere Übungseinheit leiten werden. Das Training findet abwechselnd entweder auf dem Trainingsgelände in Norderstedt oder in der Turnhalle im Heidberg Gymnasium statt.

Der pädagogische Leiter des Nachwuchsleistungszentrum und Co-Trainer der B-Junioren, Sven Marr, erklärt das Ziel dieser, in Hamburg einmaligen, Kooperation zwischen Schule und Verein: »Der HSV bemüht sich, auch den Kindern, die noch nicht in einer Jugendmannschaft bei uns aktiv sind, Spaß und Freude am Fußball zu vermitteln. Außerdem wollen wir versuchen, den HSV in den Schulen noch präsenter zu machen und nach und nach die Verbindungen zu den Schulen zu verbessern.«

Bereits nach dem ersten Training zeigten sich die Verantwortlichen des Hamburger SV und der Schule begeistert, denn alle Kinder waren mit einer gehörigen Portion Spaß und Freude dabei.

Weitere Informationen unter: [www.hsv.de](http://www.hsv.de)

HSV live / MSz



## Stadtreinigung: Sonderaktion

## »Hamburg räumt auf«

Zwei Drittel der diesjährigen 46.000 »Hamburg räumt auf«-Teilnehmer waren Schüler und Lehrer von Hamburger Schulen. Als Anerkennung des Engagements und zur weiteren Motivation, sich für die Sauberkeit Hamburgs einzusetzen, hat die Stadtreinigung Hamburg (Unternehmenskommunikation) für die Frühjahrsputzaktion 2005 einen besonderen Wettbewerb, insbesondere für die Hamburger Schulen, ausgeschrieben. Alle Hamburger Schülerinnen und Schüler bis 17 Jahre sind aufgerufen, das »Hamburg räumt auf«-Plakat entsprechend dem Motto »Sauberkeit in unserer schönen Stadt« neu zu gestalten.

Innerhalb drei verschiedener Altersgruppen wird der jeweils beste Entwurf prämiert. Einer dieser drei

Entwürfe wird dann zusätzlich im März 2005 als Großplakat an vielen Orten in Hamburg zur Bewerbung der Frühjahrsputzaktion ausgehängt. Im Rahmen des Plakatwettbewerbs hat die Stadtreinigung Hamburg zudem alle Hamburger Schulen zu dem Thema »Gestaltung und Wirkung von Werbeplakaten« zum 2. Dezember 2004 von 11 bis 12.30 Uhr in das CinemaxX Kino Dammtor eingeladen. Von den Experten der Ströer Unternehmensgruppe, zu der auch die Hamburger Außenwerbung GmbH gehört, erfuhren die Teilnehmer u.a., wie Botschaften erfolgreich plakativ dargestellt werden. Natürlich werden auch Vertreter der Stadtreinigung Hamburg für Fragen und Informationen zur Frühjahrsputzaktion zur Verfügung stehen.

Christine Kersten,  
Stadtreinigung Hamburg,  
Unternehmenskommunikation,  
Bullerdeich 19, 20537 Hamburg  
Telefon: 25 76 25 73



## Diakonie

## Informationen für Jugendliche

Speziell für Jugendliche informiert die Diakonie in Hamburg mit einem neu gestarteten Internetportal: Es geht primär um Berufsmöglichkeiten und soziale Themen.

Unter: [www.mission-possible.de](http://www.mission-possible.de) gibt es Infos zu Zivildienst, zum Freiwilligen und zum Sozialen Jahr sowie zu etlichen sozialen Berufen.

MSz

Wasserstoff kommt an

# HOCHBAHN, HEW und BP starten Wasserstoffprojekt HH2

**Insgesamt mindestens zwei Jahre lang setzt die HOCHBAHN im Rahmen eines Forschungsprojektes drei Citaro-Busse mit Brennstoffzellen-Antrieb im Linienverkehr der HOCHBAHN ein – eine Revolution im öffentlichen Nahverkehr, da für den Betrieb der Busse keine fossilen Energieträger genutzt werden.**

Aus dem Auspuff der Busse kommt nur Wasserdampf. Getankt wird an einer Wasserstofftankstelle auf dem Betriebshof Hummelsbüttel.

Die von der Hamburgischen Electricitäts-Werke AG (HEW) und von der Deutschen BP AG errichtete Tankstelle ist die erste in Deutschland betriebene Wasserstofftankstelle, die ausschließlich mit sogenanntem »grünem Strom« aus Wasser-, Wind- und Solarenergie betrieben wird.

## Projektziel

Ziel des Projektes ist es, Erfahrungen mit der Herstellung von Wasserstoff für eine Fahrzeugflotten-Betankung und den Betrieb von Brennstoffzellen-Bussen im Alltagsverkehr einer Großstadt zu sammeln.

HH2 ist dabei Teil des europäischen Projektes CUTE (Clean Urban Transport for Europe). Dieses Projekt wurde von DaimlerChrysler initiiert und wird unter anderem von der Europäischen Kommission und dem Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit gefördert. Ziel von CUTE ist es, ein Verkehrssystem zu schaffen, das zur Verringerung des globalen Treibhauseffektes und zur Verbesserung der Luft- und Lebensqualität in Ballungsräumen sowie zur Schonung fossiler Ressourcen beiträgt. Im Rahmen von CUTE ist Hamburg eine von neun Metropolen, in denen wasserstoffbetriebene Stadtbusse im täglichen Einsatz getestet werden.

## Projektkosten

Die Kosten für das Wasserstoffprojekt betragen rund sechs Millionen Euro. Davon werden drei Millionen Euro von der

Europäischen Union (2,1 Millionen Euro) und dem Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (900.000 Euro) übernommen, weitere drei Millionen Euro tragen die Partner HOCHBAHN (drei Busse für rund zwei Millionen Euro), HEW und BP (eine Million Euro für Tankstelle und Wasserstoffherzeugung).

## Die Tankstelle

Der von HEW installierte Elektrolyseur der Wasserstofftankstelle teilt Wasser in seine Bestandteile Wasserstoff und Sauerstoff. Der anfallende Sauerstoff wird in die Umgebung abgegeben, der gasförmige Wasserstoff dagegen wird als Energielieferant für die Brennstoffzellen mit einem Druck von bis zu 300 bar in hochdruckfeste Tanks auf dem Dach der Busse gefüllt. Über ein Kabel wird der Bus beim Tankvorgang geerdet.

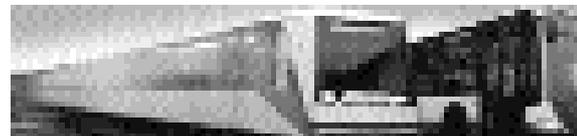
## Die Busse

Die Brennstoffzellen in den Citaro-Stadtbussen des Herstellers Evobus (Mercedes) erzeugen 280 KW Leistung. 200 KW davon werden an den elektrischen Fahrmotor abgegeben, 80 KW an Nebenantriebe wie zum Beispiel die Klimaanlage. Eine Tankfüllung reicht für rund 250 Kilometer und die Höchstgeschwindigkeit liegt bei ca. 70 km/h. Die Citaros haben 28 Sitz- und 32 Stehplätze.

Egal, wie viele Kilometer der Bus fährt, der Auspuff bleibt sauber. Würde man den 60 bis 70 Grad heißen ausströmenden Wasserdampf auffangen und abkühlen lassen, hätte man Wasser, das noch sauberer ist als destilliertes Wasser.

## Einsatz der Busse

Die drei Brennstoffzellen-Busse werden seit dem 16. September 2003 zunächst auf der Metro-Buslinie 24 eingesetzt. Sie verkehren zusätzlich zum normalen täglichen Busangebot im Abschnitt zwischen Hummelsbüttel/Lademannbogen und U-Nien-dorf-Nord. Für die Nutzung der Busse gilt



der normale HEW-Tarif. Sobald die ersten Erfahrungen mit der neuen Technik gesammelt werden konnten, ist daran gedacht, die drei Brennstoffzellen-Busse auch auf der Metrobuslinie 6 einzusetzen.

## Infoangebote

Interessierte Gruppen, wie zum Beispiel Schulklassen können sich für Führungen zum Thema durch den HH2-Inforaum im Betriebshof Hummelsbüttel anmelden über die Infoline 0 40/63 96-22 00. Zudem erklären die Busfahrerinnen und Busfahrer der brennstoffzellengetriebenen Busse gerne die neue Technik.

Einen weiteren Blick in die Zukunft bot Interessierten die 3. internationale Fachmesse für Wasserstoff- und Brennstoffzellen-Technologie, kurz H2Expo. Dort wurde dem HH2-Projekt mit einem Gemeinschaftsstand von HOCHBAHN und HEW viel Raum gewidmet. Und last but not least, wenn Sie aktuell über das Projekt informiert werden wollen, besuchen Sie auch den HH2-Auftritt im Internet unter: [www.hh2wasserstoff.de](http://www.hh2wasserstoff.de)

Hamburger Hochbahn AG,

Dr. Andreas Ernst,

Tel.: 0 40/32 88-27 23;

E-Mail: [presse@hochbahn.de](mailto:presse@hochbahn.de)

Hamburgische Electricitäts-Werke AG,

Mario Spitzmüller,

Tel.: 0 40/63 96-37 55

E-Mail: [mario.spitzmueller@hew.de](mailto:mario.spitzmueller@hew.de)

Deutsche BP AG;

Dr. Claudia Braun;

Tel.: 02 34/3 15-41 00;

E-Mail: [claudia.braun@de.bp.com](mailto:claudia.braun@de.bp.com)

HHA / MSz

Persönlich gesehen

# Echo aus Hamburg

**ALEXANDER HEINZ**, bildungspolitischer Redakteur des Stadtsenders »NDR 90,3«, berichtete in der »Politischen Wochenkolumne« über das Thema Schulstandortplanung: »In St. Georg besetzen Schüler aus Protest gegen die geplante Schließung ihre Schule. In Harburg mauern empörte Eltern nachts das Eingangs-Portal des Rathauses zu. 20.000 Schüler verlassen den Unterricht, um an einem hamburgweiten Schulstreik teilzunehmen. Und das alles wegen Schulschließungen. Dies sind keine Nachrichten aus der aktuellen Woche. Diese Ereignisse sind vor über 20 Jahren passiert.

1981 ging der damalige Schulsenator **JOIST GROLLE** mit Plänen an die Öffentlichkeit, über 100 Hamburger Schulen auslaufen zu lassen. Das war seiner Ansicht nach nötig, um Schulen in einer pädagogisch sinnvollen Größe zu haben. Ein Argument, das auch Hamburgs heutige Bildungssenatorin Alexandra Dinges-Dierig ins Feld führt.

Damals traf es vor allem die weiterführenden Schulen – jetzt sind besonders die Grundschulen von Schließungsabsichten betroffen. Und noch etwas ist heute anders: Anfang der 80er Jahre prangerte die CDU den Schulentwicklungsplan aus der Opposition heraus als »elternfeindliches Machwerk« an. Heute sitzt sie in der Regierung und hat andere Sorgen. Jetzt muss sie die Schulschließungen vertreten und aufgebracht Eltern beruhigen.

Den Sturm der Entrüstung aufzufangen, hat der CDU-Schulpolitiker Robert



Heinemann generalstabsmäßig organisiert. In einem Brief hat er sich an alle Schulleiter, Eltern- und Schülerräte gewandt und den Bürgern Dialogbereitschaft signalisiert. Für jeden Bezirk hat die CDU-Fraktion zwei bis drei Ansprechpartner benannt, die auf Anfrage auch in die Schulen gehen.

Sicherlich wollen die Abgeordneten auf

diese Weise mitbekommen, welche Maßnahmen am schärfsten umstritten sind, wo die Wellen am höchsten schlagen. Schulpolitiker Heinemann versichert, dass bei guten Argumenten für zwei bis drei Schulen auch Korrekturen an den Vorschlägen denkbar sind. Auf die Lautstärke des Protestes will er sich aber nicht stützen. Sagt er jedenfalls.

Wie wirksam Protest sein kann, zeigt manchmal erst der Blick zurück. Jene Schule, die damals geschlossen werden sollte und deren spektakuläre Besetzung 1981 bundesweit durch die Presse ging: Diese besetzte Schule gibt es heute immer noch. Es ist das Ganztags-gymnasium Klosterschule in St. Georg. Dem heutigen Schulleiter sagte der frühere Schulsenator Grolle viele Jahre später: Damals habe ihn die Klosterschule mit sehr viel Phantasie vor einer großen Dummheit bewahrt.«

**ALEXANDRA DINGES-DIERIG**, Senatorin der Behörde für Bildung und Sport, hat im November dem Senat und der Öffentlichkeit die Empfehlungen der Bildungsbehörde für den Entwicklungsplan der derzeit 330 allgemein bildenden Schulen bis zum Jahr 2015 zur Diskussion vorgestellt. Nach diesen Empfehlungen würden zukünftig 23 Schulen ausgelassen und an 30 Schulen wichtige strukturelle Veränderungen vorgenommen – zum Beispiel geht es um die Schließung von Oberstufen oder die Zusammenlegung von Schulen. Die Senatorin erklärte dazu: »Grundlage unserer Empfehlungen sind die Datenanalyse der Behörde und die über 450 Stellungnahmen, die wir dazu in den letzten Wochen erhalten haben. Die Sicherstellung der jeweiligen Schulversorgung in der Region oder das Prinzip ›kurze Wege für die Kleinen‹ waren genauso unsere Leitlinien wie die nötige Mindestgröße nach Schulform, die eine Umsetzung moderner pädagogischer Konzepte und ökonomische Effizienz

möglich macht.« Die Senatorin weiter: Insgesamt könnte durch den Vollzug der Veränderungen eine einmalige Gestaltungs-Ressource von rund 16 Millionen Euro zur Verfügung stehen, die im Haushalt der Bildungsbehörde für neue Herausforderungen verwendet würde. Auch sei jährlich mit einer Gestaltungs-

Ressource von rund 4,5 Millionen Euro durch Personalveränderungen zu rechnen.



Persönlich gesehen

# Aus anderen Ländern

**GERHARD SCHRÖDER**, Bundeskanzler, gilt nicht als besonderer Freund der von ihm



eher als merkwürdig empfundenen Neuerungen in Sachen Rechtschreibreform. Anscheinend akzeptiert der Regierungschef die neuen Normen notgedrungen, weil sie seit einiger Zeit an den Schulen gelehrt werden. Medien gegenüber gab Schröder bereitwillig zu, er »tue sich ohnehin mit jeder Form von Rechtschreibung schwer« (*Der Spiegel*): Er diktiert eben schon zu lange fast alle Texte. Bereits als Ministerpräsident von Niedersachsen hatte Schröder Autogrammkarten mit den Worten »Frohe Weihnachten« verteilt – was dem Kabinettschef umgehend ein Kooperationsangebot des Legastheniker-Verbands einbrachte.

Am 12. Oktober, beim Eintrag in das Gästebuch der Gedenkstätte für Mahatma Gandhi in Neu Delhi, erging es dem Sozialdemokraten nicht viel besser. Er verewigte sich mit einem Hermann Hesse-Zitat, mit leichten Unsicherheiten bei der Groß- und Kleinschreibung sowie dem scharfen »ß« der alten Rechtschreibung inklusive: »Damit das mögliche entsteht, muß immer wieder das unmögliche versucht werden«.

**HANS-PETER BLOSSFELD**, Soziologe und Direktor des Bamberger Staatsinstituts für

Familienforschung und Herausgeber sowie Mitautor der Europa-Studie »Who Marries Whom«, meint in einer Studie, es gebe zwei Sorten von »Heiratsverlierern« in Deutschland: Niedrig qualifizierte Männer und hochqualifizierte Frauen fänden häufig keinen Ehepartner. Gefragt, woran das liege, antwortete Blossfeld: »Frauen verbinden sich seit je her nur selten mit einem Partner aus einem niedrigeren Bildungs- und Sozialniveau. Daran hat sich in den letzten Jahrzehnten kaum etwas geändert. Wenn aber immer mehr Frauen hoch gebildet sind, sinkt relativ dazu die Zahl der Männer, die mindestens das gleiche Niveau haben und also in Frage kommen.« Denn: In »den letzten Jahren lag die Zahl der Studienanfängerinnen höher als die der männlichen Neustudenten. Diese Tendenz wird sich fortsetzen«. Zwar heiraten nach den Forschungsergebnissen des Soziologie-Professors auch heute noch »etwa 20 Prozent ›nach unten‹«. Aber das »Partnerschaftsmuster für hochqualifizierte Männer und Frauen ist (...) unterschiedlich. Für einen Arzt ist es kein Problem, eine Krankenschwester zu heiraten – anders für die Ärztin, die einen Pfleger heiraten möchte. Ihre Freunde, Bekannte und Verwandten würden das schwer verstehen.« Auf die Frage, ob es nicht auch so sei, dass sich Männer an höher gebildete Frauen nicht »rantrauen«, antwortete der Hochschul-

lehrer: »Ja, das ist sicher ein symmetrisches Phänomen. Die Ernährerrolle ist immer noch eine wichtige Idee für Männer. Ein Mann, der ›nach oben‹ heiratet, kann sie kaum übernehmen, weil die Frau in der Regel mehr verdient als er.« Blossfeld ging auch auf die Frage ein, was eine junge gebildete Frau tun könne, um »nicht in die Single-Falle zu



tappen«. Der Soziologe ist der Meinung, viele Frauen »unterschätzen, dass sich der Heiratsmarkt schnell ändert. Studienanfängerinnen haben so zu sagen eine unendliche Wahl, aber in relativ kurzer Zeit verknappt sich dann das Angebot. Wer zu lange wartet, kann das Nachsehen haben«.

**MARIA FURTWÄGLER** – Schauspielerin (Tatort-Kommissarin Charlotte Lindhom), Ärztin, seit 1991 Ehefrau des Verlegers Hubert Burda (Focus, Bunte) und Mutter zweier Kinder – antwortete auf die Frage, welches politische Projekt sie besonders gefördert wissen wolle: »Den ›Elternführer-schein‹ – auf vieles werden wir vorbereitet, auf's Elternsein nicht.«



## Schreibwettbewerb

# Lehrer-Online.de und DW-WORLD.DE

**Von Wilhelm II. bis Hartz IV, von der ersten Mondlandung bis zum dritten WM-Titel der deutschen Fußball-Nationalmannschaft – ab 1. Oktober 2004 sind Schüler der Klassen 7 bis 13 aufgerufen, Geschichte(n) zu schreiben. Lehrer-Online.de und DW-WORLD.DE starten einen Schreibwettbewerb: Gesucht werden Nachwuchs-Online-Journalisten, die interessante Texte für das DW-Angebot unter [www.kalenderblatt.de](http://www.kalenderblatt.de) schreiben.**

Das Online-Nachschlagewerk [Kalenderblatt.de](http://Kalenderblatt.de) präsentiert auf seriöse und zugleich unterhaltsame Art Tag für Tag Geschichte. Wann wurde Coca-Cola erfunden? Wie sah die allgemeine Schulpflicht in Preußen aus? Was geschah am 9. November? Und wer war die erste Friedensnobelpreisträgerin? [Kalenderblatt.de](http://Kalenderblatt.de) gibt Antworten auf diese und viele andere Fragen. Hinzu kommen ausgewählte Themen-Links und Audio-Beiträge, E-Cards und das Zitat des Tages. Ein tägliches Quiz animiert zum Mitmachen.

Lehrer-Online, das Informationsportal zum Unterricht mit neuen Medien von Schulen ans Netz e.V., bietet Lehrkräften Anregungen, wie sie das Internet im Rahmen des Wettbewerbs in ihren Unterricht einbinden können. Denn zur Internet-Kompetenz gehören nicht nur das Chatten und Herunterladen von Spielen oder Musik. Schüler sollen sowohl das korrekte Zitieren von Webseiten als auch den quellenkritischen Umgang mit Online-Angeboten lernen.

Die Schüler sind im Rahmen des Wettbewerbs aufgerufen, im Klassenverband historische Themen zu recherchieren und darüber Online-Artikel zu schreiben. Lehrer können dabei den Fokus auf bestimmte Themen legen oder auch lediglich beratend zur Seite stehen. Die besten Beiträge werden im Web veröffentlicht.

Guido Baumhauer, Leiter der Online-Abteilung der DW: »Wir wollen den Schülern die Gelegenheit bieten, für sie persönlich bedeutsame geschichtliche Themen journalistisch aufzubereiten und zugleich ihr Talent zum Schreiben auszuprobieren«.

Für die Lehrer-Online-Redaktion ist der Wettbewerb ein Baustein, den Einsatz neuer Medien im Unterricht und die Medienkompetenz von Schülern zu fördern. Neben der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten steht der Umgang mit dem Internet und Textverarbeitungsprogrammen im Mittelpunkt von »Schüler schreiben Geschichte«. Gleichzeitig regt der Wettbewerb zum fächerverbindenden Unterricht an: Aus Fakten, die im Geschichts- oder Politikunterricht recherchiert wurden, entsteht in Deutsch ein Online-Artikel.

Alle Informationen rund um den Wettbewerb finden sich auf der Internetseite [www.schueler-schreiben-geschichte.de](http://www.schueler-schreiben-geschichte.de); Einsendeschluss ist der 20. Dezember 2004. Mitmachen lohnt sich: Die Hauptpreis-Gewinner werden eingeladen zu einem mehrtägigen Redaktions-Workshop, wo die Schüler einen Einblick in den Umgang mit Informationsquellen, das Schreiben von Beiträgen und die Besonderheiten des Online-Journalismus bekommen.

Schulen ans Netz e.V. ist eine Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Deutschen Telekom AG. Der gemeinnützige Verein mit gesamtgesellschaftlichem Bildungsauftrag ist ein Kompetenzzentrum für den Lehrer und Lernen mit neuen Medien im schulischen Umfeld. Neben Veranstaltungen, Beratungs- und Qualifizierungsangeboten bietet Schulen ans Netz e. V. verschiedene Internetdienste und -plattformen an:

[www.schulen-ans-netz.de](http://www.schulen-ans-netz.de)  
[www.lehrer-online.de](http://www.lehrer-online.de)

Lehrer-Online.de ist ein Projekt der Initiative Schulen ans Netz e. V. Das Informationsportal zum Einsatz neuer Medien im Unterricht bietet Unterrichts Anregungen und -materialien für den kompetenten Umgang mit Computer, Internet und Co. Gefördert wird Lehrer-Online vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Die Deutsche Welle ist seit 1994 im Internet präsent. Heute umfasst das Angebot von DW-WORLD.DE 30 Sprachen. Schwerpunkt des Angebots sind Nachrichten und Hintergrundberichte aus Deutschland, Europa und der Welt. Hinzu kommt Service für an und DW-RADIO. Die Programme selbst sind als Live-stream und on-demand abrufbar.

[Kalenderblatt.de](http://Kalenderblatt.de) – und das englische Pendant [today-in-history.de](http://today-in-history.de) – gehören zu den zahlreichen zusätzlichen, zumeist mehrsprachigen Webangeboten der Deutschen Welle, die insbesondere den interkulturellen Austausch fördern sollen.

[www.schueler-schreiben-geschichte.de](http://www.schueler-schreiben-geschichte.de)  
[www.kalenderblatt.de](http://www.kalenderblatt.de)  
[www.dw-world.de](http://www.dw-world.de)

*Weitere Informationen:*  
*Schulen ans Netz e. V.*  
*Presse- und Öffentlichkeitsarbeit*  
*Loggia am Stadthaus*  
*Thomas-Mann-Str. 4*  
*53111 Bonn*  
*Deutschland*

*Postanschrift:*  
*Postfach 17 01 85*  
*53027 Bonn*  
*Deutschland*

*Tel.: (02 28) 9 10 48-75*  
*Fax: (02 28) 9 10 48-87*  
*presse@schulen-ans-netz.de*  
*www.schulen-ans-netz.de*



#### Neue Ausschreibung für Wettbewerb 2004/05

### »Jugend übernimmt Verantwortung«

Es gibt eine neue Ausschreibung eines gesellschaftsorientierten bundesweiten Wettbewerbes, der sich an engagierte Jugendliche ab 14 Jahre richtet. Die Stiftung »Brandenburger Tor« möchte damit junge Menschen – insbesondere auch Schüler bzw. Auszubildende – in ihrem Engagement für

- gemeinsame Projekte von Schule und Jugendarbeit
- ihre Schule als gestaltete Lebenswelt
- Kooperationen mit Schulen in Entwicklungsländern
- generationenübergreifende Projekte mit Jüngeren oder Älteren
- Projekte in ihrem Stadtteil fördern.

Bewerbungsschluss ist der 31. Januar 2005.

Weitere Informationen zum Wettbewerb – auch über die Preisträger und Preisverleihung des vergangenen Schuljahres – finden Sie unter: [www.stiftung.brandenburgertor.de/Bildung](http://www.stiftung.brandenburgertor.de/Bildung).  
Telefonkontakt: (0 30) 22 63 30 16.

#### Focus-Wettbewerb

### Leistungskurs: Manager

In einer neuen Runde »Schule macht Zukunft« können Jugendliche Perspektiven für die Wirtschaft entdecken. Focus organisiert zum neunten Mal diesen Wettbewerb – unterstützt von der Deutschen Telekom-Stiftung, der Stiftung Industrieforschung, vom Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI), dem Klett-Verlag, dem Verein Deutscher Ingenieure (VDI), dem Verband der Elektrotechnik, Elektronik und Informationstechnik (VDE), dem Deutschen Verband Technisch-Wissenschaftlicher Vereine (DVT) und dem Deutschen Philologenverband (DPhV).

Etwa tausend Schüler beteiligten sich am letzten Wettbewerb. Bundesweit klopfen sie bei etablierten Unternehmen, kleinen Ideenschmieden oder öffentlichen Institutionen an. Es ging darum, einen Blick fürs Ungewöhnliche zu entwickeln.

Ob in Forschung, Technik, Sport, Gesundheit, Politik, Kunst oder Musik – die Schüler sollen auch im neuen Wettbewerbsdurchgang nach neuen, wegweisenden Trends suchen. Der Abgabetermin für die Projektergebnisse ist der 1. Mai 2005.

Weitere Infos unter [www.focus.de/schuelerwettbewerb](http://www.focus.de/schuelerwettbewerb) oder per Telefon unter 01 80 / 3 23 46 52.

#### Berufsstress

### Ohne »Belohnung« krank?

**Unzufriedenheit am Arbeitsplatz verdoppelt das Risiko für Herz- und Kreislaufkrankheiten sowie depressive Leiden. Auch Suchtgefahren steigen. Dies geht aus Studien von Verhaltensmedizinern hervor.**

Der Medizinsoziologe Johannes Siegrist erklärte: »Wir konnten nachweisen, dass bei Menschen, die sich beruflich abstrampeln und keine Belohnung erfahren, Stresshormone und Blutdruck signifikant erhöht sind.« Zwischen 10 und 30 Prozent der Beschäftigten seien – je nach Branche und Land – von einer solchen »Belohnungskrise« betroffen. Männer litten deutlich stärker unter Berufsstress als Frauen. Diese besonderen Belastungen werden unter anderem erhöht durch fehlende Wertschätzung durch Vorgesetzte, mangelnde Aufstiegschancen und fehlende Arbeitsplatzsicherheit.

MSz

## Der soziale Tag 2004

# Geld für neue Projekte

## Schüler arbeiten für ihre Altersgenossen in Südosteuropa

**Ob sie beim Nachbarn nebenan den Rasen mähten, in einer Firma Akten einsortierten oder eine Fernsehsendung moderierten – eines hatten circa 220.000 Schülerinnen und Schüler am 22. Juni gemeinsam: Sie gingen arbeiten statt zur Schule. Ihren Lohn spendeten sie der Schülerorganisation »Schüler Helfen Leben«, die diesen besonderen Projekttag, den »Sozialen Tag«, plant und durchführt. Die erarbeiteten Gelder der Schülerinnen und Schüler fließen in Hilfsprojekte in Südosteuropa.**

»Schüler Helfen Leben« ist Anfang der neunziger Jahre zu Zeiten des Jugoslawienkriegs entstanden. Jugendliche in Deutschland zeigten die Initiative, den Menschen in den Kriegsgebieten zu helfen. So wurden Hilfspakete gesammelt, um diese auf dem Balkan zu verteilen. Heute leistet »Schüler Helfen Leben« vor allem Bildungs- und Jugendarbeit. Der Anspruch ist, den Jugendlichen in Krisen-Regionen den Weg zu besseren Zukunftschancen zu bereiten.

Bereits seit 1998 führt »Schüler Helfen Leben« daher den »Sozialen Tag« durch. Mittlerweile konnten so bereits Jugendzentren im Kosovo und Bosnien entstehen: Dort werden unter anderem Seminare durchgeführt, Schülerzeitungen unterstützt, kulturelle Projekte rea-

liert, Schülervertretungen initiiert und Internet-Cafés betrieben.

Mit den Geldern des »Sozialen Tages« vom 22. Juni werden zwei neue Projekte unterstützt:

Um Jugendlichen in Transsylvanien (Rumänien) eine Perspektive zu geben, baut »Schüler Helfen Leben« zusammen mit der Stiftung Media einen Ausbildungshof in dem rumänischen Dorf Boiu auf. Jedes Jahr werden zehn Jugendliche aus der Region drei Jahre lang dazu ausgebildet, ökologischen Landbau zu betreiben. Das Projekt dient als praktische und vor allem konkrete Hilfe, den Kindern von Boiu eine Lebensgrundlage zu bieten, da die Ausbildungssituation in Rumänien miserabel ist. In der Gemeinde Boiu gibt es keinerlei Angebote zur beruflichen Qualifikation. Das Projekt ist darauf ausgelegt, dass es sich in ca. zwei Jahren selbst trägt.

Auch das zweite Projekt, welches mit den Mitteln des »Sozialen Tages« finanziert wird, fördert die Bildung der einheimischen Bevölkerung: In zwei bosnischen Städten sollen Sommerschulen für Roma-Jugendliche eingerichtet werden. Den Jugendlichen soll bei der Einschulung in das reguläre Schulsystem geholfen werden. Die Situation und die Bildungschancen der Roma sind in dieser Region erschreckend: In der Stadt Zivnice leben 1500 Roma, von denen nur vier berufstätig sind. Nur sehr wenige Kinder können zur Schule gehen. Das Ziel der Sommerschulen ist, der gesellschaftlichen Randgruppe der Roma eine Berufsperspektive zu geben und sie damit in die Gesellschaft einzugliedern.

Weitere Informationen über die Projekte von »Schüler Helfen Leben« findet man auf [www.schueler-helfen-leben.de](http://www.schueler-helfen-leben.de).

*Felix Lorenzen*

*Bundeskoordination,*

*Felix@schueler-helfen-leben.de,*

*Schüler Helfen Leben*

**Wettbewerb**

## VDI Hamburg startet 5. Daniel Düsentrieb-Preis

Jetzt ist es wieder soweit. Die Landesvertretung Hamburg im Verein Deutscher Ingenieure (VDI), vertreten durch Dipl.-Ing. Karl-Heinz Kolbe, die Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH), repräsentiert durch Prof. Dr. Wolfgang Mackens, und die Behörde für Bildung und Sport, vertreten durch Oberschulrat Werner Renz, rufen erneut die Schulen ab der Sekundarstufe I in der Metropolregion Hamburg auf, an dem alljährlich technisch-naturwissenschaftlichen Wettbewerb »Daniel Düsentrieb-Preis« teilzunehmen. »Dieser schuljahresbezogene Hamburger Wettbewerb, an dem nicht einzelne Schülerinnen und Schüler, sondern jeweils die gesamte Schule teilnimmt, soll die Lust auf Technik und Naturwissenschaften wecken und fördern«, erläutert Dipl.-Ing. Karl-Heinz Kolbe.

Das diesjährige Motto lautet: Hochhäuser – Wer baut das höchste Hochhaus?

Die Aufgabe für den Wettbewerb besteht aus einem praktischen und theoretischen Teil.

Hintergrundinformationen zum Wettbewerb: [www.Daniel-Duesentrieb-Preis.de](http://www.Daniel-Duesentrieb-Preis.de)

Aktuelle Informationen zum Verein Deutscher Ingenieure (VDI) in Hamburg und zu den weiteren Aktionen sowie über die Teilnahme an kostenlosen Veranstaltungen erhalten Sie ebenfalls im Internet unter: [www.VDI-Hamburg.de](http://www.VDI-Hamburg.de) und von Montag bis Freitag während der Bürozeiten in der Geschäftsstelle von 8.30 bis 12.30 Uhr unter der Telefonnummer: 0 40-2 70 28 07.

## Berufliche Ausbildung: Reform

# Bundesregierung will »modern« ausbilden lassen

Den veränderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen in Zeiten weltweiter Globalisierung will die Bundesregierung mit einer Reform der beruflichen Bildung begegnen und die Ausbildungschancen junger Menschen verbessern. Dazu hat das Bundeskabinett einen Gesetzentwurf zur Novellierung des Berufsbildungsgesetzes vorgelegt (15/3980). Demnach soll das Berufsbildungssystem moderner, flexibler und transparenter werden. Die deutschen Berufsanfänger sollen sich dem nationalen und internationalen Wettbewerb besser stellen können. Erstmals beriet der Deutsche Bundestag die Vorlage am 28. Oktober 2004 im Plenum. Anschließend überwies das Parlament die Gesetzesvorlage zur weiteren Beratung an die zuständigen Ausschüsse.

Nach Angabe der Regierung ist im Zuge der Reform vorgesehen, »mehr Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen zu schaffen, die berufliche Bildung weiter zu internationalisieren, das Prüfungswesen zu modernisieren sowie durch eine Verschlinkung der Gremien eine zügige flexible Reaktion bei der Gestaltung von Ausbildungsregelungen zu ermöglichen und damit bestehende bürokratische Hürden abzubauen« (Das Parlament vom 1. November 2004). So soll es zukünftig möglich sein, auch im Bereich des dualen Ausbildungssystems Ausbildungsaufenthalte – wie sie im Hochschulsektor üblich sind – zu absolvieren. Als eine alternative Prüfungsmethode will das Kabinett die Möglichkeit eröffnen, Teile der Abschlussprüfung schon während der Ausbildung abzulegen und für einzelne Prüfungs-

gegenstände gutachterliche Stellungnahmen Dritter einzuholen.

Die Regierung will auch die Anrechenbarkeit von Vor- und Zusatzqualifikationen verbessern. Größere Flexibilität ist bei der Entwicklung und Erprobung neuer Ausbildungs- und Prüfungsformen vorgesehen. Transparenter werden sollen die Regelungen hinsichtlich Umschulung und Fortbildung. Es ist ebenfalls vorgesehen, die Regelungen des Berufsbildungsförderungsgesetzes in den Berufsbildungsgesetzentwurf einzube-



ziehen. Diese Normen wurden 1981 in ein gesondertes Gesetz ausgegliedert. Außerdem: Der Gesetzentwurf berücksichtigt die sprachliche Gleichstellung von Männern und Frauen.

Grundsätzlich hat der Bundesrat bereits seine Zustimmung für die Reform signalisiert. Der Gesetzentwurf greife jedoch teilweise zu kurz. Aus Sicht der Ländervertretung hat es die Bundesregierung versäumt, einige Reformvorschläge der Bundesländer aufzugreifen. Als besonders kritikwürdig betrachtet der Bundesrat zum Beispiel das Fehlen ausbildungserleichternder Regelungen, um die Motivation der Betriebe zur Ausbildung merklich zu erhöhen. Außerdem möchte der Bundesrat das Prüfungsrecht »noch stärker modernisieren«. Auch seien Verbesserungen im Bereich der Ausbildungsordnungen nötig. Einige Forderungen zur Berufsreform (mehr Kompetenzen für die Berufsschulen), die von Lehrerverbänden formuliert worden sind, wurden von der Bundesregierung nicht berücksichtigt.

Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD) lobte die Regierungsvorlage als »umfassendste Modernisierung« der Berufsausbildung der letzten 30 Jahre. Für die Unionsparteien begrüßte Uwe Schummer die geplante Reform. Der Abgeordnete bemängelte aber, die Bundesregierung sei sechs Jahre untätig geblieben. Auch die FDP übte Kritik. Dieser Gesetzentwurf komme zu spät und gehe nicht weit genug. Der freidemokratische Abgeordnete Christoph Hartmann: Es fehle der eindeutige Vorrang der betrieblichen Ausbildung.

MSz



Gerd Meyer, »Lebendige Demokratie: Zivilcourage und Mut im Alltag«, Baden-Baden 2004, ISBN 3-8329-0444-1, 34,-Euro

Zivilcourage wird in dem Buch von Prof. Dr. Gerd Meyer (Uni Tübingen) nicht nur wie üblich auf Gewaltsituationen bezogen. Mit einer breit angelegten Studie schafft der Autor den Begriff klar zu umreißen und vielfältige Handlungsmodelle vorzustellen. Dies ist bei dem schillernden

Wort nicht ganz einfach. Eine dezidierte Forschungsrichtung Zivilcourage ist nicht vorhanden. Jeder nimmt das Wort nur zu schnell in den Mund und es fehlt an Kriterien. Mit dem Buch von Gerd Meyer ist erstmalig die Chance vorhanden, eine Sammlung aller bisherigen Forschungsarbeiten kennen zu lernen. Der Zusammenhang verschiedener Arbeiten zeigt die Übergänge und auch die Unterschiede.

Der Ausgangspunkt zu dem Buch waren zwei Tagungen bei der Bundeszentrale für politische Bildung. Theoretiker wie auch praktisch pädagogisch Handelnde Menschen kamen zusammen. Vorgestellt wurden diverse Ansätze. Hervorheben kann man u.a. das BLK Projekt »Demokratie lernen und leben«, welches u.a. in diesem Buch vorgestellt wird. Partizipation ermöglichen und Demokratie wagen sind die Ziele in dem Projekt. Dazu gehört eben auch Zivilcourage, wenn wir im Grunde den Begriff ernstnehmen.

D. Carl



Dieter Lünse, Jörg Rohwedder, Volker Baisch: »Zivilcourage - Anleitung zum kreativen Umgang mit Konflikten und Gewalt«, Münster 2001, ISBN 3-929440-72-5, 13,- Euro

Die Autoren geben eine fundierte Anleitung, um Gewalt und Konflikte in der Schule und in der außerschulischen Jugendbildung zu thematisieren. Das Buch folgt dem Hauptziel, »Zivilcourage zu entwickeln und sich der Grenzen und Möglichkeiten der eigenen Macht und Fähigkeiten in alltäglichen Gewaltsituationen bewusst

zu werden«. Die theoretische Ein- und Ausleitung bildet die Klammer zu acht praktischen Übungsbausteinen.

Die einzelnen Bausteine sind klar gegliedert und bieten vielfältige Möglichkeiten, sie auf eine spezifische Zielgruppe zuzuschneiden und zur Vorbereitung von Projektwochen zu nutzen. Zu allen Übungen werden Angaben zum zeitlichen und strukturellen Ablauf, zum verwendeten Material, zu möglichen Variationen und zur Rolle des Teams gemacht. Mit dem Buch wird ein wichtiger methodischer und auf die erzieherische Praxis mit jungen Menschen verweisender Beitrag geleistet. Es gehört zu den wenigen Büchern, die Praxis und Theorie zusammen bringen. Zivilcourage wird nicht nur auf Gewalt bezogen, sondern auch auf die Entwicklung von Werten und Normen. Das passt zu dem BLK-Projekt »Demokratie lernen und leben«, und es passt zu den vielen Schulen in Hamburg, die schon Projektwochen zu Zivilcourage machen oder machen wollen und denen ein Buch zur Vor- und Nachbereitung fehlt.

Hartmut Ring

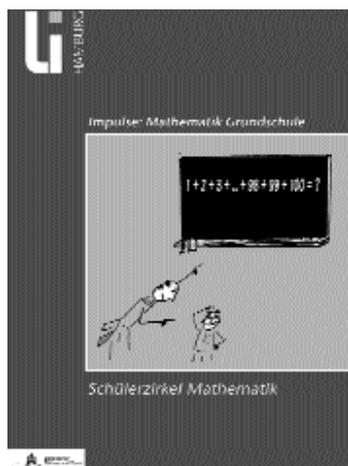
## Integration – Zuhören und Engagement

**Eine Tagung der Körber-Stiftung am 17. und 18. Februar 2005 an der Universität Hamburg**

Ob in der Schule, der Nachbarschaft oder dem öffentlichen Leben – die Chancen, aber auch Herausforderungen interkulturellen Zusammenlebens in Deutschland sind offenbar und allgegenwärtig. Die Körber-Stiftung hat sich deshalb während der letzten Jahre in etlichen ihrer Projekte mit dem Thema »Migration und Integration« beschäftigt. Am 17. und 18. Februar 2005 sollen die Ergebnisse bei einer Tagung in Hamburg bilanziert werden. Anmeldungen und Informationen unter: [www.stiftung-koerber.de/integrationstagung](http://www.stiftung-koerber.de/integrationstagung)

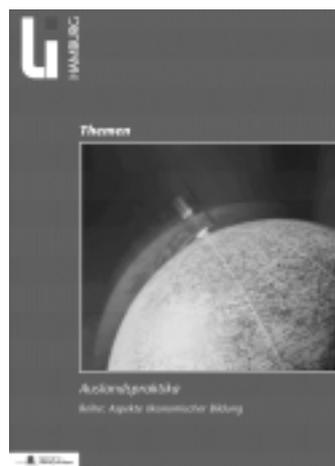
Mit ihrer ersten projektübergreifenden Tagung möchte die Körber-Stiftung besonders den Akteuren und Partnern ihrer sehr unterschiedlichen Programme – aus den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Internationale Verständigung ebenso wie Kultur oder Bürgerengagement – eine gemeinsame Plattform verschaffen. Zur Tagung herzlich eingeladen sind aber auch andere interessierte Praktiker und Initiativen ebenso wie Pädagogen, Wissenschaftler, Fachverbände, politisch Verantwortliche oder Medienvertreter.

Innerhalb der integrationspolitischen Aktivitäten der Körber-Stiftung haben sich vor allem zwei Zugänge bewährt, deren Potenziale die Tagung noch einmal ausloten will: die Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements und das »Zuhören«, die Fokussierung auf die Individualität von Lebensgeschichten. Im Bereich »Engagement« fördert die Stiftung konkrete Modelle und lokale Initiativen, in denen sich Bürgerinnen und Bürger für ein funktionierendes Zusammenleben unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen einsetzen. Innovative



### »Auslandspraktika – Berufsorientierung im Ausland«

Die 36seitige Broschüre des Zentrums Schule und Wirtschaft im Li bietet einen Einstieg in das Thema und einen ersten Überblick über verschiedene Ansätze von Auslandspraktika. Der Schwerpunkt liegt auf kurzfristige, meist zweiwöchige berufsorientierende Angebote für Gruppen von Schüler(innen) im Ausland. Verschiedene berufsorientierende Maßnahmen Hamburger allgemein bildender Schulen im Ausland werden ausführlich dargestellt.



### »Schülerzirkel Mathematik – LI-Impulse für den Mathematik- unterricht der Grundschule«

Diese jetzt vorliegende Aufgabensammlung dient der Weiterentwicklung des Mathematik-Unterrichts in der Grundschule. Sie ist so angelegt, dass verschiedene Lösungswege ermöglicht und auf verschiedene Weise erarbeitet werden können. Im Hinblick auf eine natürliche Differenzierung, z.B. bei Kindern mit besonderen Begabungen, sind auch Bearbeitungen auf unterschiedlichem Niveau möglich. Die Aufgaben sollen die

### »Lesekompetenz – LI-Impulse Grundschule«

Im Zentrum dieser Broschüre stehen neben den theoretischen Klärungen konkrete Unterrichts Anregungen zur gezielten Förderung der Lesekompetenz im Grundschulunterricht verschiedener Fächer. Ziel ist es, das Leseverständnis altersgerecht und entsprechend den Erkenntnissen der Didaktik des Lesenlernens und -förderns sowie der Schriftspracherwerbsforschung im Grundschulunterricht systematisch zu fördern. Darauf aufbauend soll der Schritt zum Deuten und Diskutieren von Texten des Leseverständnisses vollzogen werden. Die Publikation enthält eine Reihe unterrichtspraktischer Anregungen und konkrete Umsetzungshinweise für verschiedene Unterrichtsfächer.

Kinder zur Selbsttätigkeit und zu forschend-entdeckendem Lernen anregen.

Eigene Lösungsansätze werden mit denen anderer Kinder verglichen, gemeinsam eingeordnet und bewertet. Von daher werden Arbeitsweisen und die Entwicklung mathematischer Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten gefördert, wie sie auch der neue Rahmenplan Mathematik für die Grundschule vorsieht.

pädagogische und soziale Projekte sind etwa aus dem Transatlantischen Ideenwettbewerbs USable und besonders seiner Ausschreibung »Zusammen leben: Integration und Vielfalt« (2003/2004) hervorgegangen – oder aus der Hamburger Tulpe für deutsch-türkischen Gemeinsinn (1999 und 2003). Auch in Kooperationsprojekten setzt die Stiftung auf praktisches Tun: So steuert etwa das Praxisforum Schule und Islam (2004) integrative Unterrichtskonzepte bei, während die Stiftung mit TuSch (Theater und Schule Hamburg) auch kulturelles Engagement für Vielfalt und Miteinander unterstützt. Als ein zweites Leitmotiv der Körper-Stiftung im Bereich Integration hat sich die lebensgeschichtliche Annäherung an Zuwanderer und »Fremde« herauskristallisiert. Der Blick auf individuelle Erfahrungen und biografische Dimensionen hilft, Verständnis für andere Lebensentwürfe zu entwickeln und stellt dem Klischee vom »Kollektiv-Angehörigen« persönliche Erfahrungen gegenüber. Aus dem Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten und seiner Ausschreibung »Migration in

der Geschichte« (2002/2003), in deren Rahmen sich viele tausend Jugendliche mit den historischen Dimensionen von Zuwanderung beschäftigt haben - oft mit den Methoden der Oral History -, sind zwei neue Impulse der Körper-Stiftung erwachsen: die Auseinandersetzung mit den Lebensgeschichten Russlanddeutscher und mit den Biografien Vertriebener. Die individuelle Erfahrung von Flucht und Vertreibung war auch Thema in anderen europäischen Geschichtswettbewerben, die die Körper-Stiftung durch ihr History Network for Young Europeans »Eustory« unterstützt. Ihren Ansatz, über individuelle Porträts Bewusstsein und Akzeptanz für Anderssein zu schaffen, bündelt die Körper-Stiftung in lebensgeschichtlichen Publikationen, dem KörperFotoAward zum Thema »Lebensarten. Migration und Integration« (2003), aber auch in Gesprächsforen wie der Deutsch-Türkischen Teestunde im stiftungseigenen BegegnungsCenter Haus im Park oder einer von der Stiftung initiierten Russlanddeutschen Geschichtswerkstatt in Hamburg-Bergedorf.

Die Unternehmensberatung AG Paul und Partner nimmt zu dem ›Ablaufplan für die Durchführung der schriftlichen Prüfungen‹ ([www.hamburger-bildungsserver.de/hera](http://www.hamburger-bildungsserver.de/hera)) wie folgt Stellung:

Die Entscheidung für ein anonymisiertes Korrekturverfahren ist zu begrüßen.

Im Folgenden werden die Stärken des Modells benannt, und es werden Vorschläge zu weiterer Optimierung gemacht.

### Stärken des Modells

*Die Prüflinge:* Das neue Verfahren verringert die Anspannung der Prüflinge. Das eigenständige Ausfüllen der Felder des Chiffre-Stempels auf ihrem Arbeitspapier »während der Arbeit« (S. 5, Z. 13 f.) beruhigt und führt zu einer Identifikation zwischen Schüler und Kurs- bzw. Schülernummer. Der Vorschlag, die Schilder auf den Arbeitstischen aufzu-

schaften nicht auszuschließen ist, dass Erst- und Zweitkorrektur im selben Haushalt geleistet werden müssen. Auch könnte ein Lehrer-Elternteil die anonymisierte, aber in wohlbekannt unleserlicher Schrift verfasste Arbeit des eigenen Kindes in den Händen halten. Hier wäre zu überlegen, ob eine andere Berufsgruppe zur Mitarbeit gewonnen werden könnte. Zweitkorrektur im Polizeihochhaus etwa, während Lehrer Streife gehen. Neben den auftretenden Synergieeffekten könnte diese Maßnahme zur Verringerung der den Bildungsstandards so abträglichen Kuschelpädagogik beitragen.

*Namensschilder:* Der Anweisung »Die Namensschilder müssen ausgeschnitten werden und können dann als Aufsteller auf den Schüler-Arbeitstischen stehen ...« (S. 5, Z. 10 f.) sollten Vorschläge folgen, wie vorzugehen ist, wenn die Schilder zwar ausgeschnitten, aber nicht aufgestellt werden.

*Warnmeldungen:* Für die vorgeschriebenen Warnmeldungen – bei mindestens 35 Prozent mit weniger als fünf Punkten be-

## Von Schülerchiffren und Drittkorrektoren

Gutachten der Unternehmensberatung AG Paul & Partner zur Abiturprüfung 2005:  
Ablaufplan für die Durchführung der schriftlichen Prüfungen

stellen, »so dass die Prüflinge sich jederzeit über ihre Kennung informieren können« (S. 5, Z. 11 f.), zeugt von pädagogischem Einfühlungsvermögen. Wie leicht könnte ein Schüler in der Prüfungssituation seine Kennung zeitweise vergessen, also nicht mehr wissen, wer er ist!

*Der Prüfungsausschuss:* Das anonymisierte Korrekturverfahren kommt den Prüfungsausschussmitgliedern in hohem Maße entgegen: Der Erstkorrektor ist beruhigt durch das Wissen, dass weder Korreferent noch Vorsitzender je erfahren werden, wer diesen seinen Schülern nichts beigebracht hat. Der Zweitkorrektor ist nicht mehr wie früher gefährdet, sich von Kriterien wie Wohlklang der Schülernamen, zu hoher Ausländerfreundlichkeit, Bevorzugung eines Geschlechtes u. a. m. beeinflussen zu lassen. Der Drittkorrektor entlastet den Prüfungsausschuss. Erstkorrektor, Zweitkorrektor und Vorsitzender sind nicht länger zu einem Gedankenaustausch unter Kollegen gezwungen und können die gewonnene Zeit nutzen, z. B. dafür, sich Gedanken zu machen über die überfällige anonymisierte mündliche Abiturprüfung (spanische Wände? Tarnkappen?).

### Vorschläge

*Anonymität:* Es sollte bedacht werden, dass bei den zahlreichen in HH existierenden Lehrerehen bzw. -partner-

werteten Klausuren in einem Kurs der zentralen Fächer – könnten auf den Schulen Sirenen installiert werden; ein Beitrag zur Stadtteilarbeit und Anlass für spontane Diskussionen in ärztlichen Wartezimmern oder dem Supermarkt. Diejenigen Meldungen, die auf Grund einer einzigen Arbeit erfolgen, sollten durch einen leiseren Ton verbreitet werden.

*Vorsitzender:* Die Reduzierung des Aufgabenbereichs des Vorsitzenden kann Hamburger Bürgern zu Gute kommen, falls die Behörde für Bildung und Sport dem Vorschlag der Elternkammer folgt und die Berechnung der Klausurenend-

noten als Ein-Euro-Job anbietet (einzige Voraussetzung: Kenntnisse im Addieren natürlicher Zahlen bis 30, Dividieren durch 2 oder durch 3, Aufrunden).

*Korrekturfärben:* Die Unterscheidung von Erst- und Zweitkorrektur auf Grund der vorgeschriebenen Farbgebung ist wenig hilfreich für Drittkorrektoren mit Rot-Grün-Schwäche (abgesehen von der in dieser Legislatur nicht eben glücklichen Farbenwahl). Hier empfehlen sich Alternativen (Zweitkorrektur in Spiegelschrift o. ä.). Eine Liste betroffener Drittkorrektoren ist unter [www.PaulundPartner.de/Farb-Bli](http://www.PaulundPartner.de/Farb-Bli) abzurufen.



Annelies Paulitsch