

HAMBURG

MACHT

SCHULE

→ FÜR HAMBURGER LEHRKRÄFTE
UND ELTERNRÄTE

01/2019



AN(GE)KOMMEN?

AUS DER ARBEIT VON HAMBURGER SCHULEN
MIT GEFLÜCHTETEN

BSB-INFO: BUNDESTAGSPRÄSIDENT WOLFGANG
SCHÄUBLE IM GESPRÄCH MIT HAMBURGER
SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

ARABISCHUNTERRICHT AN HAMBURGER SCHULEN



Hamburg

Thema: An(ge)kommen?



FOTO CARSTEN THUN

IMPRESSUM

HERAUSGEBER:

Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB)
Prof. Dr. Josef Keuffer, Direktor des Landesinstituts
für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg / josef.keuffer@li-hamburg.de

REDAKTIONSLEITUNG THEMA:

Ingrid Herzberg, Ruben Herzberg / redaktionsleitung.hms@hamburg.de

REDAKTION:

Dr. Andrea Albers, Dr. Martina Diedrich, Dr. Jan-Hendrik Hinzke
Prof. Dr. Dagmar Killus, Beate Proll

REDAKTIONSLEITUNG BSB-INFO:

Andreas Kuschnereit, BSB / andreas.kuschnereit@bsb.hamburg.de

REDAKTION:

Ulrike Esterer / ulrike.esterer@bsb.hamburg.de
Karen Krienke / karen.krienke@bsb.hamburg.de

LAYOUT Andrea Lühr, Carsten Thun

DRUCK Max Siemen KG Hamburg

TITELFOTO Istockphoto.com/Sasiistock

HAMBURG MACHT SCHULE

THEMA

Moderation Beate Proll und Eleonora Cucina

- 5 EDITORIAL**
Prof. Dr. Josef Keuffer
- 6 DIE NEUE REDAKTIONSLEITUNG**
Ingrid und Ruben Herzberg stellen sich vor
- 7 EIN WEG, DER SICH LOHNT**
Den Schulalltag mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern gestalten
- 11 DIE LIFELINE VON ABDI**
Fragmente eines zerrütteten Lebens
- 14 SCHULE - (K)EIN ORT FÜR TRAUMATISIERTE KINDER MIT FLUCHTERFAHRUNG?**
Eine Kooperation mit der Stiftung „Children for Tomorrow“
- 17 EINE STIMME FINDEN – „JUGEND DEBATTIERT“ MIT GEFLÜCHTETEN**
Eine Geschichte über Inklusion und Integration
- 22 ZÄUNE EINREISSEN – BEGEGNUNG SCHAFFEN**
Vernetzt im Stadtteil arbeiten
- 25 KAUM DA, SCHON PRÜFUNG!**
Abschlüsse meistern als große Herausforderung
- 28 IVCARE: SICH UNTEREINANDER HELFEN**
Bildungschancen nutzen und die Gesellschaft fairer machen
- 31 BIG – BUILD. INITIATE. GROW.**
Verantwortung für eine bessere Zukunft übernehmen
- 34 PROJEKTTAG „THINK SOCIAL! GEMEINSAM GEGEN ...“**
Ein Beitrag zur interkulturellen Öffnung
- 37 INFOTEIL**

BSB INFORMATION

Verantwortlich Andreas Kuschnereit

- 39 LEHRSTUNDE DER DEMOKRATIE**
Schülerinnen und Schüler diskutieren mit Bundestagspräsident Wolfgang Schäuble
- 42 WEICHENSTELLUNG**
Erfolgreiche Partnerschaft mit Hamburger Schulen
- 45 DAS ROCKT!**
Aufbau einer Kinder-Band an der Grundchule Rahlstedter Höhe
- 47 VON DER INTERNEN EVALUATION MIT KESS IN DIE INDIVIDUELLE FÖRDERUNG**
- 50 ARABISCHUNTERRICHT AN HAMBURGER SCHULEN**
- 52 OFFENER GANZTAG: AM NACHMITTAG IST ALLES FREIWILLIG**
- 54 FASZINATION FORMEL 1**
Schülerinnen und Schüler schicken Miniatur-Flitzer ins Rennen
- 56 VERNETZTE ZUKUNFT**
Moderne Lern- und Arbeitsweisen inspirieren Schulbauten
- 58 PERSONALIEN**



Liebe Leserin, lieber Leser,

HAMBURG MACHT SCHULE erscheint ab sofort im neuen Layout und unter einer neuen Redaktionsleitung. Wir haben uns als Redaktionsleitung, Redakteure und Herausgeber in den letzten Monate sehr intensiv mit dem neuen Auftritt von HmS beschäftigt. Wir freuen uns, dass der Übergang zu „HmS 2.0“ mit der jetzigen Ausgabe abgeschlossen ist. HmS setzt neue Akzente und wir freuen uns vor allem, dass Sie liebe Leserin, lieber Leser, weiterhin dabei sind.

Die aktuelle Ausgabe greift das Thema „Flucht – Schule – Begegnung“ (HmS 4/2016) auf und bilanziert den Umgang von Schulen mit dem Thema Migration. Die Beiträge zeigen deutlich, dass die Schulen in der sogenannten Flüchtlingskrise erhebliche Anstrengungen unternommen haben, neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gleich von Beginn Ihres Aufenthalts an in Hamburg mit Unterricht zu versorgen. Dies fand vielfach in den internationalen Vorbereitungsklassen (IVK) statt. Die „Fragmente eines zerrütteten Lebens“ (S. 11) zeigen Herausforderungen, mit denen sich Lehrkräfte im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in besonderer Weise ab dem Jahr 2015 konfrontiert sahen. Dennoch ist es gelungen, vielfach gangbare Wege zu finden und so den Anspruch auf Bildung tatsächlich umzusetzen. In dieser Ausgabe von HmS haben Sie die Gelegenheit, den Schulen beim Umgang mit den Themen Migration, Flucht, Angst vor Abschiebung, Trauma, Sprachförderung und interkulturelles Lernen zuzusehen.

Die Angebote der Stiftung „Children for Tomorrow“ zeigen besonders deutlich die Möglichkeiten, die Schulen im Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen nutzen können. Beeindruckend ist der Bericht der Grundschule Osterbrook (S. 14). Die dortige Lehrkraft berichtet eindrücklich von den Erfahrungen in der Lehrerausbildung und in den Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK).

Das Zusammenspiel von emotionalem und sozialem Lernen ist generell für Lernprozesse von entscheidender Bedeutung. Die grundlegenden Funktionsprinzipien scheinen universelle Gültigkeit zu haben. Eine besondere Bedeutung erhält dieses Zusammenspiel, wenn Zugehörigkeit, Sprachlernen, fachliches Lernen, Lernleistung und Persönlichkeitsentwicklung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche voran gebracht werden sollen. Häufigkeit und Formen von Emotion, Motivation und Selbstregulation unterscheiden sich bei einzelnen Schülerinnen und Schülern und auch bei Schülergruppen bisweilen sehr stark. So sind Begriffe wie „Ehre“, „Empathie“, „Schande“, „Scham“ oder „Mitleid“ kulturell und historisch sehr unterschiedlich besetzt. Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin forscht dazu intensiv



Prof. Dr. Josef Keuffer

(z.B. die Arbeiten von Ute Frevert). Für den Unterricht bedeutet das eine große Herausforderung, wenn die jeweilige Bedeutung von Begriffen und Emotionen stark differiert. Es ist deshalb eine besondere Leistung der Schulen, wenn gemeinsame Lernprozesse hier zur Verständigung führen.

Die Vermittlung von Werthaltungen und Grundwerten des demokratischen Zusammenlebens ist für die Schulen von besonderer Bedeutung. Am Beispiel einer beruflichen Schule zeigt sich das Spannungsfeld von Diskriminierung und Radikalisierung. Die Berufsschule Burgstraße zeigt dabei wie es gelingt, über die Kooperation mit Hamburger Initiativen Wege zu finden, gegenseitiges Kennenlernen und Anerkennung zu ermöglichen.

In eigener Sache:

Hamburg macht Schule erscheint im Jahr 2019 bereits im 31. Jahrgang. Ingrid Herzberg und Ruben Herberg haben mit dieser Ausgabe die Leitung der Redaktion übernommen. Sie haben beide langjährige Erfahrungen im Hamburger Schulsystem und waren zudem sehr erfolgreich als Schulleitungen tätig. Als Herausgeber freue ich mich über die Zusammenarbeit und wünsche beiden auch im Namen der BSB eine glückliche Hand und viel Erfolg in der Leitung der Redaktion.

Zeitgleich zum Wechsel in der Redaktionsleitung verändern sich Layout und Druck. Das Layout von HmS wurde überarbeitet und an das Kommunikationsmuster der FHH angepasst. Was sich nicht ändert ist der Auftrag: Hamburg macht Schule bleibt weiterhin eine Zeitschrift für die Hamburger Schulen und Elternräte, in der Beispiele für Entwicklungen aufgezeigt werden. HmS bleibt ein Spiegel der Aktivitäten und Bewegungen im Hamburger Schulsystem. Bleiben Sie HmS treu und geben Sie der neuen Redaktionsleitung gerne eine Rückmeldung.

Mit besten Grüßen



Ingrid Herzberg



Ruben Herzberg

Liebe Leserinnen und Leser,

als neue Redaktionsleitung begrüßen wir Sie sehr herzlich.

Hamburg macht Schule zeigt seit 30 Jahren an Beispielen, was an welchen Schulen mit dem persönlichen Engagement von Lehrkräften, Erziehern und Erzieherinnen und anderen fachlich versierten Personen geleistet wird und wie junge Menschen Bildungsprozesse in Hamburg erleben. HmS gibt auf diese Weise durch Einblicke vielleicht Anregungen und bietet Anstöße für Ihre eigene Praxis. Wir bieten Ihnen in HmS auch eine Gelegenheit, darüber zu schreiben, was gut gelingt, was Mut macht und was vielleicht weiterentwickelt werden kann – an anderen Standorten, mit anderer Schülerschaft und anderen Akteuren. HmS will dabei nicht mit erhobenem Zeigefinger zeigen, „wie gute Schule geht“ – das wissen Sie als Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher vor Ort sehr gut. Sie kennen Ihre schulischen Standorte genau genug, um zu wissen, was dort jeweils hilfreich sein kann, was vielleicht nicht.

Im vorliegenden Heft geht es in etlichen Beiträgen darum, wie notwendig Beziehungsarbeit im Bildungsprozess ist, wie elementar der Aufbau von Vertrauen und Verlässlichkeit wirkt und wie gutes Gelingen schulischer Arbeit von der Tragfähigkeit persönlicher Beziehungen im Bildungsprozess insgesamt abhängt. Dies gilt für alle uns anvertrauten jungen Menschen, unabhängig vom Standort ihrer Schulen. Umso wichtiger ist diese Beziehungsarbeit aber bei jungen Geflüchteten, denn deren Grunderfahrungen sind gänzlich andere: Sie haben ihre Heimat verloren, oftmals wichtige Bezugspersonen, Freunde, teilweise nur sehr sporadisch Schulen besucht; sie haben große Probleme mit unserer Sprache, mit unseren Gewohnheiten. Viele haben Traumata zu verarbeiten und sollen doch schon wieder eingegliedert werden in Schullaufbahnen.

Dass viele Maßnahmen in Hamburg dafür bereitstehen und finanziert werden, ist eine Grundbedingung. Es bedarf aber vor allem der engagierten Arbeit vieler Pädagoginnen und Pädagogen, die sich reflektiert mit diesen – auch für sie neuen – Lehr- und Lernbedingungen beschäftigen. Das vorliegende Heft zeigt an Beispielen, vor welchen Herausfor-

derungen Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen, Sozialpädagogen, Erzieher und Erzieherinnen stehen, wenn geflüchtete junge Menschen in ihren Lerngruppen lernen, arbeiten und langsam erwachsen werden. Geduld, Zuwendung und insbesondere Zeit sind notwendig, wenn sich Erfolge einstellen sollen. Integration gelingt dann, wenn diese Voraussetzungen gegeben sind und sich auf der Ebene der persönlichen Beziehungen Vertrauen aufbauen kann. Das ist eine grundlegende Erkenntnis; sie sollte uns darin bestärken, diesen wichtigen Elementen im Erziehungsprozess immer den notwendigen Raum zu geben!

Anfang Februar 2019 haben wir gemeinsam die Redaktionsleitung von HmS übernommen. Wir kennen die Hamburger Schulwelt seit 40 Jahren recht gut, haben in allgemeinbildenden Schulen, im Berufsschulbereich und in der Lehreraus- und -fortbildung gearbeitet, in unseren entscheidenden Berufsjahren als Schulleiter und Schulleiterin zweier großer Hamburger Gymnasien. Im Ruhestand freuen wir uns darauf, unsere Erfahrungen in die Redaktion von HmS einzubringen und Kontakt mit den Kolleginnen und Kollegen an den Schulen halten zu können.

Feedback einzuholen gehört aus guten Gründen mittlerweile zu den schulischen Selbstverständlichkeiten. Auch für „Hamburg macht Schule“ möchten wir Ihr Feedback einholen und den Dialog mit Ihnen, unseren Lesern und Leserinnen, stärken. Was möchten Sie lesen? Was interessiert Sie? Sind Sie bereit, selbst mitzuarbeiten? Welche Themen sollen wir behandeln? Sollen wir digitale Anteile an HmS ausbauen?

Die Themen der nächsten Hefte lauten:

2/2019 Forschendes Lernen

3/2019 Berufs- und Studienorientierung

4/2019 Unterrichtsentwicklung

1/2020 Interkulturelle Begegnungen/ Schüleraustausch

Anregungen zu den Themen ab Heft 3/19 und Feedback nehmen wir gerne entgegen. Sie erreichen uns unter unserer Mailadresse: redaktionsleitung.hms@hamburg.de

Um Ihr Feedback auch persönlich einzuholen, laden wir Sie ein für

Freitag, 25. Okt., ab 15 Uhr, zum „Hamburg macht Schule“ – Leser*innenfest mit Vorträgen und Workshops am Landesinstitut. Näheres hierzu in der nächsten Ausgabe.

Wir freuen uns jetzt schon auf Ihre Beteiligung!

Ingrid Herzberg

Ruben Herzberg

Ein Weg, der sich lohnt

DEN SCHULALLTAG MIT NEU ZUGEWANDERTEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN GESTALTEN

Schule ist der Ort, an dem neuzugewanderte Kinder in engen Kontakt mit ihrer Umwelt kommen. Für Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchtgeschichte ist sie der erste sichere Ort nach langer Zeit. Ein geregelter und vorhersehbarer Tagesablauf, das Vertrauen in eine verlässliche Gemeinschaft, angemessene schulische Angebote und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit haben eine stabilisierende Wirkung.

Der Weg ist für Lernende und Lehrende lang und herausfordernd, aber erfahrungsgemäß lohnend.

Inkludieren statt Separieren

Im aktuellen Weltbildungsbericht der Deutschen UNESCO-Kommission (2018) wird auf die Verpflichtung der Bildungssysteme hingewiesen, „für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen“ sicherzustellen und „niemanden zurückzulassen“. Um dieses Ziel zu erreichen, verfolgen die Bildungsministerien der einzelnen Staaten sehr unterschiedliche Konzepte – von der Assimilation über Multikulturalität und Integration bis hin zur Interkulturalität und Inklusion. Bildung wird als das entscheidende Mittel gegen Vorurteile, Stereotype und Diskriminierung angesehen. Deshalb sollte der Bildungsprozess weit mehr als Toleranz im Umgang mit anderen anstreben. Es geht nicht nur um das bloße Tolerieren des Andersseins, denn dies kann auch als Ausdruck einer gleichgültigen Haltung gegenüber anderen missverstanden werden. Im Unterricht und im Schulleben muss es Aktivitäten zur Förderung von Offenheit für sehr unterschiedliche Perspektiven geben, um die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, Fähigkeiten des kritischen Denkens zu entwickeln. Erfahrungsbasiertes und kooperatives Lernen können zur Verbesserung der interkulturellen Beziehungen beitragen, die Akzeptanz von Unterschieden erhöhen und Vorurteile mindern.

Aktuelle Situation – Daten und Fakten

Im Vergleich zu 2015 ist die Anzahl der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen – junge Geflüchtete und Kinder von Einwanderern aus anderen EU-Staaten – an deutschen Schulen gesunken. Das gilt auch für allein reisende Geflüchtete unter 18 Jahren. Innerhalb der Gruppe der Jugendlichen und Jungerwachsenen, die sich in der Obhut der Jugendhilfe befinden, sind es im Vergleich zu Ende 2015 deutlich mehr Jungerwachsene und weniger Minderjährige geworden.

Recht auf Bildung – Recht auf Schule

Anknüpfend an die „Hamburg macht Schule“ Ausgaben 4/2016 „Flucht – Schule – Begegnung“ und 1/2018 „Demokratie“ werden in dieser Ausgabe die Rolle und das Potential von Hamburger Schulen für die Integration und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Fluchtgeschichte in den Blick genommen. Die so genannte „Flüchtlingskrise“ von 2015 hat für viel Bewegung in der Gesellschaft und insbesondere in der Schullandschaft gesorgt. Nach der Maxime „Bildung und Sprache sind zentrale Schlüssel zur Integration“ wurde in den letzten Jahren von Schulen, Behörden, Stiftungen, Ehrenamtlichen, Migranten-Organisationen, privaten Initiativen und der Wirtschaft viel geleistet. Sehr positiv werden die unmittelbar nach der Ankunft gebildeten Lerngruppen mit einer umfassenden Sprachförderung bewertet (vgl. hierzu Forschungsbereich des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2018, S. 13). So wurden Modellprojekte wie „Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht“ entwickelt und an ausgewählten Schulen erfolgreich erprobt. Aktuell werden diese Sprachfördermaßnahmen ausgebaut und in die Fläche gebracht (vgl. hierzu Pressestelle des Senats 2019). Oft müssen sich Schüler*innen nach der ersten Phase des intensiven Spracherwerbs Prüfungen in der für sie neuen Sprache stellen. Welche Herausforderungen die Vorbereitung darauf mit sich bringen, beschreibt Brockmann (vgl. hierzu S.25).

In Hamburg wurde das „Recht auf Bildung“ ernst genommen: Genauso wie im Saarland und Schleswig-Holstein werden geflüchtete Kinder und Jugendliche ab dem Zeitpunkt unterrichtet, zu dem sie in eine Wohnung, wozu auch eine Erstaufnahmeeinrichtung zählt, ziehen. Für geflüchtete Kinder und Jugendliche gibt es wie für alle anderen Kinder und Jugendlichen aus anderen Staaten folgende Möglichkeiten, zur Schule zu gehen (vgl. hierzu Behörde für Schule und Berufsbildung):

- Kinder und Jugendliche, die die lateinische Schrift nicht lesen und schreiben können, besuchen eine Basisklasse

und anschließend eine Internationale Vorbereitungsklasse (IVK). Diejenigen, die mit unserer Schrift vertraut sind, aber die deutsche Sprache nicht beherrschen, kommen sofort in eine IVK. Nach spätestens einem Jahr wird in eine Regelklasse gewechselt, nur in IVK 9/10 gibt es einen zweijährigen Durchgang zu den Abschlussprüfungen für den Ersten oder Zweiten Schulabschluss (ESA/MSA). Wie dieser Wechsel auch an einem Gymnasium durch das Peer-Projekt „IVCare“ ermöglicht werden kann, stellt Ashufta-Aryan dar (vgl. hierzu S.28). Kinder im Alter zwischen sechs und sieben Jahren können auch direkt in eine Regelklasse eingeschult werden. Deshalb ist die Zahl der neu zugewanderten Kinder in einer Grundschule höher als die der Grundschul Kinder in Basklassen und in den IVKs.

- Bei den weiterführenden Schulen besuchen die meisten Kinder und Jugendlichen eine Stadtteilschule, aber auch etliche Gymnasien haben IVKs eingerichtet.
- Neu zugewanderte Jugendliche ab 16 Jahren besuchen in der Regel eine berufsbildende Schule.

Die Hamburger Schulbehörde verfolgt mit dem Hamburgischen Schulgesetz und den dazugehörigen Vorgaben das Ziel, schulische Segregation mittelfristig zu vermeiden; so sollen im Anschluss an die Vorbereitungsklassen höchstens vier geflüchtete oder anderweitig neu zugewanderte Jugendliche in derselben Regelklasse lernen (vgl. hierzu Forschungsbereich SVR 2018 S. 16-18).

Belastungen und Traumatisierung

Kinder mit Fluchtgeschichte haben häufig Verluste erlitten, ihr Familiensystem ist zusammengebrochen, Angehörige sind gestorben oder noch in Gefahr. Sie sind oft traumatisiert, sie trauern, sie leben in prekären Verhältnissen und haben manchmal Angst vor Abschiebung. Viele Kinder und Jugendliche übernehmen eine Erwachsenenrolle: Sie lernen die Sprache schneller als erwachsene Familienmitglieder; sie vermitteln, übersetzen und trösten ihre verunsicherten Eltern. Wenn sie ohne Familienangehörige nach Deutschland gekommen sind, müssen sie für sich selbst sorgen und fühlen sich teilweise verpflichtet, ihre Familie im Herkunftsland zu unterstützen. Die Kinder und Jugendlichen haben unterschiedliche Bezugssysteme, bekommen Werte vermittelt, die teilweise untereinander konkurrieren. All das ist sehr kräftezehrend. Wie ein junger Mensch auf Trauer, Trauma und Heimatverlust reagiert, ist sehr individuell. Durch den toxischen Stress, dem sie ausgesetzt waren, leiden mitunter Lernfähigkeit und Konzentration. Manchen Kindern fällt es schwer, Freundschaften zu schließen. Einige



UNBEGLEITETE JUGENDLICHE UND JUNGERWACHSENE IN ZUSTÄNDIGKEIT DER JUGENDHILFE (DEUTSCHLANDWEIT)

	Ende 2015	Ende 2018
Minderjährige	59.581	17.232
Junge Volljährige	6.414	24.181
insgesamt	65.995	41.413

Auch die Anzahl der Asylanträge hat sich verringert; so wurden im Berichtsjahr 2018 deutschlandweit 151.944 Erstanträge vom Bundesamt entgegengenommen. Dies bedeutet einen Rückgang der Antragszahlen um 17,8 % im Vergleich zum Vorjahr. Die Zahl der Folgeanträge mit 22.096 Anträgen im Berichtsjahr 2018 hat sich gegenüber dem Vorjahreswert nur geringfügig geändert. Damit nahm das Bundesamt insgesamt 174.040 Asylanträge im bisherigen Berichtsjahr 2018 entgegen; im Vergleich zum Vorjahr bedeutet dies einen Rückgang um 16,0 %. Von Januar bis November 2018 wurden in Hamburg 3.913 Erstanträge gestellt, das entspricht 2,6% der Gesamtanträge in Deutschland (vgl. hierzu Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). Asylsuchende Menschen kommen in diesem Zeitraum vor allem aus Syrien, dem Irak, dem Iran, Nigeria, der Türkei, Eritrea und Somalia (vgl. hierzu Statistika 2019). Die Zahl der gestellten Asylanträge entspricht jedoch nicht den tatsächlich in Deutschland ankommenden Asylsuchenden, da zwischen der Ankunft der Asylsuchenden in Deutschland und dem Stellen des Asylantrags Wochen oder Monate vergehen können (vgl. hierzu Bundeszentrale für politische Bildung).

QUELLE: MEDIENDIENST INTEGRATION

wirken fröhlich, andere ziehen sich eher zurück. Wenn endlich Ruhe eingekehrt ist, können posttraumatische Belastungsstörungen auftreten.

Die „Lifeline“ von Abdi (vgl. hierzu Beitrag von Cucina, S. 28) bringt die fragmentierten Erinnerungen seines zerrütteten Lebens in einer Chronologie und zeigt alle Höhen und Tiefen, die Zuversicht und die Verzweiflung, den Mut und die Ohnmacht eines traumatisierten Menschen. Eine solche räumlich-zeitliche Zuordnung der biographischen Ereignisse ist für Abdi und für Menschen, die unter einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) leiden, normalerweise nicht möglich. Während des traumatischen Ereignisses ist das Gehirn überfordert und die Eindrücke können nicht in geordneter Weise verarbeitet und abgespeichert werden. Durch Reize, die in irgendeiner Weise an das ursprüngliche Trauma erinnern („Trigger“), erleben diese Menschen Emotionen und Körperempfindungen, als ob das Ereignis nochmal im „hier und jetzt“ stattfindet. Sie werden überflutet und überwältigt mit Bildern, Gefühlen, Geräuschen, Gerüchen, Körperempfindungen oder schalten innerlich ab bzw. dissoziieren.

Auch für Kinder und Jugendliche geeignet ist die sehr anschauliche Darstellung einer Traumatisierung: Das „Gehirn-Haus-Modell“ zeigt ein Haus bestehend aus dem Erdgeschoss, dem ersten Stock und dem Dachgeschoss im entspannten Zustand und im Hochstress. Dem Erdgeschoss wird die Regulation der Grundbedürfnisse, dem ersten Stock die Gefühlswelt und dem Dachgeschoss das Denken und die Erinnerung zugeordnet (vgl. hierzu UNHCR).

Emotionales und soziales Lernen gezielt zu fördern, wirkt sich positiv auf die Entwicklung von Resilienz aus. Eine klare Struktur, Orientierung und eindeutige Regeln bieten Halt. Wie dies an einer Grundschule im Projekt „HonigHelden!“ mit der Stiftung „Children for Tomorrow“ durch therapeutische Begleitung vor Ort umgesetzt werden kann, ist dem Beitrag von Zeran zu entnehmen (vgl. hierzu S. 14)

Zuschreibungen und Wertebildung

Oft wird die Fluchterfahrung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien nicht nur als ein belastender Faktor für die Persönlichkeitsentwicklung, sondern als grundlegendes Defizit wahrgenommen (vgl. hierzu Bundeszentrale für politische Bildung). Damit einher geht eine meist unreflektierte Zuschreibungspraxis: Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung werden als so genannte Opfer wahrgenommen, die uneingeschränkt Hilfe benötigen und die vor herausfordernden Situationen geschützt werden müssen. Im pädagogischen Alltag werden Selbstwirksamkeitskonzepte, die das handelnde, entscheidende und verantwort-



ÜBERSICHT DER SCHULISCHEN ANGEBOTE FÜR SCHULPFLICHTIGE GEFLÜCHTETE UND ZUGEWANDERTE, DIE VOR KURZEM NACH HAMBURG GEZOGEN SIND.

Angebot	Anzahl der Lerngruppen/ Klassen	Anzahl der Schülerinnen und Schüler
Lerngruppen in Zentralen Erstaufnahmeeinrichtungen	8	73
Basisklassen und sieben IBE-Klassen*	47	409
Internationale Vorbereitungsklassen (IVK)	200	2465
Ausbildungsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten (AV-M)	100	1473
Alphaklassen BS	11	108
Summe	366	4528

* „Integration durch betriebliche Erfahrung“ (IBE). Dies sind spezielle Vorbereitungsklassen zur Integration von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I, die über Arbeitserfahrungen, aber nur geringe schulische Bildung verfügen.

QUELLEN: SCHULABFRAGEN, DATAWAREHOUSE, HIBB

liche Subjekt in den Vordergrund rücken, bisher noch zu wenig bedacht (vgl. hierzu auch Grimm und Schlupp 2019). Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen werden mit traumatisierenden Erlebnissen und entsprechenden Herkunftsregionen mit archaischen Milieus erklärt, manchmal auch entschuldigt.

In den Sozialwissenschaften wird in diesem Zusammenhang von „Othering“ gesprochen: In der so genannten Mehrheitsgesellschaft wird „das Wir“ von „den Anderen“ bzw. „den Fremden“ unterschieden.

»Vor allen Dingen mögen wir es nicht, wenn man uns „Flüchtlinge“ nennt« schreibt Hannah Arendt im Jahr 1943 in ihrem Essay „Wir Flüchtlinge“. Der Begriff ist noch immer problematisch, denn er erzeugt Abgrenzung: Kinder wollen einfach Kinder sein, sie wollen als solche dazu gehören. Sie möchten nicht „Flüchtling“ oder „IVK-Schüler“ genannt werden.

Schule ist ein wichtiger Ort, an dem gesellschaftliche Zugehörigkeiten im Unterricht und im Schulleben immer wieder thematisiert werden. Kinder und Jugendliche werden in der Ausbildung ihrer persönlichen Werteorientierung unterstützt; dabei lernen sie, die Grundwerte des demokratischen Miteinanders anzuerkennen. Sie erwerben Kompetenzen im Umgang mit Wertevielfalt, aber auch mit Wertekonflikten (vgl. hierzu Bertelsmann Stiftung 2018, S.5). Unwissen und Vorurteile gegenüber den „Geflüchteten“ lassen sich am besten durch Begegnung und Interaktion abbauen. Andreas Zick äußert in einem Gespräch, dass junge Menschen befähigt werden müssen, etwas Positives an jenen, die in der Gesellschaft abgewertet werden, zu erkennen und dies äußern zu können (vgl. hierzu Television 2018). Die Aufgabe der Schule ist es, Werthaltungen zu vermitteln, die einer pluralistischen und freiheitlich-demokratischen Gesellschaft entsprechen, in der alle gleiche Rechte und Pflichten haben und keiner diskriminiert oder abgewertet werden darf. Wie Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer „Teach First Deutschland Fellows“ Initiative an Themen mit persönlicher und gesellschaftlicher Relevanz arbeiten und dabei Selbstwirksamkeit erfahren, wird im Beitrag von Schlüter deutlich (vgl. hierzu S. 31).

An der Berufsschule Burgstraße wird hingegen das Spannungsfeld „Diskriminierung und Radikalisierung“ aufgegriffen; die Jugendlichen und Jungerwachsenen lernen Hamburger Initiativen kennen, die dem entgegenwirken sollen (vgl. Beitrag Keller S. 34).

Aus Erfahrungen lernen

Für viele Lehrkräfte bedeutet der Unterricht mit Flüchtlingen nicht weniger, als eingespielte Routinen der Unterrichtsvorbereitung, der Abstimmung im Kollegium und des Umgangs mit den Kindern und Jugendlichen sowie ihren Sorgeberechtigten neu zu denken. In dieser Ausgabe von „Hamburg macht Schule“ schildern pädagogische Fachkräfte, welche Unterstützung sie den Schülerinnen und Schülern mit Fluchtgeschichte und ihren Familien angeboten haben, welche Herausforderungen sie wahrgenommen und welche Maßnahmen sie getroffen haben. Wenn die Schülerinnen und Schüler aus einer IVK in eine Regelklasse kommen, fangen sie an, Kontakte zu knüpfen. Die Begegnung wirft für alle neue Fragen auf, die Realität des Alltags macht Unterschiede deutlich. Viele neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler müssen sich zwischen Stolz, Scham und Frust „einpendeln“. Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrkräfte können sie ermutigen und stärken, ihren Weg zu einer guten Ausbildung zu gehen und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Wie ein 17-jähriger Schüler aus Afghanistan so gestärkt wird, dass er seine belastungsbedingte Sprachbeeinträchtigung überwindet und was „Jugend debattiert“ damit zu tun hat, ist im Beitrag von Grell zu lesen (vgl. hierzu S. 17)

Schulen haben aus diesen Erfahrungen gelernt, dass man für positive Integrationsverläufe die ganze Schule, die Eltern und den Sozialraum braucht, denn „Integration“ und „Teilhabe“ sind als Pole einer Einheit zu verstehen.

Welche Bedeutung dabei eine gute Vernetzung mit dem Stadtteil hat, wird im Beitrag der Erich-Kästner-Schule sehr deutlich (vgl. hierzu Beitrag von Kowalczyk S. 22).

Neu zugewanderte bzw. geflüchtete Kinder und Jugendliche sind selbstverständlicher Teil unserer Gesellschaft. Unsere Schulen nutzen ihr großes Potential für ihre Einbindung und spielen somit eine zentrale Rolle für das gesamtgesellschaftliche friedliche Miteinander.

Literatur

Hier klicken

Eleonora Cucina

*ist Mitarbeiterin in der Abteilung Beratung – Vielfalt Gesundheit und Prävention des Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
eleonora.cucina@li-hamburg.de*



Die Lifeline von Abdi

FRAGMENTE EINES ZERRÜTTETEN LEBENS

Traumata und ihre Folgen zu verstehen, ist der erste Schritt für einen guten Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die Fluchterfahrungen erlitten haben. Lehrkräfte können keine therapeutische Hilfe leisten, jedoch trägt ihre pädagogische Arbeit zur Stabilisierung der physiologischen Grundbedürfnisse von Vertrauen, Schutz, Sicherheit, Trost und Fürsorge bei.

„Scherben im Kopf“ – so fühlen sich Erinnerungen für Menschen an, die traumatische Erfahrungen gemacht haben. So heißt auch die Ausstellung zum Thema Traumata und Traumatherapie bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen, die von Children for Tomorrow in Kooperation mit der Alfred Toepfer Stiftung F.V.S. gestaltet wurde und die im Herbst 2018 am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung gezeigt wurde.

Unter den Exponaten findet sich die „Lifeline“ von Abdi, 19 Jahre alt aus Somalia, die stellvertretend für die Biografie von vielen Jugendlichen mit Fluchtgeschichte steht.

Die „Lifeline“ ist eine therapeutische Methode, die im Rahmen der Narrativen Expositionstherapie entwickelt wurde. Gemeinsam mit der Patientin oder dem Patienten wird ihre/ seine persönliche „Lifeline“ gelegt – ein Seil, das den Lebenslauf darstellt und die besonders positiven Ereignisse (symbolisiert durch Blumen ) und die traumatischen Erfahrungen (symbolisiert durch Steine ) abbildet.



Ich bin Abdi und werde am 01.01.1999 in Mogadischu, Somalia geboren.



Ich bin das älteste Kind meiner Eltern, ich habe drei Schwestern und zwei Brüder. Wir sind eine sehr glückliche Familie.



Wir wohnen in einem kleinen Haus mit einem Hof, den ich fast nie verlassen darf, weil in den Straßen Krieg herrscht.



Ich spiele gerne mit meinen kleinen Geschwistern.



Immer Krieg!



Wir müssen aus unserem Haus in andere Stadtteile fliehen. Oft gibt es Tote und Schießereien in den Straßen.



Ich helfe meinem Vater im Laden. Wir verkaufen Milch, Eier und andere Lebensmittel.



Meine Mutter macht viele Späße mit uns Kindern und sie singt für uns schöne Lieder.



Ich habe viele Freunde, aber mein bester Freund ist Ali.
Wir spielen gemeinsam Fußball.



Ich bin 10 Jahre alt und darf endlich in die Schule gehen.

Die Al Shabaab werden immer mächtiger und kommen in unsere Schule. Sie wollen, dass wir den Koran auswendig lernen.



Ich sehe, wie die Al Shabaab Leute auf der Straße bestrafen, die falsch angezogen sind oder zu laut Musik hören.
Ich habe immer Angst.



Ich bin 14 Jahre alt und die Al Shabaab kommen zu uns nach Hause. Sie sagen, wir sind nun alt genug zum Kämpfen und wollen meinen Bruder und mich mitnehmen. Mein Vater versucht ihnen Geld zu geben, aber sie schießen auf ihn. Ich kann mich verstecken, aber meinen Bruder nehmen sie mit.



Mein Vater kann aufgrund der Verletzung nicht mehr arbeiten. Wir haben oft wenig zu essen.



Wir hören nichts mehr von meinem Bruder.



Ich bin 15 Jahre alt. Meine Eltern entscheiden, dass ich fliehen soll. Ich möchte nicht gehen und bin sehr traurig.
Ich habe Angst. Ein Mann bringt mich nach Kenia.



In Kenia werden wir ins Gefängnis gesperrt, weil wir uns illegal dort aufhalten. Wir haben wenig zu essen.



Irgendwann werden wir freigelassen. Wir fahren mit einem Auto mit sehr vielen Menschen durch die Wüste. Es ist sehr heiß und wir haben nicht genug zu trinken. Menschen fallen vom Auto, wir fahren weiter, die Menschen sterben in der Wüste. Ich habe große Angst auch runterzufallen.



Wir werden immer wieder überfallen. Dann müssen wir uns auf den Boden legen und werden nach Geld durchsucht. Es wird geschossen.



Besonders schlimm geht es mir in Libyen. Wir werden wieder eingesperrt. Man schlägt uns und es gibt nichts zu essen. Ich denke, jetzt sterbe ich.



Ich kann fliehen und muss lange sehr hart auf einer Baustelle arbeiten. Dann kann ich den nächsten Schlepper bezahlen.



Die Überfahrt über das Mittelmeer ist sehr gefährlich. Sehr viele Leute müssen in ein kleines Boot steigen. In der Nacht kommt ein Sturm mit hohen Wellen auf. Viele Leute werden über Bord gespült. Große Fische folgen unserem Boot. Ich denke wieder, ich sterbe und bete zu Gott.



Endlich Europa!



Aber auch in Italien ist es schlimm. Ich muss auf der Straße schlafen und habe große Angst überfallen zu werden.
Ich werde krank.



Ein Freund hilft mir und gibt mir das Geld für eine Fahrkarte nach Schweden.



In Hamburg werde ich verhaftet und kann nicht weiter fahren.



Ich bin in Sicherheit!



Ich bin 16 Jahre alt. Mit vielen anderen Jugendlichen schlafe ich in einem Zimmer. Ich verstehe kein Deutsch. Das Essen ist sehr fremd. Es ist kalt. Aber ich habe große Hoffnung auf ein Leben ohne Krieg.



Ich darf wieder in die Schule gehen.



Ich vermisse meine Familie und mache mir große Sorgen, ob es ihnen gut geht. Ich habe Angst, dass die Al Shabaab meine Schwestern zwangsverheiratet und meinen kleinen Bruder als Kindersoldaten missbraucht.



Ich bin so müde, aber ich kann nicht schlafen. Ich habe immer Angst und nachts wache ich durch Albträume auf. Dann schreie ich panisch. Ich habe immer Ängste und Albträume.



Nach 8 Monaten in Deutschland lerne ich meinen Vormund kennen. Er stellt einen Asylantrag für mich.



Nach einem Jahr in Deutschland bekomme ich endlich ein eigenes Zimmer.



Ich sitze im Bus oder in der Schule und die Bilder aus der Vergangenheit holen mich immer wieder ein. Ich kann nichts dagegen tun.



Nach 1,5 Jahren in Deutschland findet meine Anhörung beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge statt. Es geht mir sehr schlecht, als ich alles noch mal erzählen muss.



Ich finde neue Freunde in der Schule.



Ich bin so erschöpft, so dass auch das sichere Bett, das regelmäßige Essen und die Betreuung in der Jugendwohnung nichts an meiner körperlichen Verfassung ändern konnten. Nichts macht mir mehr Spaß, alles ist zu anstrengend und ich kann mich auf gar nichts mehr konzentrieren.



Ich spiele zweimal die Woche Fußball im Verein.



Mein Vater stirbt. Meine Mutter ist nun allein mit meinen kleinen Geschwistern. Mir geht es sehr schlecht. Ich verlasse das Zimmer nicht mehr und weine viel.



Meine Betreuerin macht sich Sorgen um mich und vereinbart einen Termin für mich in der Flüchtlingsambulanz.



Einmal die Woche gehe ich nun zu meiner Therapeutin. Ein Dolmetscher übersetzt für mich. Es gelingt mir meinen Ängsten Ausdruck zu verleihen und die schrecklichen Bilder des Krieges in Somalia und auf der Flucht langsam zu verarbeiten. Auch lerne ich, mich selbst zu beruhigen.



Nach zwei Jahren in Deutschland warte ich immer noch darauf, ob ich hier wirklich bleiben darf. Ich bin nun 18 Jahre alt und habe keine Chance mehr, meine Familie nachzuholen.



Wegen der schlechten Verbindung kann ich nur selten mit meiner Familie telefonieren.



In der Schule habe ich ein Praktikum als Autolackierer gemacht. Ich hoffe, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Eleonora Cucina

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Abteilung Beratung – Vielfalt, Gesundheit und Prävention (LIB)
eleonora.cucina@li-hamburg.de

Quelle und weitere Informationen zur Ausstellung „Scherben im Kopf“: www.children-for-tomorrow.com
www.toepfer-stiftung.de

Schule - (k)ein Ort für traumatisierte Kinder mit Fluchterfahrung?

EINE KOOPERATION MIT DER STIFTUNG „CHILDREN FOR TOMORROW“

In einer „Internationalen Vorbereitungsklasse“ (IVK) werden auch Kinder beschult, die Krieg, Flucht und Vertreibung erlebt haben. Schule ist manchmal nach langer Zeit der erste Ort, wo sie zur Ruhe kommen und „sichtbar“ werden.

Trauma-Pädagogik und psychologische Behandlung sind die richtigen Antworten auf besondere Auffälligkeiten. An der Grundschule Osterbrook wurde das Projekt „HonigHelden! Kinder für morgen stark machen!“ gestartet, das eng mit den pädagogischen Fachkräften arbeitet und therapeutische Hilfe vor Ort anbietet. Die Familien, die mit ihren Traumata und oft unsicheren Situationen überfordert sind, werden mitbetreut.

Denn ein Kind kann erst dann „ankommen“, wenn auch die Eltern stabil sind. Das Projekt ist eine Kooperation zwischen der „Behörde für Schule und Berufsbildung“ und der Stiftung „Children for Tomorrow“ von Stefanie Graf. Die Stiftung stellt ein multiprofessionelles Team bereit, das momentan an zwei Grundschulen Gruppentherapien, Einzeltherapien, Fortbildungen, Supervision und Sprechstunden anbietet

Mitten im Schuljahr liegt eine Mitteilung vom Sekretariat in meinem Fach: Zwei schulpflichtige Kinder wurden meiner Klasse IVK 1/2 zugeteilt. Als Angabe ist nur Alter, Geschlecht und Herkunftssprache zu erfahren. Ob sie schon mal in der Schule waren oder vorschulische Kenntnisse haben, sowie Angaben zur Fluchtgeschichte und ihren bisherigen Lebensbedingungen habe ich nicht. Die Schulpflicht führt sie zu mir, in einen für sie fremden Ort.



Mit gemischten Gefühlen gehe ich in meine Klasse zurück und ein Lächeln huscht über mein Gesicht: Ab morgen können die Schüler und Schülerinnen in meiner IVK im Morgenkreis beim Nennen der Schülernamen schon mal die Zahlen bis 17 üben.

Der erste Tag in der Schule bedeutet für die meisten Kinder mit Fluchterfahrung, dass eine lange, beschwerliche und schwer fassbare Flucht zu Ende geht. Für wenige bedeutet das wirklich ein Ende, denn oft ist es auch nur der Beginn einer neuen Flucht. Eine Flucht nach Innen oder auch eine Flucht nach Außen. Die bisherigen Erfahrungen sind meist so schwer erträglich, dass ein echtes Ankommen in der Fremde ziemlich schwierig ist und das Lernen der Sprache zweitrangig wird.

Man muss sich das so vorstellen: Ein 6- oder 7-jähriges Kind mit Fluchterfahrung kommt zunächst in eine Erst- oder Folgeunterkunft mit den weiteren ebenfalls geflüchteten Familienangehörigen. Unklar bleibt, ob alle die Flucht und ihre Strapazen überlebt haben. Kaum angekommen, ruft schon die Schulpflicht. Die Familien leben in beengten Wohnverhältnissen. Die schulpflichtigen Kinder sollen sich nun mit Gleichaltrigen in der Schule zusammenfinden. Unter solchen Voraussetzungen kann aber Schule noch gar nicht Alltag werden. Die Unfähigkeit, über das Erlebte zu kommunizieren, wird verstärkt durch die Sprachlosigkeit im Deutschen. All dies löst neue Ängste aus und potenziert vorhandene.

Schule als Ankerstelle

Als engagierte Lehrerin mit Migrationsbiografie bedeutet es mir sehr viel, dass besonders diese Kinder die Schule positiv erfahren und sich geborgen in der Schule und in der Klasse fühlen.

Zurück zur Ausgangslage:

Ich verfolgte zunächst einmal das Ziel, dass diese Kinder die Schule und ihre Klasse als sicheren Ort verstehen und als eine neue „Heimat“ entdecken. Sie sollten ihren Anker auswerfen und Schule zu ihrem zweiten Zuhause machen. Um den sicheren Ort zu gestalten, bedarf es großer Einsatzbereitschaft, insbesondere in der Beziehungsarbeit. Vertrauen zu einer außerfamiliären Person zu fassen, fällt den meisten Kindern dieser Altersgruppe meist nicht schwer, wenn Verlässlichkeit, Offenheit, Empathie, Sicherheit, Haltung und Wertschätzung vorhanden sind. Die Schule sollte somit als Beziehungsort verstanden werden. Ohne Beziehung zu Schülerinnen und Schülern darf kein Lernerfolg erwartet werden. Aber so gut ich das auch meinte, hatten doch einige Schülerinnen und Schüler für mich nicht nachvollziehbare Schwierigkeiten beim Lernen. Ohne Sprachkenntnisse konnten sie sich nicht wirklich mitteilen. Ihr Verhalten machte schnell deutlich, dass diesen Kindern Schlimmes widerfahren sein muss.

Naiv und konzeptlos

Ich habe während des Referendariats bereits erste Erfahrungen mit Geflüchteten sammeln dürfen und war in der Vergangenheit in heterogenen Schulklassen tätig. Das Studium und das Referendariat selbst waren stark auf eine heterogene Schülerschaft und deren Förderung ausgerichtet. Die pädagogische Erfahrung im Umgang mit Schülern und Schülerinnen mit Fluchterfahrungen fehlte dennoch. Die wirkliche Dimension der Herausforderung erschloss sich mir erst im richtigen Berufsleben als Lehrerin an der Grundschule Osterbrook. Februar 2016 übernahm ich - anfangs nicht ganz freiwillig - eine IVK-Klasse, (Altersstufe 6 bis 8 Jahre). Im Alltag habe ich mit Engagement, Kreativität und Flexibilität verschiedene Methoden erprobt und geprüft, welche Sprachlernangebote wirklich greifen.

Unser Unterrichtsalltag bestand überwiegend darin, den Unterrichtsablauf zu rhythmisieren und zu ritualisieren. Dadurch schafften wir es, dass sich die Kinder sicherer und geborgener fühlten. Veränderungen von Abläufen oder überraschende Ereignisse führten zu Unsicherheiten und Desorientierung. Doch wie gut auch alles beim Lernen und im Klassenmanagement organisiert war, so deutlich traten doch bei vielen Kindern untypische und uns unbekanntes Verhaltensweisen auf, die auf ihre traumatischen Erfahrungen und Erlebnisse zurückzuführen sind. Was tun, wenn

Kinder Tiergeräusche mitten im Unterricht machen oder sie Ausbrüche haben, deren Maß nicht mit einem typischen Wutausbruch anderer Gleichaltriger vergleichbar ist? Was tun beim plötzlichen Auftreten von Selbstgeißelung, bei Prügelattacken auf andere oder bei völligem Rückzug und Verschlussheit der Kinder, die keine Regung, keine Mitteilung, keine Gefühlsäußerung zeigen und nur erstarrt ins Leere blicken? In diesen Fällen brachen die Schülerinnen und Schüler oft zusätzlich in bitterliches Weinen aus und waren kaum zu beruhigen. Die körperliche Nähe zu ihnen erwies sich als besonders schwierig, und das Unterrichten wurde komplett unmöglich. Die Flucht hatte sich auch negativ auf ihre körperliche und geistige Entwicklung ausgewirkt: Sie entsprach nicht ihrem Alter. Manche waren viel zu klein für ihr Alter, Bewegungsmangel war ursächlich für unterentwickelte motorische Fähigkeiten, Konzentrationsschwierigkeiten und kognitive Überforderung wurden deutlich. Selbstzerstörerische Tendenzen nahmen meist zu, je sicherer sich das Kind in der Schule fühlte. Die Schule konnte mit ihrem pädagogischen Team einige Situationen nicht wirklich auffangen. Es musste anders geholfen werden. Aber wie?

Children for Tomorrow

Unsere Schulleitung und unser Kollegium haben sich mit der Belastungssituation von Schülerinnen und Schülern intensiv auseinandergesetzt. Auf einer Gesamtkonferenz wurden wir gefragt, ob die Schule eine Kooperation mit der Stiftung Children for Tomorrow eingehen möchte. Das Projekt heißt „HonigHelden!“ und hörte sich erstmal sehr interessant an. Die Gründerin ist Steffi Graf, die seit über 20 Jahren weltweit aktiv in der Arbeit mit Kindern und Familien in Krisengebieten ist. Diese Stiftung bietet unter anderem auch eine therapeutische Hilfe für Kinder an, die durch Kriegs- und Fluchterfahrungen Schlimmes durchlebt haben und hilft mit professionellen Teams, dies zu verarbeiten. Für mich war diese Kooperation ein Segen. Vorgesehen war eine Reihe von Angeboten direkt in der Schule: Supervision und Fortbildungen für die Lehrkräfte, Einzel- oder Gruppentherapie für die Kinder zur Verarbeitung ihrer Erlebnisse, enge Zusammenarbeit mit der Familie, unterstützt durch geschulte Dolmetscher für die meisten Sprachen.

Ein Therapieraum direkt in der Schule wurde dafür eingerichtet.

Ich nahm an der angebotenen einjährigen Fortbildung zur Trauma-Pädagogik teil. Dies befähigte mich, einen geeigneten Umgang mit traumatisierten Kindern zu entwickeln, seien es Traumatisierungen aufgrund von Kriegs- und Fluchterfahrungen oder auch häuslicher und sexueller Gewalterfahrungen. Ich lernte die Symptome wahrzunehmen und richtig zu deuten. Mir gelang es, diese Kinder besser zu



verstehen und durch gezielte Maßnahmen zu stabilisieren. Des Weiteren erfuhren wir Pädagoginnen und Pädagogen von weiteren nützlichen Beratungs- und Anlaufstellen und lernten, wie man Familien und Kinder begleiten kann. Der Austausch in Form einer Supervision ermöglichte es uns, einzelne Fallbeispiele vorzutragen und geeignete Lösungsansätze gemeinsam im Team zu finden. Bis dahin war uns diese Form der Zusammenarbeit im Kollegium nicht gegeben.

Zur „Lehrerpersönlichkeit“ wurde zwar im Referendariat intensiv gearbeitet, aber wir merkten, das reichte nicht aus. In dieser Fortbildung haben wir die eigene Haltung als Pädagogen in der Arbeit mit traumatisierten Schülerinnen und Schülern reflektiert. Die Voraussetzung für ihre Stabilisierung ist die wertschätzende Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen: Nur so können diese Kinder ein positives Selbstbild entwickeln. Jedes Verhalten und jede Reaktion der Lehrkräfte kann zur Stärkung des Selbstwertgefühls und Selbstbewusstseins beitragen, denn diese Kinder sind oft nicht in der Lage, die eigenen Verhaltensweisen zu verstehen. Uns wurden die „Förderung des Selbstverstehens“ und die „Förderung der Körper- und Sinneswahrnehmung“ näher gebracht. Dabei lernten wir, was angenehme Reize und unangenehme Reize für diese Kinder sind. Dadurch konnte ich selber den Kindern ihre eigenen Reaktionen transparent machen und gemeinsam mit ihnen gegen das Gefühl des Kontrollverlusts anarbeiten.

Diese Kinder fühlten sich dadurch ernst genommen, entwickelten zu mir Vertrauen und konnten so ihr Selbstwertgefühl steigern.

Was natürlich im Unterrichtsalltag nie fehlen sollte, war der Spaß und die Freude an der Schule. Um Belastungen und Gefühlen von Angst und Scham entgegen zu wirken, taten Bewegungsspiele immer wieder gut: Körper- und Sinneswahrnehmung hatte eine enorm positive Wirkung.

Heute arbeite ich sehr gerne als IVK-Lehrerin und genieße die helfenden Hände der „HonigHelden!“ in meiner Schule, die wünschenswert an allen Schulen wären.

Die Kinder freuen sich jedes Mal, wenn ihre Einzel- oder Gruppentherapie stattfindet. Lächelnd kommen sie in die Klasse zurück und starten mit gestärktem Selbstwertgefühl in den Alltag.

Dieses Lächeln gibt mir Hoffnung auf eine bessere Zukunft.

Beyhan Zeran

IVK Lehrerin

Grundschule Osterbrook

beyhan.zeran@gs-oster.hamburg.de

www.children-for-tomorrow.de

Alisajad Qasemi



Eine Stimme finden – „Jugend debattiert“ mit Geflüchteten

EINE GESCHICHTE ÜBER INKLUSION UND INTEGRATION



Es ist die Sprachlosigkeit, die am Anfang das Kennenlernen, das gegenseitige Verstehen und das Ankommen für einen unbegleiteten Geflüchteten so schwer macht. Wenn zu fehlenden Sprachkenntnissen eine Sprachbeeinträchtigung hinzukommt, ist die Herausforderung für eine Lehrkraft besonders groß. Mit einer guten Beziehungsarbeit und der Unterstützung weiterer Fachkräfte wird viel möglich. Der große Wille voranzukommen ist bei vielen Schülerinnen und Schülern da und wird besonders durch wertvolle Formate wie „Jugend debattiert in IVK“ unterstützt. So finden komplexe gesellschaftliche Themen, aber auch eigene Fragen Raum und die Stimme wird hörbar.

Birgit Grell erzählt mit dem Einverständnis von Alisajad seine Geschichte.

Der Junge aus Afghanistan: Und plötzlich war er da

Die Tür ging auf, ernst schaute er mich an, verunsichert blickte er in die ihn musternden Augen seiner neuen Mitschülerinnen und Mitschüler. Wir hatten gerade mit der 1. Stunde nach den großen Sommerferien begonnen. Nun lag plötzlich knisternde Spannung in der Luft, besonders die Mädchen meiner 8. Regelklasse hatten sich immer wieder einen neuen Mitschüler gewünscht. Ein besonderes Alter, in dem die Jugendlichen sich gerade befinden, mit besonderen Anforderungen an alle Beteiligten.

Und nun war er plötzlich da: „Hallo, Frau Grell! Hier bringe ich Ihnen Alisajad, Ihren neuen Schüler“, hörte ich unsere nette Sekretärin sagen, die mich dabei fragend anblickte. Neben ihr stand ein ca. 15-jähriger Jugendlicher und ein ihn begleitender Herr um die 60 Jahre, die langsam einen Schritt in unseren Klassenraum der 8c wagten. Nachdem ich Alisajad mit einem freundlichen „Ach, das ist ja schön!“ begrüßt hatte, war die Tür hinter der Sekretärin auch schon wieder zugegangen. Ich versuchte spontan, etwas Entspannendes in der Situation zu sagen.

Der Herr stellte sich als Alisajads derzeitiger Pflegevater vor, welcher mir kurzerhand mitteilte, dass wir demnächst noch über Details reden müssten, aber das würde ich dann alles mit seiner Frau besprechen. Eins wäre allerdings schon jetzt wichtig: „Fordern Sie Ali bitte nie auf, vor der Klasse zu sprechen. Er wird, wenn er etwas sagen möchte, sich von sich aus melden!“

„Aha“, dachte ich, „das hört sich nach einem besonderen Hintergrund an, mal sehen, was dahinter steckt“.

Um der Situation endlich Normalität zu verleihen, suchte ich kurzerhand einen Stuhl, um Alisajad von seiner exponierten Stellung zu erlösen. Sichtlich erleichtert nahm dieser nun Platz, holte sofort seine Federtasche samt Collegenblock aus dem Rucksack und schaute dann aufmerksam nach vorn, von wo er offensichtlich einen ersten Unterrichtsimpuls erwartete. Sein Pflegevater hatte den Klassenraum ebenso schnell verlassen, wie er ihn betreten hatte.

Noch am Ende dieser Stunde erfuhr ich von Alisajad selbst ein wenig mehr darüber, welches Schicksal ihn ereilt hatte. Er war als unbegleiteter Flüchtling aus Afghanistan gekommen und war ein Starkstotterer, der seit knapp einem Jahr in Deutschland lebte.

Nach seiner Zeit in einer Internationalen Vorbereitungsklasse in Harburg hatte er nun eine neue Pflegefamilie in Bramfeld gefunden und sollte aufgrund des kürzeren Schulwegs die Stadtteilschule in Bramfeld besuchen.

Integration – Inklusion: Alisajad stottert

Wenn ich bis dahin gemeint hatte, meinen schulischen Alltag hinsichtlich der Anforderungen durch die Inklusion gut „wuppen“ zu können, wurde ich spätestens dann eines besseren belehrt: Meine Kenntnisse über die Herausforderungen, die Inklusion im Hamburger Bildungssystem mit sich bringt und meine Fähigkeiten, ihnen souverän begegnen zu können, musste ich ab diesem Tag um einiges erweitern. Das wurde mir am Ende dieses Schultages klar.

Waren es bisher die elf verschiedenen Nationalitäten meiner sechszwanzig Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichsten kulturellen und familiären Bildungshintergründen, diese binnendifferenziert zu unterrichten und auf den ESA (Erster Allgemeinbildender Schulabschluss) bzw. MSA (Mittlerer Schulabschluss) vorzubereiten, so kam ab jetzt die Frage hinzu, wie ich einen kriegstraumatisierten Jungen mit einer erheblichen Sprachbeeinträchtigung in die Klassengemeinschaft so integriere, dass auch er einen ihm entsprechenden Schulabschluss erfolgreich erreichen kann.

Wie werden die anderen auf sein Stottern reagieren? Wie kann ich ihn schützen, ihn auffangen, wenn der Spott und das versteckte Mobbing beginnen? Was kann ich für ihn in den Pausen tun? Welche Chancen habe ich als seine Lehrerin, Vertrauen zu Ali schnell aufzubauen, bevor seine Mitschülerinnen und Mitschüler ihn so behandeln, dass Vertrauen nicht mehr aufzubauen ist? Fragen über Fragen, die im hektischen Schulalltag einer Hamburger Stadtteilschule in einem sozialen Brennpunkt schnell im Alltagsgeschäft in den Hintergrund geraten. Antworten darauf zu finden, schien mir zunächst fast unmöglich.

Angebote machen und Angebote annehmen: Ali lächelt

Schon bald zeigte sich, dass Ali – so wollte er von allen genannt werden – ein absolut ehrgeiziger Schüler war, der möglichst schnell sein Abitur machen wollte, um zu studieren. Anwalt möchte er werden, das war sein Berufswunsch. Allerdings hatte Ali große Schwierigkeiten, sich mir und den anderen Lehrkräften gegenüber verständlich zu machen, da sich sein Stottern insbesondere Autoritätspersonen gegenüber verstärkte. In den Pausen und auf dem Schulhof fiel ihm das Sprechen leichter und gelang viel besser, sobald er mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern zusammen war. Seine Pflegemutter klärte mich nach ein paar Tagen über das Größte auf: Viel rede Alisajad nicht über seine persönliche Situation. Gemeinsam mit Vormund, Logopädin und der Pflegemutter sei man übereingekommen, dass es das Beste sei, Alisajad so viel wie möglich gewähren zu lassen. Angebote jeglicher Art seien der erste Versuch, ihn in Hamburg ankommen zu lassen. Zu viel habe er auf seinem langen Weg erlebt, zu viel habe seine junge Seele zu verarbeiten. Es sei wichtig, Ali sein eignes Tempo bestimmen zu lassen. So informierte ich darüber alle ihn unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen, bat um Geduld und dass ich mich demnächst mit weiteren Ideen für Alisajads Integration in unsere Schulgemeinschaft melden werde.

Erleichterung für diese doch sehr besondere Situation kam in Person von Alisajads Logopädin, die mich eine Woche später anrief und sich als sehr umsichtige Ärztin und fürsorgliche Frau erwies. Sie bot an, mir und der Klasse eine kleine Fortbildung zum Thema „Starkstottern“ zu geben, sofern der Wunsch danach bestehe. Für Ali sei dies außerdem eine passende Unterstützung, um sich schneller in der Klasse wohlfühlen zu können.

Mit dieser Hilfe erfuhr die Klasse 8c bereits ein paar Tage später von einer Erkrankung, die vielen bisher relativ unbekannt war. Am Ende dieses Schultages waren wir um einige Erkenntnisse reicher.

FOTO PRIVAT



Alisajad als Preisträger

Die berührendste Erfahrung war jedoch die, dass wir alle an diesem Tag das erste Mal Alis Stimme ohne Unterbrechung des Sprachflusses hören konnten: 10 Minuten lang erzählte er - ohne zu stottern - von seinem bisherigen Leben in Deutschland. Er hatte seinen sehr langen Text auswendig gelernt, wandte verschiedene Atem-Techniken an, die er im Laufe der Zeit bei seiner Logopädin gelernt hatte, um das Stottern kontrollieren zu können. Anschließend Fragen waren ebenfalls möglich und zeigten allen, wie wichtig dieser Schritt gewesen war.

Die Klasse und ich waren derartig beeindruckt, dass am Ende alle applaudierten, was Ali ein stolzes Lächeln auf das Gesicht zauberte. Das erste Mal sahen wir alle ihn lächeln. Ich kann mich an diesen besonderen Moment sehr gut erinnern – Ali, der lächelnde Junge aus Afghanistan.

Nachdem der Bann seiner Spracheinschränkung gebrochen war, hatte Ali seinen Platz in der Gemeinschaft gefunden, und nicht nur das: Auch andere Schülerinnen und Schüler sowie einige Kolleginnen und Kollegen hörten von nun an immer häufiger von dem Jungen, der mit viel Mut und Kraft für sich kämpfte. Doch das war erst der Anfang.

Erschwerend kam nach den ersten Wochen Alis erneuter Wohnortwechsel hinzu, über den ich von seiner Logopädin erfuhr. Seine bisherigen Pflegeeltern waren aufgrund gesundheitlicher Probleme nun nicht mehr in der Lage, ihn bei sich wohnen zu lassen. Ali sprach darüber wenig bis kaum, aber er fand innerhalb kurzer Zeit eine neue Bleibe. Er zog in eine Wohngruppe für Jugendliche ganz in der Nähe der

Schule. Um ihn diesbezüglich auffangen oder unterstützen zu können, vereinbarte ich zeitnah einen Besuchstermin mit den neuen Betreuern.

Lebenslanges Lernen: Ali fordert heraus

Mit Hilfe pädagogischer Sensibilität und dem kontinuierlichen Kontakt zu seiner neuen Wohngruppe sowie seiner Logopädin machte Alisajad weiter sprachliche und auch persönliche Fortschritte, die ihn nach weiteren vier Wochen gut in den schulischen Alltag integrierten.

Voraussetzung für eine gelingende Integration ist, dass alle Beteiligten zeitnah und flexibel handeln und sich den Herausforderungen öffnen.

Dies war mein Ansatz und auch der von anderen am Integrationsprozess beteiligten Menschen in Alis Leben in Deutschland. Alle diese Menschen haben nicht viel gefragt, sondern situationsangemessen gehandelt, mit dem entsprechenden Ergebnis. Die persönlichen Fortschritte von Ali sprachen für sich.

Im November desselben Jahres war ich zu Gast bei einem interkulturellen Filmabend auf St. Pauli, wo Ali mit andern Geflüchteten einen beeindruckenden Film über das Thema „Zeit und Zeitverlust“ vorstellte.

Kurze Zeit danach stellte er diesen Film in der Klasse 8c vor, die daraufhin eine ganze Doppelstunde Fragen zum Thema Flucht und Krieg hatte. Bis zu diesem Zeitpunkt war das Thema Krieg für Ali ein absolutes Tabu gewesen, aber von da ab öffnete er sich mehr und mehr auch diesem, ihn besonders belastenden Lebensthema.

Alis frühe berufliche Sozialisation (er hatte bereits im Alter von 8 Jahren als Näher in Kabul zu arbeiten begonnen) erzeugte bald Herausforderungen für die Fachlehrerin im Unterricht Textiles Gestalten. Es galt, Ali für Widerstände im System Schule konstruktiv zu sensibilisieren und ihn eine akzeptierende Haltung sich selbst und anderen gegenüber entwickeln zu lassen. Häufiger geschah es, dass er sehr ungeduldig mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern wurde, bzw. ihr teilweise recht pubertäres Arbeits- und Sozialverhalten kritisierte. Er nahm in dieser Hinsicht eine Außenseiterposition ein, die sein Wohlbefinden belastete. Vor dem Hintergrund seiner familiären Situation (er wusste zu dem Zeitpunkt nicht, wie es seiner Familie ging, wo sie

lebte, er war seit seiner Flucht aus Kabul ohne Kontakt zu seiner eigenen Familie), stellten sich bei mir neue Zweifel über eine gelingende Integration ein.

Erleichterung kam dann kurz vorm Jahreswechsel in Form der befreienden Mitteilung seines Vormundes: Es konnte endlich eine Handyverbindung zu seinem Vater in Kabul hergestellt werden. Alis Ängste wurden ab dem Zeitpunkt merklich weniger, und er wirkte deutlich entspannter. Immer häufiger verhielt er sich nun auch wie ein pubertierender Jugendlicher, der seine Grenzen ausprobieren wollte. Doch der starke Wille weiterzukommen, war ungebrochen.

Sprache lernt man nur durch Sprechen:

Ali benennt Ärgernisse

Um auch sprachlich seinem Ziel, dem Abitur, näher zu kommen, stellte ich Ali und einigen anderen Sprachlernerinnen und Sprachlernern das Format „Jugend debattiert“ vor, das besonders geeignet ist, auf das im Rahmenplan geforderte Thema „Erörterung“ vorzubereiten.

„Jugend debattiert“ ist eine Methode, die mittels eines Rollenspiels mit 4 Debattanten ein Problem sprachlich genauer erörtert, in dem in Form einer Pro- und Contra-Debatte zu einem Thema gesprochen wird. Mit Hilfe von bereit gestellten Redemitteln erhalten alle Debattanten die Chance zur Sprachentwicklung. Für Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Nationalitäten stellen gerade diese Redemittel eine geeignete Unterstützung dar, um am gesellschaftlichen Diskurs teilnehmen zu können.

Doch kann eine Debatte gelingen, wenn die jungen Debattanten erst seit kurzem in Deutschland leben, bzw. sich in der 3. Phase der Sprachförderung befinden?

Wie sich herausstellte, war „Jugend debattiert“ bestens geeignet, um jungen Menschen wie Ali eine Möglichkeit der Teilhabe an schulischen wie auch gesellschaftlichen Themen zu geben. „Jugend debattiert“ ist ein Debattenformat, das es insbesondere IVK-Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Persönlichkeit und Sprache auf dem B1 Niveau in Rede und Antwort zu entwickeln. Die enge Verbindung von sprachlicher Bildung, politischer Bildung und Persönlichkeitsbildung ist für „Jugend debattiert“ charakteristisch.

Da Ali aufgrund seiner Einschränkung selbst aktiv sprechend nicht teilnehmen konnte (er brauchte entweder mehr Vorbereitungszeit oder musste seine Debattenanteile vorher auswendig lernen, was in der freien Rede nicht vorgesehen ist), war er stets der Antreiber und Schriftführer, wenn andere einmal die Selbstdisziplin verließ.



ANGEKOMMEN: ALI REDET ÜBER SEINE NEUE HEIMAT

Alisajad hat während des Wettbewerbes im Juni 2018 im Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung folgende berührende Rede gehalten:

„Mein Name ist Alisajad Qasemi, ich bin 17 Jahre alt und komme aus Kabul, Afghanistan. Ich bin vor drei Jahren aus Afghanistan geflüchtet. Am Anfang war es für mich hier sehr schwierig und ich dachte, dass ich die Sprache nie lernen kann. Aber ich war neugierig, es war wichtig für mich zu verstehen, was die Menschen reden.

Deshalb hab ich nicht aufgegeben, sondern immer gekämpft, auch wenn es nicht einfach war.

Hamburg hat mir alles gegeben, eine neue Heimat und viele Freunde. Nur dadurch, dass ich immer wieder etwas Neues ausprobiert und versucht habe, konnte ich hier viel erreichen. Als Jugendlicher hat man hier viele Chancen, die man nutzen kann. Die Offenheit zwischen den Menschen gefällt mir gut und dass sie oft direkt sagen, was sie zu sagen haben.

In meiner Heimat Afghanistan ist es nicht so, weil wir nicht wollen, dass unsere Gesprächspartner sich schlecht fühlen, wenn wir etwas Negatives direkt sagen.

Die Unterschiede zwischen unseren zwei Kulturen waren und sind für mich schwierig, weil ich in einer Kultur groß geworden bin, in der man über viele Sachen nicht offen spricht, aber hier kann man über alles offen reden, auch über sehr persönliche Dinge. Das ist mir auch manchmal peinlich und verletzt meine Schamgefühle. In meiner Heimat sind die Mädchen und Jungs nicht in eine Schule gegangen.

Es gab Schulen für Jungs und für Mädchen, aber hier gehen alle zusammen in eine Schule und lernen gemeinsam.

Ich finde das gut, weil man nur dann die gleichen Chancen hat und wir auch übereinander etwas lernen und herausfinden können, wie Jungs und Mädchen miteinander zurechtkommen. Wir jugendliche Flüchtlinge sind alle aus verschiedenen Gründen geflüchtet und wollen hier Schutz vor Gewalt finden und unsere Zukunft aufbauen. Um eine bessere Zukunft zu haben, müssen wir mit vielen Sachen kämpfen und nicht aufgeben.

Das überfordert viele und ohne gegenseitiges Verständnis und Hilfe kann es kaum gelingen.

„Jugend debattiert“ kann so eine Hilfe sein.

Diese Veranstaltung hier ist ein Weg, um miteinander ins Gespräch zu kommen und über diese Themen, die mir wichtig sind, zu diskutieren.

Durch „Jugend debattiert“ habe ich schneller verstanden, wie das Leben in Deutschland funktioniert. Vielen Dank für eure Aufmerksamkeit.“

Schriftlich formulierte er nun seine Argumente für ein Problem aus und wurde so zu einem Ideenentwickler für Sprachlerner der deutschen Sprache aus verschiedenen Ländern dieser Erde. Doch worum geht es genau?

Integration durch Sprachförderung

Die stark heterogenen Lerngruppen stellen unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer immer wieder vor besondere sprachliche Herausforderungen. Täglich gilt es, immer wieder einen gemeinsamen Nenner für alle zu finden, damit sie lernfähig bleiben.

Im Zentrum der Ausbildung für Sprachlerngruppen bietet das Format „Jugend debattiert“ Möglichkeiten, Übungen und Materialien, die so aufgebaut sind, dass Schülerinnen und Schüler in einer ihrem Sprachstand entsprechenden Form lernen, wie man eine Rede aufbaut, einen Standpunkt begründet, die Meinung eines anderen aufgreift, mit Einwänden umgeht, ein Fazit zieht und einander konstruktive Rückmeldungen gibt.

Dreh- und Angelpunkt jeder Debatte ist eine Konfliktlage sowie damit verbundene Lösungsansätze bzw. Maßnahmen. Die Debattanten lernen anzuknüpfen und kritisch zu hinterfragen, um das Problem genau zu benennen und eine für die Gemeinschaft mögliche und nachhaltige, praktikable Lösung herauszuarbeiten.

Die Debatte stellt insofern eine Verbindung zwischen den jungen Sprachlernerinnen und -lernern sowie ihren Bemühungen her, in unserem Land nicht nur anzukommen, sondern langfristig das Leben durch ihre Beiträge mitzugestalten.

Ein Debattenformat als Integrations-Brücke

Für Ali und andere bot „Jugend debattiert“ bald eine Möglichkeit, sich mit gesellschaftlichen Problemen oder denen ihres schulischen Alltags zu beschäftigen. Die Jugendlichen spürten den Sprachkompetenz vermittelnden Effekt einerseits und konnten andererseits Herausforderungen, die ihr neues Leben in Deutschland mit sich brachte, thematisieren, bearbeiten und Lösungswege entwickeln.

Als Lehrerin hatte ich plötzlich von Interessen geleitete Schülerinnen und Schüler, denen es Spaß machte, sich mithilfe der Redemittel selbst gefundenen Problemfeldern sprachlich zu nähern:

„Soll ein geschlechtergetrennter Schwimmunterricht für junge Migrantinnen in den weiterführenden Schulen verpflichtend eingeführt werden?“

„Sollen Schülerinnen und Schüler mehr Höflichkeit gegenüber Lehrerinnen und Lehrern zeigen?“

Hinter diesen Debattenfragen verbargen sich Themen, die ihnen am Herzen lagen. Nach der Vermittlung von Wortfeldern, grammatischen Strukturen und Redemitteln präsentierte Ali und weitere 32 Sprachlernerinnen und Sprachlerner aus 8 Hamburger Schulen ihre erlangte Sprachkompetenz im Rahmen des ersten Hamburger „Jugend debattiert“ – Wettbewerbs mit Sprachlernerinnen und -lernern im Juni 2018.

Die jungen Menschen profitierten sprachlich und auch persönlich voneinander, indem sie sich für den Wettbewerb außerschulisch verabredeten und so herausfanden, dass sie teilweise ähnliche Lebenswege gegangen waren oder auch überraschend unterschiedliche Lebenswege hinter sich hatten, obwohl sie beispielsweise gleiche Wurzeln z.B. in Afghanistan hatten: die einen, die schon in zweiter oder dritter Generation hier geboren waren und die anderen, die gerade dabei waren, Fuß zu fassen. Zu erwähnen ist hier die Anschubfinanzierung durch die Hertie-Stiftung sowie die behördliche Unterstützung durch den Hamburger Wettbewerbsbeauftragten Thomas Bressau, ohne die der Wettbewerb kaum umsetzbar gewesen wäre. Spezielle Klassensiegertrainings durch „Jugend debattiert“ – Alumni konnten auf diese Weise stattfinden und weitere Sprachkompetenz vermitteln.

Mir ist bei der Zusammenarbeit mit den jungen Menschen deutlich geworden, dass Integration gelingt, wenn alle Beteiligten Zeit finden, um miteinander ins Gespräch über bestehende Unterschiede zu kommen und daran anknüpfend gemeinsame Lösungswege zu entwickeln.

Alisjad und allen anderen in seiner Situation wünsche ich, dass sie nie aufgeben, sondern weiter ihre Kompetenzen in unseren Schulen und wo immer sich Möglichkeiten ergeben, entwickeln. Und uns allen wünsche ich, dass es viele weitere Beispiele für gelingende Integration mit Hilfe des Formates „Jugend debattiert“ geben wird.

Birgit Grell

„Jugend debattiert“ Lehrkräfte-Trainerin

www.jugend-debattiert.de

Klassenlehrerin der Klasse 10c

birgit.grell@sts-bram.hamburg.de

Stadtteilschule Bramfeld

Zäune einreißen – Begegnung schaffen

BERATUNG VON GEFLÜCHTETEN ERFORDERT EIN UNTERSTÜTZENDES NETZWERK IM STADTTEIL

FOTO ISTOCKPHOTO.COM/FOTOGRAFXXX



Beratung mit Geflüchteten erfordert ein breites Wissen über die Grenzen der Schule hinaus.

Ein gutes Netzwerk mit Fachexperten und Unterstützungsangeboten ist nötig sowie ein lebendiger Austausch im Stadtteil.

Wenn eine Wohnunterkunft direkt neben der Schule gebaut wird und das pädagogische Personal sich schon lange für die interkulturelle Öffnung der Schule einsetzt, kann es passieren, dass Schülerinnen und Schüler es wortwörtlich nehmen und Zäune einreißen: Das hat auf jeden Fall für Begegnung gesorgt!

„Plötzlich habe ich eine Schülerin, die kein Wort Deutsch spricht“

Die Erich Kästner Schule (EKS) ist eine Langformschule von der Vorschule bis zur Oberstufe. Viele Lehrkräfte unserer Grundschule standen vor 5 Jahren vor einer völlig neuen Situation. Die Informationen über den Aufbau von Wohnunterkünften für 800 Personen in unmittelbarer Nähe der Schule erreichten die Schule sehr kurzfristig. Auch die Angabe, wie viele Schülerinnen und Schüler direkt oder über eine Vorbereitungsklasse eingeschult werden sollten, fehlte.

Die Schulleitung hatte schon immer Wert auf die regelmäßige Mitarbeit in den unterschiedlichen Gremien im Stadtteil gelegt und hierfür entsprechende Ressourcen bereitgehalten. Dank der guten Vernetzung im Stadtteil und durch die gute Zusammenarbeit mit der Leitung der Wohnunterkunft, dem ASD-Zuwanderung (Allgemeine Soziale Dienste) und den Wohnungsgenossenschaften konnte eine umfassende Betreuung der zugewanderten Familien im Stadtteil und in der Schule gesichert werden.

Beispiele für Gremien, an der die EKS im Stadtteil aktiv vertreten ist:

- Stadtteilkonferenz,
- Runder Tisch zur Situation von Geflüchteten im Stadtteil,
- Arbeitskreis der Kinder- und Jugendarbeit,
- Lokale Bildungskonferenzen,
- Jugendforum (lokale Partnerschaften für Demokratie),
- Steuerungsgruppe der SHA-Projekte (Sozialräumliche Hilfen und Angebote).

Schüler und Schülerinnen – die Stadtteilexperten

Da die meisten Lehrkräfte nicht im Stadtteil wohnen, wurde die Schülerschaft als „Expertengruppe“ für die Stadtteilentwicklung zu Rate gezogen.

Ein Standort des Schulgeländes und die Wohnunterkünfte liegen nur wenige Meter voneinander entfernt, allerdings trennte sie ein zwei Meter hoher geschlossener Zaun.

Dieser Zaun wurde schließlich gemeinsam mit den Bewohnern der Wohnunterkunft mit einem Durchgangstor geöffnet. Bis es zur Öffnung kam, gab es viele Besuche und kleine Projekte von Seiten der Schülerschaft in Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern von „Fördern & Wohnen“ und den Bewohnern der Wohnunterkunft. Nun war ein Durchgang geschaffen, und das Schulgelände sowie das Schülercafé konnte von den Kindern aus der Wohnunterkunft genutzt werden. Das Schülercafé ist eine von Schülerinnen und Schülern selbstverwaltete Freizeitfläche im Ganztagsbetrieb. Schüler und Schülerinnen organisierten zusätzlich betreute und freie Nachmittagsangebote. Die von der Schülerinnen- und Schülervertretung durchgeführte „Aktion: Zäune einreißen“ war damals der Beginn für weitere Maßnahmen der interkulturellen Öffnung der Schule und der Auftakt zum Beitritt in das Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Die Schülervertretung gründete – mit Unterstützung einiger Erwachsener aus dem Stadtteil – den Verein zur Förderung einer interkulturellen Begegnungs- und Erinnerungsstätte in Farmsen e. V. – kurz BegEri. Das Ziel war, eine interkulturelle Begegnungsstätte zu schaffen, die ein leerstehendes Gebäude auf dem Nachbargelände nutzt, in der nicht nur Begegnung, sondern auch Erinnerung gelebt werden soll.

Die Wohnunterkunft befindet sich auf dem Gelände eines ehemaligen Arbeitslagers aus der NS-Zeit. Die Erinnerung an die Grausamkeiten, die dort stattfanden, sollen wach gehalten werden.

Das Nachmittagsangebot im Schülercafé wurde durch gezielte Unterstützung im schulischen Bereich bis hin zu Beratung der Eltern in Orientierungsfragen im Stadtteil, durch die ehrenamtlichen Schülerinnen und Schüler, später auch von Bewohnern der Wohnunterkunft, begleitet und erweitert. Es wurde deutlich, dass „Begegnung“ – und zwar auf Augenhöhe – ein wichtiger Baustein für gute Integration war und ist. Die Schülerinnen- und Schüleraktivitäten wurden im großen Umfang von den Verbindungslehrkräften und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Beratungszentrums der EKS(BZ) unterstützt. Dies war nur mit Hilfe einer gezielten Freistellung durch die Schulleitung möglich.



ANGEBOTE DER SCHÜLERSCHAFT

- *Öffnung der Schule zur Nutzung des Schulhofes*
 - *Betreutes und freies Angebot im Schülercafé*
 - *Beratung in Orientierungsfragen im Stadtteil*
- *Bereitstellung von in der Schule vergessenen und nicht abgeholten Fahrradhelmen und Kleidung für die Kleiderkammer, sowie die Fahrradwerkstatt*
 - *Patenschaften von Schülerinnen und Schülern für ankommende Schülerinnen und Schüler aus dem gleichen Sprachraum*
 - *Regelmäßige gemeinsame Kinonachmittage in den Unterkünften*
- *Mitorganisation eines Stadtteilstests auf dem Gelände der Wohnunterkunft*



TIPPS FÜR DIE BERATUNG VON FAMILIEN MIT FLUCHTERFAHRUNG AUF EINEN BLICK

- *Gute Dolmetscher – Die BSB hilft auf Anfrage*
 - *Zusammenarbeit mit ASD-Zuwanderung*
- *Fortbildung „Interkulturelles Kompetenztraining“ im LI*
- *Informationen über wichtige Angebote in der Schule wie DaZ (Deutsch als Zweitsprache), Sprachförderung, Nachteilsausgleich, Berufsorientierung*
- *Wissen um Beratungsstellen (z.B. zum Thema Trauma, Abschiebung, Wohnen, Rechtsauskunft)*
 - *Individuelle Gestaltung von Beratungsgesprächen*
 - *Kollegialer Austausch mit den Nachbarschulen*
- *Wissen um die Situation von Geflüchteten/Fluchtursachen*
- *Absprachen und regelmäßiges Treffen mit der Leitung der Wohnunterkunft*
- *Kontaktaufnahme und -pflege mit den Familienhelferinnen und -helfern (häufig gestellt vom Träger der Unterkunft) und weiteren ehrenamtlichen Patinnen und Paten*

Erweiterter Inklusionsbegriff

Durch die Öffnung der Schule und die Zusammenarbeit im Stadtteil konnten wir einen Übersetzungspool von hier länger lebenden Geflüchteten zusammenstellen. Diese Gruppe wird von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Beratungszentrum (BZ) betreut und geschult.

Die Mitglieder dieser Gruppe unterstützen das pädagogische Personal bei Übersetzungen in Elterngesprächen und bei der Formulierung von Elternbriefen. Sie führen Telefongespräche oder begleiten bei Behördengängen. Auch bei Elternabenden stehen sie uns zur Seite. Durch ihre unterstützende Hilfe werden der Zugang zur Schule und die Lehrergespräche für die Eltern von Geflüchteten niedrigschwellig und einfacher. Die Mitglieder dieser Gruppe werden mit kleinen Aufwandsentschädigungen oder Praktikumsbestätigungen entlohnt. Sie nehmen an schulinternen Fortbildungen teil oder werden zu Kulturveranstaltungen und Festen an der EKS eingeladen. Zusätzlich haben wir drei Einsatzstellen für Bundesfreiwillige mit Flüchtlingsbezug (in Zusammenarbeit mit Stadtkultur Hamburg e.V. für interkulturelle Aufgaben) an unserer Schule eingerichtet. Wir bieten auch Hospitationen und Praktikumsplätze für Geflüchtete zum Kennenlernen des Schulbetriebes an. Zurzeit haben wir eine Mathematiklehrerin, einen Sportlehrer und eine Sozialarbeiterin mit Flüchtlingsbezug an unserer Schule.

Das international angelegte peer-to-peer-learning Projekt KinderKulturKarawane (kinderkulturkarawane.de) ist jedes Jahr in der EKS zur Besuch. Die Mitglieder übernachten in der Wohnunterkunft und bieten dort auch für unsere Schülerschaft und in Begegnung mit den Bewohnern ihre Tanz- und Theateraufführungen an.

Ohnehin ist ein Schwerpunkt der Schulentwicklung unserer Schule die Weiterentwicklung des Inklusions- und Kultur-Begriffes. Dabei ist die aktuelle Situation von Geflüchteten eine Herausforderung, der mit besonderem Augenmaß begegnet werden muss. Mit dem Konzept der interkulturellen Öffnung versucht die Schule ungleichen Bildungsvoraussetzungen zu begegnen und, individuelle Zugänge zu Bildungserfahrungen zu ebnen. Zu den unterschiedlichen Aufgaben zählen nicht nur die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder die unterrichtliche Integration besonders Begabter, sondern auch die Schaffung von guten Lern- und Lebensbedingungen in allen Bereichen, sowie der Abbau von Barrieren im Zugang zur Schule und zum Unterricht. Dies gilt sowohl für die Genderpädagogik, als auch für Fragen zur Migration bis hin zur Armutsdiskussion.

Das bedeutet, dass eine besondere Sichtweise und Haltung der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit Vielfalt und möglicher Diskriminierung vorhanden sein muss. Sehr hilfreich für unsere Schule sind die Fortbildungen im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) „Interkulturelles Kompetenztraining“ (IKK) und die Ausbildung „Interkulturelle Koordination“ (IKO) an Schulen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind als Multiplikatoren im Unterricht und bei Fortbildungen zum Thema Diversität aktiv und bilden mit anderen Kollegen und Kolleginnen die Schulentwicklungsgruppe „AG-Interkult“. Sie prüft z.B., ob im Sozialen Lernen und im Projektunterricht die Inhalte von Demokratie- und Friedenspädagogik für alle sichtbar und zugänglich sind. Teilhabe ist eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration.

Vernetzung im Stadtteil ist wertvoll, überraschend und für alle hilfreich und macht einmal mehr bewusst, dass die Schule keine Insel ist, auch wenn es sich manchmal so anfühlt.



Offenes Tor zwischen
Schulgelände und Wohnunterkunft

FOTO JÖRG KOWALCZYK

Jörg Kowalczyk

Leitung Beratungszentrum EKS

Schulsozialarbeit u. Beratung

Erich Kästner Schule

joerg.kowalczyk@eks.hamburg.de

www.erich-kaestner-schule-hamburg.de

der Senat(or)
 das Ministerium für Soziales und Familie
 Die haben viel schon mit Centren und
 zu tun
 Senator

Kaum da, schon Prüfung!

EINE GROSSE HERAUSFORDERUNG FÜR NEU ZUGEWANDERTE JUGENDLICHE

Schulpflicht gilt für alle Kinder und Jugendlichen mit Wohnsitz oder gewöhnlichem Aufenthalt in Hamburg unabhängig vom rechtlichen Status (§37 Hamburgisches Schulgesetz).

Geflüchtete Jugendliche, die altersgemäß den Jahrgangsstufen 9 oder 10 zuzuordnen sind, kommen gleich in die Internationale Vorbereitungsklasse (IVK) zur Vorbereitung auf den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA). Die Deutschkenntnisse konnten kaum reifen, und schon müssen die jungen Menschen die Anforderungen der Prüfungen meistern. Eine große Herausforderung für Lernende und Lehrende!

Gesenkte Köpfe, Papier raschelt, Kulis kratzen, abwesende Blicke irren durch einen Chemiesaal. Ganz klar, hier wird eine Prüfung geschrieben. So weit, so normal. Aber die Schüler, die hier ihr Bestes geben, sind seit gerade einmal zwei Jahren in Deutschland. Grund genug, genauer hinzusehen.

Das Lernen in einer IVK gleicht einem Leben im Zeitraffer: In kürzester Zeit müssen die Schülerinnen und Schüler sich völlig neu orientieren, den Verlust ihres vorherigen Lebens verkraften und sehr belastende Erfahrungen verarbeiten. Auch bei jenen, die nicht vor Krieg oder bürgerkriegsähnlichen Zuständen geflohen sind, wiegt der Verlust der Heimat und geliebter Menschen schwer. Allen Widrigkeiten zum Trotz müssen die Jugendlichen eine neue Sprache lernen. Nur dadurch wird das Ankommen und das Einordnen neuer Erfahrungen möglich. Die Jugendlichen werden aber auch in dieser Sprache geprüft, doppelt sogar, denn sie müssen ihre Matheprüfung ebenfalls auf Deutsch bestehen.

Bildungs- und Fachsprache entwickeln

Das zweijährige Format IVK ESA hat einen Pferdefuß: Die Neuzugewanderten werden durch die exklusive Beschulung nolens volens „geothert“, also von Gleichaltrigen isoliert. Der ungesteuerte Spracherwerb bleibt aus Man-



gel an Vorbildern eingeschränkt. Die IVK ESA bietet aber auch einen großen Vorteil: Der Sprachstand der Lernenden kann berücksichtigt werden. Dennoch: Bildungssprache und Fachsprache weisen eine Verdichtung auf, die sie für Sprachlernende anfangs undurchdringlich macht. Auch in Mathematik und Naturwissenschaften muss es für die Unterrichtenden dazugehören, Sprache zum Gegenstand der Betrachtung zu machen und ggfs. zu einfachen Sprachstrukturen zu greifen. So ist es beispielsweise wichtig, das Passiv in Fachtexten als Problem zu erkennen: „Bei der Verbrennung wird Energie als Wärme und Licht abgegeben“. Dennoch muss die Sprache allmählich komplexer werden; in der Prüfung sind Aufgaben so formuliert: „Beurteile, welche der beiden vorgeschlagenen Funktionen das ursprüngliche Problem besser darstellt“ oder „Interpretiere die Bedeutung der Variablen d vor dem Hintergrund des Problems“. Lehrende aller Fächer müssen sich mit dem Erwerb von Sprache auseinandersetzen und ihre Fachsprache reflektieren. Nehmen wir die Operatoren als Beispiel: Allein für Mathematik sind es zweiundzwanzig, die für den ESA bekannt sein müssen. In nur zwei Jahren? Eine wahre Herausforderung.

Ein klarer Erwartungsrahmen und eine Portion Augenmaß

Unterschiedlicher können Lernvoraussetzungen in einer Klasse gar nicht sein. T. zum Beispiel ist diszipliniert und schreibt fehlerfrei oder überhaupt nicht. Fehler findet er schrecklich. Seine Texte sind deshalb sehr kurz. Satzkonstruktionen so einfach wie möglich, aber stets korrekt. Neu für ihn sind Aufgaben, bei denen er seine Meinung sagen und auch noch begründen muss. Erörterungen gestalten sich zäh. Wir üben den Perspektivwechsel, auch ganz räumlich. Was siehst du von hier aus? Und jetzt, wenn du dort drüben stehst? Er denkt zurück: Das hat er in seiner alten Schule nicht gelernt. Andere nicken, ihnen ist das auch fremd.

S. hingegen kennt das alles aus seiner Schule. Er muss es nur ins Deutsche übertragen. Er ist ein kluger Kopf, aber sein methodisches Vorwissen macht ihn hier zum „Überflieger“.

B. hat ganz andere Probleme. Seine Familie musste mehrfach fliehen, und er musste über Jahre substanziell zum Lebensunterhalt beitragen. Er ist in keiner Sprache richtig alphabetisiert, seine Muttersprache ist nicht seine Bildungssprache. Auf der Flucht sind weitere Sprachen dazu gekommen, und er konnte länger gar nicht zur Schule gehen. Dafür ist der Perspektivwechsel für ihn überhaupt nicht schwierig. Er schreibt, nachdem er es endlich technisch kann, mit wachsender Begeisterung und einem feinen Gespür für Sprache, aber auch für die Welt in ihm und um ihn herum - trotz zahlreicher Fehler.

Für diese drei und all die anderen schafft ein klar formuliertes Lernziel Sicherheit. Das ist gerade für belastete Jugendliche von größter Wichtigkeit. Unterschiedliche Lernstände müssen jedoch auch in Zielsetzung und Bewertung einfließen und der individuelle Lernzuwachs sollte einen großen Stellenwert einnehmen. Das verstehen die Schülerinnen und Schüler, wenn die Lehrkraft offen darlegt, wie sie bewertet.

Erprobte Formate: „Jugend debattiert in IVK“, „DSD“ und „Healing Classroom“

Wie aber übt man Meinungsbildung, Positionswechsel und Argumentieren? Wir haben 2018 am ersten Hamburger Wettbewerb von Jugend debattiert in IVK teilgenommen und waren begeistert. Sehr geholfen haben die Sprachbausteine auf vier Niveaustufen und die exzellente Vorbereitung. Auch T. hat verstanden, dass es darum geht, eine Fragestellung von mehreren Seiten zu betrachten und gute Gründe für die jeweilige Position zu finden.

Das Deutsche Sprachdiplom (DSD) ist ebenfalls eine gute Vorbereitung. Die Materialien bestechen durch die Klarheit der Anforderung auf einem sprachlichen Niveau (A2/B1), das auf die Schülerschaft zugeschnitten ist. Ein Wermutstropfen: Das DSD wird weltweit zum selben Zeitpunkt abgenommen und der liegt nur knapp vor unseren Prüfungen.

Ein lernförderliches und stabilisierendes Umfeld für belastete Kinder und Jugendliche zu schaffen und das eigene Lehrerhandeln unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten, das vermittelt die Fortbildung Healing Classroom, die im LI Hamburg durch die Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung angeboten wird. Die Methoden wurden vom International Rescue Committee in der Beschulung von Kindern in Flüchtlingscamps weltweit erarbeitet und eignen sich für die Arbeit mit Geflüchteten auch in unseren Schulen.

Ich war noch niemals in New York oder „Wer weiß denn so was?“

Erfolgreiches Lernen erfordert neben Sprache auch fachliche Kompetenzen. Es gibt jedoch viel Wissen, das für einen ESA vorausgesetzt wird. Dieses Wissen ist teilweise sehr deutsch, westlich oder bildungsbürgerlich. 2017 verschlug es die Abschlussklassen beim Prüfungsthema nach „Shelter Island“ und New York. Die von der australischen Autorin Lily Brett beschriebene Realität entzog sich nicht nur dem Erfahrungshorizont von IVK-Schülerinnen und -Schülern. 2018 lautete die Überschrift des Prüfungstextes „Social Proof“. Da half auch die Methode Textknacker nichts, die rät, aus Überschriften Rückschlüsse auf den Inhalt zu ziehen. Viele der Neuzugewanderten wussten nicht einmal, dass das Englisch ist. Die Überschrift nicht zu verstehen, hat sie verständlicherweise verunsichert.

Flüchtlingsen setzen und die helfen, Familien
und Kinder. ein Beispiel: wenn ein Kind mit
seiner Familienprobleme

Deutlich wurde mir, dass der Bezug zur Lebenswirklichkeit der zu prüfenden Schülerinnen und Schüler wichtiger denn je ist. Das gilt nicht nur für Neuzugewanderte.

Mut zur Lücke – Hinweise für Lehrkräfte

Setzen Sie in der ESA-Vorbereitung den Schwerpunkt auf Grammatik. Da schneiden unsere Schülerinnen und Schüler in der Regel gut ab, häufig besser als die Regelklassen. Es gibt nämlich Schwierigkeiten, die Sie einplanen müssen:

- Auch viel unterrichtliche Lesepraxis ist keine Garantie für gesichertes Textverständnis.
- Die Textproduktion wird voraussichtlich den Anforderungen nicht genügen.
- Nicht-Muttersprachler können nach zwei Jahren keine grammatischen und orthographischen Fehler korrigieren. Das widerspricht auch jedem didaktischen Prinzip im Fremdsprachenunterricht, wird aber verlangt.

Deshalb muss die IVK-Prüfungsvorbereitung Schwerpunkte setzen:

- Üben Sie regelmäßig die Operatoren.
- Üben Sie Aufgabenformate, die für Ihre Lerngruppe leicht zu lösen sind.
- Üben Sie Aufgabenformate, bei denen viele Punkte zu holen sind.
- Üben Sie Wörterbucharbeit und Mut zur Lücke! Ihre Lerngruppe benötigt Strategien (da ist er wieder, der Textknacker!), um Inhalte zu verstehen, ohne jedes Wort zu kennen.
- Üben Sie sprachliche Strukturen, damit ihre Schülerinnen und Schüler dadurch Punkte bei den Grammatikaufgaben sammeln und ihr Textverständnis verbessern.

Lassen Sie sich und Ihre Schülerinnen und Schüler von diesen Anforderungen nicht aus der Ruhe bringen und bleiben Sie pragmatisch.

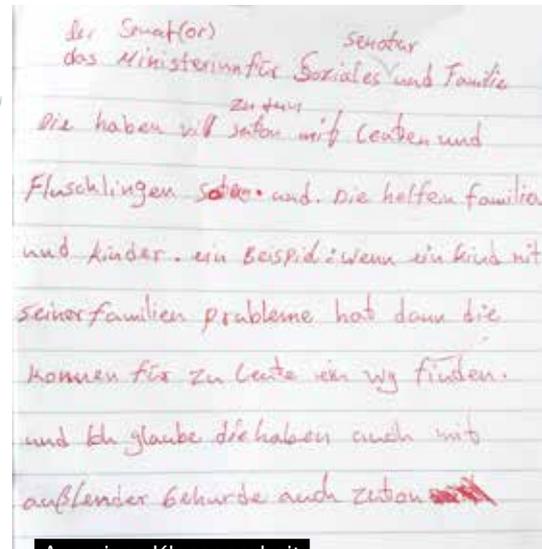


FOTO KATHRIN BROCKMANN

Aus einer Klassenarbeit

Gesellschaftliches Engagement als Kooperationspartner

Wie schön, dass man nicht alles allein schaffen muss! Gleich zwei gelungenen Projekten gehört mein Dank: Weichenstellung (S. 42) der ZEIT-Stiftung und Teach First. Teach-First-Fellows kommen aus anderen Studiengängen oder Berufen und arbeiten zwei Jahre Vollzeit vergütet an der Schule. Sie sind also Lehrkräfte „obendrauf“ und bringen frische Ideen mit. Studentische Mentorinnen und Mentoren des Projektes Weichenstellung übernehmen die Patenschaft für drei junge Neuzuwanderer, gehen auf ihre individuellen Lernbedürfnisse ein und erkunden mit ihnen Stadt und Kultur. Eine weitere große Unterstützung sind unsere Sprach- und Kulturmittlerinnen und -mittler, die unsere Jugendlichen und ihre Familien mit ihrer ganz besonderen Kompetenz und großer Empathie unterstützen und beraten. Zusammen ist es uns gelungen, dass alle unsere Schülerinnen und Schüler den ESA bestanden haben. Das war eine sehr beglückende Erfahrung.

Kathrin Brockmann

Interkulturelle Koordination und IVK Lehrerin
Stadtteilschule Süderelbe
Kathrin.brockmann@suests.hamburg.de

IVCare: Sich untereinander helfen

BILDUNGSCHANCEN NUTZEN UND DIE GESELLSCHAFT FAIRER MACHEN

„Schüler helfen Schülern“, so heißen oft die Förderkonzepte mit Lernhelferinnen und -helfern für Leistungsschwächere, die man an vielen Schulen kennt.

Hier ist es ein wenig anders: Die Schülerinnen und Schüler aus der Internationalen Vorbereitungsklasse sind oft leistungsbereit und -stark, aber die Anforderungen sind für sie besonders hoch. Mehr Unterstützung beim Lernen, aber auch einfache Orientierung und Vorbilder können sie gut brauchen.

Schülerinnen und Schüler aus der Oberstufe können sich ihrerseits direkt an ihrer Schule engagieren und dabei die eigene Wirksamkeit erfahren.

„Frau Ashufta, ich wollte Tschüss sagen und fragen, ob ich vielleicht Ihre E-Mail-Adresse haben darf... Sie wissen ja, ich muss die Schule verlassen, weil ich zu schlecht bin.“

Mit diesen Worten verabschiedete sich Sara (der Name der Schülerin wurde geändert), die ich – bevor sie in die Regelklasse gekommen war – mit anderen geflüchteten Kindern im Fach Gesellschaft ein Jahr lang in der IVK unterrichtet hatte. Nicht die Tatsache, dass sie plötzlich vor mir stand und sich verabschiedete, machte mich kurz sprachlos, sondern dass sie ein strukturelles Problem als ihr eigenes Versagen interpretierte.

Sie war alles andere als schlecht! Sie war klug und ehrgeizig, wollte Ärztin werden, und hatte fleißig gelernt und für Arbeiten intensiv geübt. Doch diesen „Kampf“ hatte sie verloren. Verloren? Nein, das klingt so, als hätte sie es verschuldet, dass sie nicht auf dem Gymnasium bleiben konnte. Aber das hat sie mit Sicherheit nicht. Ohne auf die psy-



chischen, sozialen und privaten Probleme, die geflüchtete Kinder mitbringen, und auf die räumlichen und materiellen Benachteiligungen ihrer Lebensbedingungen einzugehen, kann man ganz sicher sagen, dass Sara mit dem, was sie an Fähigkeiten und Möglichkeiten hatte, definitiv viel erreicht hat – und das alles ohne jeglichen Nachteilsausgleich.

Kein Potential mehr vergeuden

„Doch was können wir tun, damit es keinem weiteren Kind so ergeht wie Sara?“

Zurecht war dies die Frage, die die Abteilungsleiterin der Beobachtungsstufe am Mittwoch auf der Zeugniskonferenz – etwa 3 Wochen vor dem Abschied von Sara – stellte und mich damit herausforderte, eine Antwort darauf zu finden. Zwei Tage später brachten mich meine eigene Fluchterfahrung vom Sommer 1989, mein ständiges „Kämpfen“ sowie drei ehemalige Schülerinnen, die mich als PGW-Lehrerin und Tutorin um ein Empfehlungsschreiben für ein Stipendium gebeten hatten, auf eine Idee.

Nach einer Viertelstunde war eine Kettenmail an alle Oberstufenschülerinnen und -Schüler des S1 und S3 mit dem Aufruf versendet: „Du bist sozial engagiert und hast Erfahrung als Nachhilfelehrer/in? Dann werde ein Teil vom IVCare-Projekt und leiste deinen Beitrag für deine Gesellschaft!“

Nur einen Tag später hatte ich bereits neun potentielle Bewerberinnen und Bewerber, die sich für das Projekt interessierten und überzeugende Motivationsschreiben angehängt hatten.

Was nun noch fehlte, war die Einwilligung der Schulleitung. Ein ausführliches Konzept, bei dem keine Frage ungeklärt bleiben sollte und das einfach nur eine Zustimmung erforderte, wurde nach dem Wochenende der Unterstufenkoordinatorin und dem Schulleiter übergeben; nach wenigen Tagen erhielt IVCare grünes Licht. Das Projekt startete somit schon in den Sommerferien 2018, so dass die ersten positiven Entwicklungen, wie das pünktliche Erscheinen, die richtig gepackte Schultasche und eine bessere bzw. ernsthaftere Arbeitshaltung (mit deutlich weniger Zwischenkommentaren und allgemeinen Unterrichtsstörungen) zu verzeichnen waren.

IVCare, einfach und für alle wirkungsvoll

Doch Stopp! Was ist jetzt die so großartige Idee, die sich IVCare nennt?

Das Projekt beinhaltet keine neue oder große Idee, aber der Erfolg und die Freude daran sind immens! Denn das IVCare-Projekt ist ein schulinternes integratives Förderprojekt, das von Schülerinnen und Schülern der Oberstufe ehrenamtlich durchgeführt wird. Als Mentorinnen und Mentoren übernehmen ältere Schülerinnen und Schüler die Patenschaft für eine Schülerin bzw. einen Schüler aus der IV-Klasse und arbeiten 50 Zeitstunden eng mit ihr oder ihm zusammen, um beispielsweise schwierige Teile des Unterrichtsstoffs des 5./6. Jahrgangs zu wiederholen oder gezielt auf Tests und Klassenarbeiten vorzubereiten. Die individuelle Unterstützung erfolgt in allen Schulfächern, wobei die Kernfächer und besonders Deutsch als neue Sprache im Fokus der Nachhilfe stehen. Außerdem werden die jeweiligen IVK-Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern mit dem deutschen Schulsystem vertraut gemacht. Es gibt weitere Möglichkeiten, wie man die 50 Stunden als Mentorin und Mentor absolvieren kann: Crash-Kurse in den Ferien, Übersetzung und Unterstützung bei den Lernentwicklungsgesprächen oder Ausflüge, bei denen die IVK-Schülerinnen und Schüler Hamburg und die deutsche Kultur besser kennenlernen.



IVK-Schülerin mit Patin

Nach 50 Fördereinheiten bekommt die Mentorin bzw. der Mentor ein Zertifikat von der Schule für seine/ihre ehrenamtliche Tätigkeit und kann dieses bei Bewerbungen für Stipendien, Auslandsaufenthalte, eine Au-pair-Tätigkeit o.ä. vorlegen.

Viel mehr als Nachhilfe

Fördermöglichkeiten, die auch überwiegend vergütet werden, gibt es heute an jeder Schule in vielfältiger Form. Doch bei diesem Projekt unterstützen nicht nur ältere Schülerinnen und Schüler die Jüngeren auf der eigenen Schule. Hier erfahren Heranwachsende noch in der Schule, wie viel Positives ehrenamtliche Arbeit in unserer Gesellschaft bewirken kann.

Die engagierten Oberstufenschülerinnen und -schüler werden oft nicht nur als nette Nachhilfe gesehen, die das „richtige Lernen“ lehrt: Sie kennen die Schule und die Anforderungen, haben vielleicht auch einen Migrationshintergrund, dieselbe Kultur oder Religion, sprechen vielleicht auch noch die gleiche Sprache. Natürlich entsteht hier eine ganz andere Beziehung, weil die Mentees sich mit ihren Mentorinnen und Mentoren identifizieren können. Sie wollen nicht nur wie diese einwandfrei Deutsch sprechen können oder cool und angesehen sein wie sie. Sie wollen auch so erfolgreich wie sie sein und in die Situation kommen, bald ihr Abi in der Tasche zu haben, um dann an der Universität studieren zu können. IVCare bietet ihnen also greifbare Vorbilder, denen sie in vielen Bereichen nacheifern wollen. Erklärungen seitens der Mentoren in der eigenen Muttersprache, warum die Teilnahme am Faschingsfest, Schwimmunterricht oder

an Klassenfahrten für alle Kinder wichtig ist, werden von geflüchteten Schülerinnen und Schülern sowie Eltern plötzlich ohne Zaudern akzeptiert.

Erstaunlich ist es auch, dass sich zwei Schüler, wenn sie sich geprügelt haben, mehr vor ihren Mentoren schämen als vor ihren Eltern. Oder wenn ein Schüler in der Arbeit die Note drei erhalten hat und in Tränen ausbricht, weil er das Gefühl hat, er ist den Mühen seines Mentors nicht gerecht geworden.

Diese Art der individuellen schulischen Förderung und Integrationsarbeit zwischen Kindern und Jugendlichen ist kostbar für den weiteren Bildungsweg und das schnelle Einleben der geflüchteten Kinder in der neuen Gesellschaft. Sie schafft Wunderbares gegen Isolation und Abschottung, Unmut und Unverständnis, Intoleranz und Parallelgesellschaften.

Lernen und reifen durch Ehrenamt

Doch auch die Mentoren ziehen Positives für sich aus dem Projekt: Den Erfolg ihres IVK- Schülers mitzuerleben, sei ein bereicherndes Gefühl, erklärten viele der Mentorinnen und Mentoren, die in den letzten fünf Monaten insgesamt 19 IVK- Schülerinnen und Schüler aus 13 verschiedenen Ländern erfolgreich betreut haben. Andere teilten mit, dass auch sie selbst sehr viel dazugelernt bzw. Fähigkeiten vertieft hätten, wie z.B. selbstbewusster, geduldiger, organisierter und verantwortungsvoller zu sein. Andere wiederum erklärten, dass sie nicht nur ihre soziale und kulturelle Kompetenz durch die Integrationsarbeit weiterentwickeln konnten, sondern auch mehr Empathie für Menschen entwickelt haben, die weniger als sie besitzen. Somit seien sie nun dankbarer und wertschätzender dem eigenen Leben gegenüber.

Zwei der 19 Mentorinnen und Mentoren machen die Arbeit auch aus politisch motivierten Gründen. Ganz richtig sagten sie: „Wir haben im PGW- Unterricht viel über die internationale Politik gesprochen, wir kennen Ursachen von Krieg und Flucht und haben auch positive und negative Aspekte, die Flüchtlinge unserer Gesellschaft bringen (können), ausführlich diskutiert. Wir wollen nicht mehr nur darüber reden, was passieren könnte, wenn die Integration der Flüchtlinge nicht gelingt. Wir wollen aktiv unseren Teil dazu beitragen, dass die Integration gelingt.“

Ihre positive Einstellung, ihr ehrenamtliches Engagement und ihre vorbildliche Arbeit mit geflüchteten Kindern haben in nur wenigen Monaten gezeigt, wie viel bereits junge

Heranwachsende durch aktives Handeln erreichen können. Egal, ob sie aus studientechnischen Gründen, aus sozialen, ethischen, religiösen oder politischen Motiven aktiv wurden: Wichtig ist, dass sie überhaupt aktiv wurden und schon früh verstanden haben, dass nur Lesen, Verstehen, Wissen und ständiges Diskutieren und Sich-Beschweren niemandem hilft und nichts verändert.

Wirksam handeln und zusammen „anpacken“. Das gehört zu gelingender Integration dazu!

Danken möchte ich an dieser Stelle allen 19 Mentorinnen und Mentoren für diese bedeutungsvolle Arbeit, mit der sie nicht nur das Schul- und Familienleben Einzelner positiv verändert haben, sondern auch unsere Gesellschaft heute und die Nachkommen dieser IVK-Schüler. Denn es ist so, wie es heißt:

„Hast du einem Menschen ein glückliches Leben durch gute Bildung ermöglicht, so hast du tausend weiteren Menschen ein glückliches Leben geschenkt.“

Nilab Ashufta-Aryan

Lehrerin und Projektleiterin von IVCare

Helmut-Schmidt-Gymnasium

Nilab.Ashufta-Aryan@hsg.hamburg.de



BIG – Build. Initiate. Grow.

VERANTWORTUNG FÜR EINE BESSERE ZUKUNFT ÜBERNEHMEN

Integration durch Bildung: Schulen und Berufsschulen stellen sich der umfassenden Aufgabe, zugewanderte Kinder und Jugendliche in die Gesellschaft zu integrieren. Dabei reicht Sprachförderung allein nicht aus. Junge Menschen brauchen eine breitere Interaktion mit ihrer Umwelt, um wirklich „anzukommen“. Tatsächlich ändert sich die Haltung von Heranwachsenden, wenn sie erfahren, dass sie zu ihren eigenen Fragen und Problemen selber Lösungen ausarbeiten. Teilhabe ist das leitende Handlungskonzept. Mit einem schulübergreifenden Projekt gelang einer Gruppe von Teach First Deutschland Fellows, Schülerinnen und Schüler mit und ohne Fluchtgeschichte zusammenzubringen und in einen Prozess der Verantwortungsübernahme zu begleiten. Nach dem Motto: Nicht nur über Werte reden, sondern Werte schaffen.

Ich arbeite in einer IVK am Matthias-Claudius-Gymnasium mit 15 Schülerinnen und Schülern aus 13 verschiedenen Herkunftsländern. Zwei Stunden die Woche betreue ich zwei Schüler in der dritten Phase. Sie gehen mittlerweile in die Regelklasse und haben zwei Wochenstunden Sprachförderung bei mir. In einer dieser Doppelstunden sprachen wir über das Thema „Werte“. Ich zeigte den beiden ein Video.

Es war ein kurzer Vortrag auf der Z2X-Konferenz, eine Konferenz der Wochenzeitung „Die Zeit“ für unter 30-jährige „Weltverbesserer“, der „Chancengerechtigkeit“ zum Thema hatte. Wir diskutierten danach, was Chancengerechtigkeit bedeute und ob Schule fair sei – laut den beiden Schülern: „Nein“. Kurz vor Ende sagte einer der beiden: „Aber Frau Schlüter, darüber reden hilft ja nichts, man muss auch was machen“. Es klingelte und der Satz stimmte mich nachdenklich, einerseits war ich sehr stolz auf meinen Schüler. Er hatte es erkannt: Anpacken muss man! Aber es kam nicht: „Ich muss was tun!“ oder „Wir müssen etwas tun!“. Andererseits fragte ich mich, wie kann man deutlich machen, dass jeder und jede von ihnen was tun kann? Wir können in der Schule darüber reden, wir können diskutieren. Aber wie vermittelt man: „Ihr habt es in der Hand! Ihr seid die Gesellschaft der Zukunft, packt an und macht, werdet aktiv!“?

„Ihr habt es in der Hand!“

Jeden Tag schauen Lehrkräfte in die Gesellschaft von morgen. Mit allen Herausforderungen, die sich im schulischen Umfeld stellen, versucht man sein Bestes, um die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu begleiten, seinen Teil dazu beizutragen, dass sie zu mündigen und reflektierten Menschen werden. Jede und jeder von ihnen soll sich einmal

in diese Gesellschaft einbringen, alle sind ein Teil von ihr, egal, ob schon immer hier gewesen oder erst neu dazugekommen. Im Schulkontext ist es jedoch leider nicht möglich, alleine dieses Ziel zu verfolgen.

Um den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass auch sie es in der Hand haben, unser aller Zukunft zu gestalten und Verantwortung zu übernehmen, haben wir das Projekt „BIG – Build. Initiate. Grow.“ entwickelt.

„Wir“ sind ein Team von zehn Teach First Deutschland Fellows, Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit herausragendem gesellschaftlichen Engagement, die in Hamburger Schulen zwei Jahre im Team Teaching oder durch besondere Angebote mit Schülerinnen und Schülern arbeiten, die entweder „abschlussgefährdet“ sind oder eine internationale Vorbereitungsklasse besuchen.

Ein schulübergreifendes Projekt

„BIG“ ist ein außerschulisches Projekt, dessen langfristige Ziele bis in den Schulalltag wirken. Besonders die o.g. Zielgruppe hat viele Ideen, wie man die Gesellschaft, das zukünftige Zusammenleben, ja sogar den Schulalltag verbessern könnte. Jedoch schwang gleichzeitig mit „Aber wen interessiert schon, was ich denke?“. Das wollten wir ändern! Aus sechs Hamburger Schulen, einer Berufsschule in Kiel und einer Oberschule in Königswusterhausen (Brandenburg) kamen 36 Schülerinnen und Schüler zusammen, um gemeinsam Ideen für eine bessere Zukunft zu verwirklichen. Es war uns wichtig „Homies“ (Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland aufgewachsen sind) und „Newcomer“ (Schülerinnen und Schüler, die noch nicht länger als zwei Jahre in Deutschland leben) zusammenzuführen.

Hierzu trafen wir uns ein Wochenende zu Vorbereitungsstagen, in denen die Teilnehmenden sich und die drei Themenbereiche in Workshops kennenlernten: Gesellschaftliches Zusammenleben – „Wutmensch, Gutmensch, Dumensch“, ökologische Nachhaltigkeit – „green yourself“ sowie eine Veränderung im Schulsystem „make school cool“. Dieses Vorbereitungswochenende kam nicht bei allen Schülerinnen und Schülern gut an, O-Ton: „Das Vorbereitungswochenende war echt doof, aber jetzt der erste Abend im Camp war total perfekt.“

BUILD

Das Camp fand in der ersten Woche der Herbstferien statt. Für viele unserer „Homies“ ein Grund nicht zu kommen, denn Ferien sind schließlich Ferien. Für die „Newcomer“ jedoch ein Grund mehr zu kommen, sie langweilen sich sehr oft in den Ferien und waren froh, dass sie etwas zu tun hatten. In den drei Themenbereichen arbeiteten die Jugendli-

Zusammensetzung nach Altersstufen



chen dann an ihren eigenen Projekten. Unser Ziel war es, die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen zu steigern. Wir nutzten die Methode des „Design Thinking“ Prozesses, durch den die Schülerinnen und Schüler Probleme ihres Themenbereichs auf kreative Art und Weise lösen wollten und dazu eigenständige Projekte entwickelten. Bei der Lösungsentwicklung ist erst mal alles erlaubt („Stellt euch vor, ihr habt eine Million Euro, was könnt ihr tun?“), dann wird die Rieslösung herunter gebrochen und eine realistische Lösung herausgearbeitet. Zudem haben die Jugendlichen sich kennengelernt, zusammengearbeitet, getanzt, gespielt, gelacht, teilweise stand auch die Liebe ganz hoch im Kurs. Da waren Tränen, Streit und Beschimpfungen natürlich nicht fern.

Doch zurück zum Wesentlichen: Unser höchstes Ziel für die Teilnehmenden war es, eigene Selbstwirksamkeit zu erfahren. Ob das gelungen ist? Ich habe selten eine so intensive Konzentrationszeit bei den Jugendlichen erlebt wie in den Phasen der Projektentwicklung. Sie brannten für ihre Idee, denn sie waren es, die diese von Anfang an eigenständig vorantrieben. Bei der Projektvorstellung hatte ich das Gefühl, mir sitzen Jungunternehmerinnen und Jungunternehmer gegenüber, die mir das nächste iPhone vorstellten. Nur dass es nicht um Konsum ging, sondern um Projekte, die gegen Homophobie vorgingen oder Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten im Unterricht hatten, untereinander zu vernetzen.

INITIATE

Aus den drei Themenbereichen seien drei Projektbeispiele erwähnt.

- Soziales Miteinander: Ein Straßenfest mit Kinderschminken und Spielen, ausgerichtet von Schülerinnen und Schülern, die neu in Deutschland leben und zudem Flyer verteilen, um gegen Vorurteile anzugehen. Die Antwort auf das ursprüngliche Problem: „Menschen

haben Vorurteile, weil sie sich nicht begegnen.“ Das Straßenfest kam leider nicht zustande, die Flyer wurden jedoch trotzdem verteilt und haben viele Erwachsene nachdenklich gemacht.

- **Ökologische Nachhaltigkeit:** Die Produktion und der Verkauf von Beewax-Tüchern, eine Alternative zu Frischhaltefolie, die immer wieder genutzt werden kann. Die Antwort auf das ursprüngliche Problem: „Auf unserem Schulhof liegt zu viel Müll, weil sehr viele Schülerinnen und Schüler Alufolie und Frischhaltefolie benutzen.“ Die Beewax-Tücher wurden auf dem BIG Abschlussevent sowie auf dem Schulweihnachtsmarkt der Stadtteilschule Otto Hahn verkauft. Knapp 130 Euro kamen zusammen und wurden wiederum gespendet.
- **Schule und Schulsystem:** Die – noch nicht abgeschlossene – Entwicklung einer App. Sie heißt „Schüler helfen Schülern“ und ist die Antwort auf das Problem: „Schülerinnen und Schüler verstehen ihre Schulaufgaben nicht“. In dieser Gruppe waren nur Teilnehmende, die sich in der dritten Phase befinden. Die App vernetzt Schülerinnen und Schüler einer Schule untereinander, so können sie sich nach dem Unterricht oder in den Pausen treffen und gegenseitig bei (Haus-)Aufgaben helfen. Mit dem „MIT App-Inventor“ sind die Schülerinnen und Schüler dabei, ihre Idee zu verwirklichen, aber auch hier stehen wir noch vor vielen Herausforderungen.

GROW

Die Teilnehmenden von „BIG“ sollten ihr eigenes Potenzial und gesellschaftliche Teilhabe erleben. Sie lernten, dass sie Verantwortung übernehmen können und müssen, um unser aller Zukunft zu verbessern. Es sollten nicht nur die Projekte wachsen, es sollten vor allem die Schülerinnen und Schüler wachsen. Vor dem Projekt sagten 68 Prozent der Teilnehmenden „Ich muss etwas dazu beitragen, damit sich die Welt verbessert“, nach dem Camp waren es 86 Prozent. Besonders gefreut hat uns das Feedback zum Punkt „Ich kann das Leben in meiner Umgebung verbessern“, vor dem Camp waren 64 Prozent der Teilnehmenden davon überzeugt, nach dem Camp 96 Prozent. Viele von den Schülerinnen und Schülern, die mitgefahren sind, gehen in der Schule unter. Vielleicht weil sie nicht alles verstehen, vielleicht, weil sie sich im Kontext Schule einfach nicht wohl fühlen. Bei BIG sind sie alle ein paar Zentimeter gewachsen.

Doch nicht nur die Schülerinnen und Schüler sind über sich hinausgewachsen, auch wir Trainerinnen und Trainer. Das Programm musste entwickelt, Räumlichkeiten gefunden, Essen gekocht oder bestellt, Sicherheitshinweise beachtet, Streit geschlichtet werden. Wie sind wir versichert, sind alle

Anmeldungen da und woher und wohin kommt eigentlich das Geld, mit dem wir das alles bezahlen? Ich frage mich heute, wie wir das alles neben dem Schulalltag bewältigt haben.

An dieser Stelle ein Dankeschön an alle Lehrkräfte und Schulleitungen, die uns auf diesem Weg unterstützt haben. BIG soll weiter gehen, nach wie vor ist es uns wichtig, einen Austausch zwischen „Homies“ und „Newcomern“ zu schaffen, denn (O-Ton einer Teilnehmerin): „BIG in einem Wort? Wir!“

Barbara Schlüter

Matthias-Claudius-Gymnasium

barbara.schlueter@klasse2017.teachfirst.de

+49 (0)176 32734054

www.teachfirst.de



Projektvorbereitung

FOTOS BIG



Prototypen bauen



**THINK
SOCIAL!**

Projekttag „Think Social! Gemeinsam gegen ...“

EIN BEITRAG ZUR INTERKULTURELLEN ÖFFNUNG AN DER BERUFLICHEN SCHULE BURGSTRASSE

Die Berufsschule Burgstraße bietet ihrer sehr diversen Schülerschaft vielerlei Ausbildungen im Bereich Gesundheit und Körperpflege an.

Die interkulturelle Öffnung und eine Willkommenskultur zu etablieren sind schon lange ein erklärtes Ziel. Ein Diskriminierungs-sensibles Umfeld ist nicht an einem Tag zu schaffen, aber ein besonderer Projekttag kann hierzu eine zentrale Rolle spielen. Wenn verschiedene Lebenswelten sichtbar gemacht werden, verändern sich Perspektiven nachhaltig für alle Gruppen, die Benachteiligung erleben, mit und ohne Fluchterfahrung.

Etwa 2000 Schülerinnen und Schüler besuchen die berufliche Schule Burgstraße. Mit der Fachoberschule Gesundheit und Soziales sowie dem Zusatzangebot „Dual Plus“ in den Ausbildungsgängen Altenpflege, Friseur, Kosmetik und Maskenbild können Schülerinnen und Schüler der BS Burgstraße die Fachhochschulreife erlangen. Die duale Ausbil-

dungsvorbereitung (AV), die Ausbildungsvorbereitung für Migranten (AVM) und die Einstiegsqualifizierung für Migranten (EQM) stellen einen weiteren Schwerpunkt der Schule dar.

Jede und jeder soll sich willkommen fühlen

Die Schülerschaft ist heterogen bezüglich ihres Alters, ihrer Herkunft und ihrer kulturellen Hintergründe. Seit Jahren arbeitet die Schule an ihrer interkulturellen Öffnung. Dieser Prozess wird durch die interkulturelle Koordinatorin und die Beraterin für interkulturelle Kompetenzen in enger Absprache mit der Schulleitung gesteuert. Ziel der interkulturellen Arbeit ist es, Vielfalt als eine Bereicherung des Schullebens wahrzunehmen, die Schülerschaft über Diskriminierung und Rassismus aufzuklären und sie dafür zu sensibilisieren, so dass sich alle Schülerinnen und Schüler an der Schule willkommen fühlen. Im Schuljahr 2017 / 18 hat die Schulleitung es ermöglicht, eine Projektgruppe für Interkulturelles mit fünf Kolleginnen aus verschiedenen Abteilungen zu bilden.

Begegnung und Solidarität fördern

Die Projektgruppe für Interkulturelles entwickelt die Idee, einen interkulturellen Projekttag anzubieten:

„Think Social! Gemeinsam gegen ...“

Geplant ist, dass die Schülerinnen und Schüler sich an diesem Tag unabhängig von ihren Ausbildungsgängen begeg-

nen, miteinander ins Gespräch kommen und sich ein Thema gemeinsam erarbeiten. Mögliche Barrieren in Bezug auf „die anderen“ sollen abgebaut werden.

Die Projektgruppe für Interkulturelles wurde bei der Konkretisierung des Projekttag-Themas durch die Fachstelle „Menschenrechts- und Demokratiefeindlichkeit (MDf)“ am Landesinstitut beraten. Die Gruppe hat sich am Thema „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit / Ideologie der Ungleichwertigkeit“ orientiert und sich zum Ziel gesetzt, dieses Thema für die Schülerschaft erfahrbar zu machen. Akteure und Betroffene von Diskriminierung sollten eingebunden werden. Der Gedanke, sich gemeinsam gegen Diskriminierung zu wenden, spiegelt sich im Titel des Projekttag wider.

Als Datum der Durchführung wählt die Projektgruppe den 21.03.2018, den Gedenktag gegen Rassismus in den „Internationalen Wochen gegen Rassismus“, Aktionswochen der Solidarität mit den Gegnern und Opfern von Rassismus.

Lebensraum „Hamburg“ öffnen

Bei der Planung ist es der Projektgruppe für Interkulturelles wichtig, den Schülerinnen und Schülern ihren Lebensraum „Hamburg“ zu öffnen. Akteure, die sich gegen die Diskriminierung einer Gruppe einsetzen, werden in die Schule eingeladen, andere Akteure sollen vor Ort besucht werden. Die Akquise gestaltet sich mit einer Zeitspanne von drei Monaten zeit- und arbeitsintensiv. Die Zusage von über 20 Akteuren, die teilweise auch unentgeltlich Angebote durchführen, stellt einen ersten positiven Teilerfolg dieses Projekttag dar. Anfallende Kosten, um z. B. Teamer zu bezahlen, hat die Schulleitung bewilligt. Große Unterstützung bieten die Fachstelle „Menschenrechts- und Demokratiefeindlichkeit“, „Arbeit und Leben“, das „Magnus-Hirschfeld-Centrum“, „Open School 21“ und „Globe“ an. Über „Stadtreisen Hamburg“ bucht die Projektgruppe stadtteilbezogene Rundgänge. Vereine wie „KIDS e.V. Hamburg“ und das „Seniorenbüro Hamburg“ arbeiten in dieser Form das erste Mal mit einer Schule zusammen. Auch bereits bestehende Partnerschaften werden weiterhin genutzt.

Kommunikation und Beteiligung

Während des gesamten Prozesses ist die Schulleitung involviert. In einer Lehrerkonferenz im Dezember 2017 holt sich die Projektgruppe das positive Votum ein. Das Kollegium wird fortlaufend informiert. Mit Unterstützung des für den SharePoint verantwortlichen Schulleitungsmitgliedes hinterlegt die Projektgruppe für Interkulturelles Informationen, Listen und Dokumente für die Kolleginnen und Kollegen auf der schulinternen Plattform „Wissensmanagement Berufliche Schulen (WiBeS)“. Der gesamte Vorlauf des Projektta-

ges ist hier dokumentiert. Im Rahmen einer Schülerratssitzung im Januar 2018, auf der Homepage und über Informationsbildschirme der Schule informiert die Projektgruppe für Interkulturelles die Schülerschaft. Mit den Teamern hält die Projektgruppe persönlich und per Mail Kontakt.

Breites Workshopangebot

Die Gruppenmitglieder formulieren kleine Texte in Absprache mit den Anbietern der dreistündigen Workshops, damit die Schülerinnen und Schüler einen Überblick erhalten, was sie erwartet. Das Angebot für knapp 700 Lernende umfasst 40 unterschiedliche Workshops, mal in der Schule (Erfahrungsübungen, Filmmaterial oder Impulsvorträge), mal außerhalb (Besichtigung von Einrichtungen wie die Stiftung Alsterdorf oder Teilnahme an Rundgängen in der Stadt). Bei der Tageseinrichtung Alimaus am Nobistor unterstützen die beteiligten Schülerinnen und Schüler die Arbeit sogar vor Ort. Hier einige Beispiele: Stadtrundgang „Hamburger Nebenschauplätze“ – mit Hinz&Kunzt

Die Stadtführer Chris und Harald zeigen auf dem Rundgang die Innenstadt, wie sie kaum einer kennt. Sie möchten, dass die Menschen erfahren, wie Wohnungslose leben. Der Rundgang führt vorbei an Orten, die in keinem Reiseführer erwähnt werden: Wohnheim statt Hotel Atlantik, Tagesaufenthaltsstätte statt Alsterpavillon, Drogenberatungsstelle statt Passagenbummel.

Diskriminierung und Empowerment - über Erfahrungen, die Jugendliche mit Muslimfeindlichkeit machen – und was man dagegen tun kann – mit ufuq.

„Muslime sind ...“ - darüber haben wir alle viele Bilder im Kopf. Häufig sind sie verbunden mit Stereotypen oder sogar Feindbildern. Auch deshalb machen Musliminnen und Muslime immer wieder schwierige Erfahrungen. Salafistinnen und Salafisten nutzen in ihrer Propaganda den Ärger und Frust von Betroffenen aus... Wurde ich selbst schon diskriminiert? Welche antimuslimischen Feindbilder kenne ich? Fragestellungen dieser Art werden bearbeitet.

„Wenn nicht so, dann anders!“ – mit Autonom Leben e. V. Menschen mit Behinderungen müssen häufig eigene Lösungen finden, um ihr Leben zu gestalten. Das Sensibilisierungstraining mit simulierten Beeinträchtigungen und praktischen Übungen ermöglicht es den Teilnehmenden, sich in andere hineinzusetzen und die alltäglichen Herausforderungen von Menschen mit Behinderung besser zu verstehen - all dies mit viel Spaß und Kreativität!

Über einen Wahlzettel darf jede/r Lernende zwei Wunschmodule wählen. Die Gruppen- und Raumzuweisung wird auf unserer schulinternen Plattform veröffentlicht. Alle

„THINK SOCIAL! GEMEINSAM GEGEN ...“

SEXISMUS ETABLIERTENVORRECHTE
ANTISEMITISMUS, ABWERTUNG VON ASYLBEWERBERN
ABWERTUNG VON ÄLTEREN MENSCHEN
ISLAM UND ISLAMFEINDLICHKEIT
DISKRIMINIERUNG VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNG
ABWERTUNG VON SINTI UND ROMA
HOMOPHOBIE RASSISMUS
ABWERTUNG VON OBdachlosen

Übersicht der Themen, zu denen Workshops angeboten wurden

Beteiligten sind über den konkreten Ablauf am Projekttag informiert, Materialien und Technik stehen zur Verfügung.

Am großen Tag

Die Aufteilung von Workshops und Räumen ist leicht auf Metaplanwänden einzusehen. Alle Workshops werden durch ein bis zwei Kolleginnen und Kollegen aus der Schule begleitet. Die Frage an die Schülerinnen und Schüler „Was hat mich im Workshop ...bewegt?“ liefert ein erstes Stimmungsbild, das fotografisch festgehalten wird. Aus den Bildern wird unmittelbar ein Video geschnitten, das auf Informationsbildschirmen der Schule zu sehen ist. Eine Evaluation erfolgt mit dem internetbasierten Evaluationstool IQES, auf Grundlage von neun überwiegend geschlossen formulierten Fragen: Die Lernenden waren mit dem Thema und der Organisation des Projekttag sowie den Workshops überwiegend sehr zufrieden. Viele brachten zum Ausdruck, dass sie Neues auf interessante Weise über ihnen bisher fremde Lebenswelten erfahren haben. Ein O-Ton: „Besonders an der Tour gefallen hat mir, dass beide Guides sehr offen ihre Meinung gesagt haben und z.B. auch Möglichkeiten aufgezeigt haben, wie man sich sozial engagieren kann, wenn man möchte.“ An diesem Tag setzten sich alle an der Schule gemeinsam mit Diskriminierung auseinander und entwickelten auf diese Weise eine besondere Sensibilität für unterschiedliche Formen von Ausgrenzung.

In das Schulprogramm aufgenommen

In der Dokumentation zu den „Internationalen Wochen gegen Rassismus“ 2018 ist der Projekttag unter „Best Practice Schulen“ aufgenommen. Die Schulleitung schätzt die Arbeit der Projektgruppe und bedankt sich für das große

Engagement. Der große Dank geht seitens der Projektgruppe zurück an die Schulleitung, die Vertrauen in ihre Arbeit gesetzt hat. Sowohl die Schülerschaft als auch das Kollegium sprechen sich dafür aus, dass alle zwei Jahre ein interkultureller Projekttag an der Schule angeboten wird. Die wertvollen Erfahrungen und Kontakte nutzt jetzt die Projektgruppe für die Planung der nächsten Edition 2020. Dann – so die Idee – wird der Projekttag in ein Schulfest münden, um die Kontakte unter Schülerinnen und Schülern zu stärken und die Identifikation mit der Schule weiter zu steigern.



FOTO NADINE KELLER

Nadine Keller

Beraterin für interkulturelle Kompetenzen
Berufliche Schule Burgstraße
Burgstraße 33, 20535 Hamburg
nadine.keller@burgstrasse.net

Infoteil

MATERIALIEN UND UNTERSTÜTZUNGSHILFEN

Willkommen in Deutschland!

An der Wand einen Willkommensgruß in der eigenen Sprache zu finden, ist ein Anfang. Das Willkommensplakat „Deutschlandkarte für Kinder – mit Willkommensgruß“ begrüßt Flüchtlingskinder im Alter von ca. 8 bis 14 Jahren in den Sprachen Deutsch, Englisch, Arabisch, Paschtu, Dari, Tigrinya und Kurdisch. Weitere Sprachen können von den Kindern eingetragen werden. Die Stadt und das jeweilige Bundesland können ebenfalls handschriftlich eingefügt werden.

m.bpb.de/shop/lernen/hanisauland/217438/deutschland-karte-fuer-kinder-mit-willkommensgruss

Ein Zuhause haben

Mit „Zusammen leben in Deutschland – jetzt versteh ich das!“ setzen sich Schülerinnen und Schüler spielerisch mit den Themen „Flucht“, „Fluchtursachen“ und „Ankommen in Deutschland“ auseinander. Als allererstes beschäftigen sie sich mit ihrem eigenen Zuhause und machen sich bewusst, was es überhaupt bedeutet, ein Zuhause zu haben und sich heimisch zu fühlen.

HanisauLand bietet Kindern im Alter zwischen 8 und 14 Jahren einfache und verständliche Zugänge zum Thema Politik an, aber auch darüber hinausgehende Informationen, Tipps, Unterhaltung und aktive Mitmachangebote. Die Bundeszentrale für politische Bildung hat neue HanisauLand Materialien herausgebracht, die Erfahrungen von Fremdsein und das Verlassen des Zuhauses aus ganz unterschiedlichen Gründen thematisieren. Lehrkräfte erhalten auf der Homepage und im Begleitheft Hintergrundinformationen und Anregungen für den Unterricht in den Jahrgängen 3 und 4 der Primarstufe und in den Klassen 5 und 6 der Sekundarstufe I. Die Materialien können modular im Regelunterricht und im Rahmen der Ganztagschulen eingesetzt werden.

www.hanisauland.de/lehrer-innen/zusammen-leben-in-deutschland/

Zuflucht, bewegend und authentisch erzählt

In fünf animierten Kurzfilmen erzählen Flüchtlingskinder aus Afghanistan, Eritrea, Simbabwe, dem Iran und aus einem ungenannten Land in Zentralasien ihre Schicksale: Die Gründe für die Flucht aus der Heimat, den Verlust von Freunden und Verwandten, das Ankommen in der fremden neuen Heimat. Sie reden aber auch über ihre Träume, über

das, was sie sich für ihre Zukunft erhoffen. Durch die Erzählperspektive und die einfache Sprache erhalten so auch jüngere Schüler Zugang zu den Themen Flucht und Verfolgung. Die Originalfassung auf Englisch „Seeking Refuge“ steht auch online zur Verfügung. Der Einsatz der Kurzfilme ist im Deutschunterricht (Grundschule), in Englisch, Politik/PGW und Deutsch als Zweitsprache (Sekundarstufe) möglich.

Arbeitsblätter, mp4 Videodateien sowie methodisch-didaktische Hinweise zum Einsatz der Kurzfilme stehen auf der SWR Schulfernseher multimedial Seite zum Download bereit.

Deutsche Fassung www.planet-schule.de/sf/php/sendungen.php?sendung=9148

Englische Fassung www.planet-schule.de/sf/php/sendungen.php?sendung=9130

Erinnerungsschatz Märchen und Geschichten

Die GRIMMWELT in Kassel hat sich mit einem zweijährigen Modellprojekt „Erzähl mir Deine Geschichte/n“ den kreativen Austausch und die empathische Verständigung zum Ziel gesetzt. Dafür wurden multimediale Arbeitsmaterialien erarbeitet, die dazu einladen, über Sprach- und kulturelle Barrieren hinweg über den gemeinsamen Erinnerungsschatz der Märchen und Geschichten in einen Dialog zu kommen. Die Methoden, die im Rahmen der Kulturellen Bildung entwickelt, erprobt und evaluiert wurden, lassen sich auch in Schule gut einsetzen. Die Box mit einem Märchenbuch in 13 Sprachen, kreativen Vorlagen, Liederheft und Musik-CD, Rhythmus-Shaker und Bastelmaterialien, Video-Anleitungen und Märchenlesungen, Klecksbildern und Mindmaps, Trickfilmen und Collage-Bildern, Kochrezepten und Tee war so erfolgreich, dass sie in kürzester Zeit vergriffen war. Die vielfältige künstlerische, musikalischen und narrativen Impulse stehen als Dokumente, Audio- und Video-Files kostenfrei zum Download bereit:

www.grimmwelt.de/grimmwelt-kassel/erzaehl-mir-deine-geschichten/download-der-materialen/

Haus der kleinen Forscher

Kinder sind Forscher und Entdecker – von Geburt an, sie wollen ihre Welt erkunden und erfahren. Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ unterstützt mit Bezug auf MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) und BNE (Bildung für Nachhaltige Entwicklung) pädagogische Fach- und Lehrkräfte bei der Integration geflüchteter Kin-

der in Kita, Hort und Grundschule. Damit auch Eltern den Forschergeist ihrer Kinder fördern können, wurden Elternposter in mehreren Sprachen entwickelt (<https://integration.haus-der-kleinen-forscher.de/praxishilfen/materialien/elternposter-in-mehreren-sprachen/>). Sie enthalten Ideen und Tipps für gemeinsame Entdeckungstouren mit Kindern – ob in Küche oder Bad oder draußen im Wald und am Teich, um die ganze Welt als Labor zu begreifen. Zu finden auf der Homepage sind weitere Praxisbeispiele (von Theaterpädagogik für die Integration bis hin zu Biografie-Projekten) und auch der kostenlose Online-Kurs „Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern“, der die forschend-fragende Haltung in Bezug auf MINT und BNE in einer Bildungspartnerschaft mit den Eltern fördern möchte.

integration.haus-der-kleinen-forscher.de/themen/elternarbeit/online-kurs-interkulturelle-zusammenarbeit-mit-eltern/

Flucht im Lebenslauf

Was haben Anne, Hava und Marah gemeinsam? Sie mussten ihr Land zu unterschiedlichen Zeiten und Umständen verlassen. Das Material »Flucht im Lebenslauf« vom Anne Frank Zentrum macht die unterschiedlichen zeitgeschichtlichen Kontexte und die damit verbundenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der drei Biografien sichtbar. Jugendliche erhalten durch konkrete Lebensgeschichten einen leichteren Zugang zum Themenfeld Flucht in Vergangenheit und Gegenwart. Sie lernen, dass Verfolgung und Diskriminierung nicht nur Fluchtursachen sind, sondern dass geflüchtete Menschen auch im Aufnahmeland Ablehnung erfahren können. Mithilfe von auto- und familienbiografischen Ansätzen reflektieren sie die eigene Biografie und lernen sich als gesellschaftlich handlungsfähig zu erkennen. Das umfangreiche Material richtet sich an Jugendliche ab 14 Jahren in allen Schulformen, vor allem für die Unterrichtsfächer Geschichte, Ethik/Philosophie, Politik/PGW und Sachkunde. Ideal sind Gruppengrößen von 10 bis 30 Jugendlichen. [flucht.annefrank.de/](https://www.flucht.annefrank.de/)

C.A.R.E. Paket für Schulen

„Den Augenblick, als wir das erste CARE-Paket öffneten, werde ich nie vergessen. Es war nicht nur wie eine riesige, völlig unerwartete Weihnachtsbescherung, sondern ein Blick in eine ‚normale‘ Welt, die wir ganz vergessen hatten.“ Im Nachkriegsdeutschland sicherte es Tausenden das Überleben. Heute schnürt CARE Deutschland e.V. ganz andere Pakete: Zeitzeugengespräche und Workshops zum Thema Flucht und Migration an Schulen mit Methoden des Globalen Lernens.

Das Projekt KIWI – „Kinder und Jugendliche Willkommen“, aber auch für die Begriffe „Kultur“, „Integration“ – „Werte“ und „Initiative“ – will die Integrationspotentiale von Schu-

len stärken und richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit und ohne Flucht- oder Migrationsgeschichte. Bei den interkulturellen Weiterbildungen können alle mitmachen: Lehrkräfte und Sozialarbeitende, Kinder und Jugendliche, Eltern und Ehrenamtliche. Dazu gibt es ein umfassendes Methodenhandbuch mit rund 150 Übungen zu Themen wie Kultur, Demokratie, Toleranz und Respekt sowie zu Geschlechtergerechtigkeit, Gewaltprävention und zur beruflichen Orientierung. Außerdem unterstützt CARE im KIWI-Projekt schulische Integrationsprojekte mit jeweils bis zu 400 € (250 € für Grundschulen).

www.care.de/nothilfe/themen/integration-in-deutschland/

Geschlechtsbezogene Rollenvorstellungen aufbrechen

Das Projekt comMIT!ment richtet sich an Jungen und junge Männer im Alter zwischen 16 und 27 und möchte für die Notwendigkeit eines gleichberechtigten Zusammenlebens der Geschlechter sensibilisieren. Es reflektiert mit jungen, männlich sozialisierten Menschen geschlechtsbezogene Rollenvorstellungen und entwickelt mit ihnen gemeinsam Handlungsoptionen. Da das Projekt einen Peer-Education Ansatz verfolgt, werden Jungen und junge Männer, die auf Grund von Rassismus und/oder auf Grund ihrer (sozialen) Herkunft von Marginalisierung betroffen sind, zu Multiplikatoren ausgebildet. Um ein nachhaltiges Netzwerk junger Peers aufzubauen, führt comMIT!ment Workshops und Multiplikatoren-Ausbildungen an Schulen, in der offenen Jugendarbeit und daran angrenzenden Orten durch. Infos unter: www.jungenarbeit.info/commitment

Beate Proll

Eleonora Cucina

*Abteilung Beratung – Vielfalt, Gesundheit und Prävention
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung*

beate.proll@li-hamburg.de

eleonora.cucina@li-hamburg.de

li.hamburg.de/vielfalt-gesundheit-praevention/



Wolfgang Schäuble diskutiert mit Schülerinnen und Schülern, Moderatorin: Melissa Kleist (SSM)

FOTOS ANN-BRITT PETERSEN

Lehrstunde der Demokratie

Im Dezember vergangenen Jahres bekamen Schülerinnen und Schüler die einmalige Gelegenheit mit Bundestagspräsident Wolfgang Schäuble über „Neue Herausforderungen für die parlamentarische Demokratie“ zu diskutieren. Zu der Veranstaltung im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) kamen 250 Jugendliche.

Die Aula im LI war bis auf den letzten Platz belegt. Rund 250 Schülerinnen und Schüler der zehnten bis 13. Jahrgangsstufen von Gymnasien, Stadtteil- und beruflichen Schulen sowie einige Lehrerinnen und Lehrer warteten gespannt auf ihren politischen Gesprächspartner für diesen Abend: Bundestagspräsident Wolfgang Schäuble. Auf Einladung des Fachverbandes der Geschichts- und Politiklehrer Hamburg in Kooperation mit dem LI kam der Politiker am Vorabend des CDU-Parteitages in Hamburg mit den Schülerinnen und Schülern zusammen. Unter dem Motto „Neue Herausforderungen für die parlamentarische Demokratie“ beantwortete er gute zwei Stunden lang ihre Fragen.

Nach den Begrüßungsworten von Prof. Josef Keuffer, dem Direktor des LI, sowie Dr. Helge Schröder vom Referat Gesellschaft am LI und Franziska Frisch vom Fachverband der Geschichts- und Politiklehrer übernahm Melissa Kleist von SchülerInnen - Schule - Mitbestimmung (SSM) die Moderation, die das Wort gleich an die Schülerinnen und Schüler gab. Christoph Berens vom LI eilte mit dem Mikrophon durch die Stuhlreihen, um die Fragen der Jugendlichen für alle hörbar zu machen.

Die Schülerinnen und Schüler hatten sich gut vorbereitet. In fünf Runden stellten sie präzise Fragen zu vielen Bereichen des politischen und gesellschaftlichen Lebens. So wollte ein Schüler in der ersten Runde wissen, wie Wolfgang Schäuble als selbst Betroffener die Barrierefreiheit und die Partizipation in der Gesellschaft für Behinderte erlebt. Eine Berufsschülerin fragte, wie Politiker junge Leute am besten erreichen könnten und ein weiterer Schüler erkundigte sich nach dem Einfluss der sechs Parteien im Parlament auf das politische Leben.

Schäuble nahm sich Zeit für die Antworten. Mit seinem bairischen Akzent und seinem „alemannischen Humor“, wie er es nannte, wirkte er nahbar und ermutigte die Schülerinnen und Schüler, sich mit ihm auszutauschen. Offen bekannte er auf die erste Frage zur Barrierefreiheit, dass er sie als privilegierte Person mit Begleitung und Schutz durch Sicherheitskräfte nur begrenzt beantworten könne. Er machte die Erfahrung, dass junge Leute „mit Menschen, die anders sind, toll umgehen“ und dass dies wichtig sei „für die Gesellschaft, die von der Verschiedenheit lebt“. Mit der Antwort auf die Frage zur Beteiligung von jungen Leuten in der

Politik verband Schäuble gleich einen Appell an die Jugendlichen: „Was wir im Bundestag entscheiden, das betrifft Sie länger als mich“, so Schäuble. Demokratie habe den Vorteil der Freiheit, Gleichberechtigung und Partizipation, jeder könne teilnehmen, es gebe viele Möglichkeiten. Und er verdeutlichte mit dem Beispiel Brexit, was passieren kann, wenn man sich nicht engagiert: „Die Beteiligung der jungen Briten am Volksentscheid war sehr viel niedriger, aber Umfragen hatten gezeigt, dass viele junge Briten den Austritt aus der EU ablehnten. Wären sie alle zur Wahl gegangen, gäbe es vielleicht keinen Brexit“, so Schäuble.

Einen Einblick in seine Arbeit als Bundestagspräsident bekamen die Jugendlichen bei der Antwort auf die Frage zum gegenwärtigen parlamentarischen Arbeiten. Es seien jetzt ja sogar sieben Parteien, wenn man die CSU mitzähle, beziehungsweise sechs Fraktionen und das Arbeiten sei „streitiger geworden“, so Schäuble. Aber jede Abgeordnete und jeder Abgeordneter, ob von der Linkspartei oder der AFD, sei gewählt und so empfehle er auch beim Umgang mit der AFD, deren Mitglieder „genauso zu behandeln wie jeden gewählten Abgeordneten“. Die Wahl zum Abgeordneten bedeute allerdings auch Verantwortung und das Einhalten von Regeln. Weil ein AFD-Abgeordneter gegen die Bundestagsgeschäftsordnung verstieß, indem er das Wahlgeheimnis verletzte, kassierte er eine Rüge und eine Geldbuße. Was dazu führte, dass andere Mitglieder seiner Partei seinem Beispiel nicht folgten, wie Schäuble mit Lächeln hinzufügte.

In den weiteren Wortmeldungen wurde etwa nach der Position der CDU zu den Klimazielen gefragt, oder ob im europäischen Raum ein Ausstieg aus der Niedrigzinsphase zu schaffen sei. Diese Wirtschaftsfrage bejahte der ehemalige Finanzminister. Er erläuterte aber auch, warum dies, auch im Hinblick auf die europäischen Nachbarn, noch eine Weile dauern könne. Bei der Frage zum Klimawandel äußerte Schäuble sein Unbehagen, da er an dieser Veranstaltung als Bundestagspräsident auftrete und daraus keine Parteiveranstaltung machen wolle. Doch er ging kurz auf das Thema ein, zählte die aus seiner Sicht diversen Bemühungen der Bundesregierung um eine Verbesserung auf, sprach über die Schwierigkeiten beim Kohleausstieg und den damit verbundenen Verlust von Arbeitsplätzen und sagte zur Verringerung der Erderwärmung: „1,5 Grad wären ja schön, meine Sorge ist, dass wir uns eher mit zwei bis drei Grad beschäftigen müssen.“

Ebenso wie diese Antwort dürften auch andere Statements Schäubles zu weiteren Diskussionen unter den Schülerinnen und Schülern geführt haben, etwa auf die Frage, wie Schäuble heute zu den Maßnahmen in der NSA-Spähaffäre und zur Vorratsdatenspeicherung stehe. Bei der NSA-Spähaffäre habe er die damalige große Aufregung über das Ausspähen von Daten deutscher Politiker durch die Amerikaner nicht geteilt, sagte Schäuble. Es sei die Aufgabe von Nachrichtendiensten, Informationen zu sammeln, das tue auch der BND, es diene der Sicherheit des Landes. Dank der Warnungen ausländischer Geheimdienste seien schwere Attentate in Deutschland verhindert worden. Und zum Thema Vorratsdatenspeicherung äußerte sich der zweimalige Innenminister mit den Worten: „Ich bin schon dafür, dass die Sicherheitsorgane unter sehr strengen, richterlich zu überprüfenden Voraussetzungen überwachen können, wer mit wem Kontakt hat. Dazu müssen die Provider-Gesellschaften verpflichtet werden, Daten zu speichern.“ An den fragenden Schüler gerichtet fügte er hinzu: „Das ist nicht Ihre Meinung, wie ich Ihrer Frage entnommen habe, das respektiere ich, ich haben Ihnen meine Position geschildert, das ist beste Demokratie“, so Schäuble.

Auch an anderer Stelle ging er auf die Bedeutung der Demokratie ein: „In der Politik muss man für seine Überzeugung streiten und hoffen, dass man Mehrheiten findet“, sagte er. Dafür seien die Abgeordneten gewählt. Zur Frage, ob die Digitalisierung die Demokratie verändern könne, sagte der dienstälteste Abgeordnete des Deutschen Bundestages: „Eine Patentantwort kann ich nicht geben. Demokratie lebt ja von Kommunikation.“ Deswegen seien die Medien wichtig, doch hätten heutzutage nicht mehr alle die gleichen Informationen, darin bestehe eine Gefahr. Nach der konkreten Bedrohung für die Demokratie befragt, äußerte Schäuble: „Die größte Gefahr für die Demokratie ist es, sie für selbstverständlich zu halten.“ Auf die Gefahren von Rechtspopulismus in sozialen Netzwerken angesprochen, erläutert Schäuble, dass im virtuellen dieselben Grundwerte gelten müssen wie im realen Leben. „Denn Freiheit ohne Regel zerstört sich immer selbst, so sind wir Menschen.“ Es sei wie im Fußball, da gehe auch nichts ohne Schiedsrichter und Regeln. Deswegen halte er auch nichts von Anonymität im Netz.



Die Veranstaltung mit Wolfgang Schäuble war gut besucht.

Vielschichtig fielen auch Schäubles Antworten etwa zum Thema Waffenlieferung in Kriegsgebiete, zur Integration von Flüchtlingen oder zum Lobbyismus aus. Zur Frage, inwieweit der Lobbyismus die Entscheidungsfähigkeit der Politiker beeinflusst, gab Schäuble die überraschende Antwort, dass der Lobbyismus, als eine Interessenvertretung per se nichts Schlechtes sei. „Jeder tritt für seine Interessen ein, das ist legitim“, so Schäuble. Und er führte als Beispiel die Krankenschwester an, die durch den Verband für Pflegekräfte vertreten wird. „Es gibt in unserem Land 80 Millionen Meinungen und 80 Millionen Interessen. Wir müssen allerdings Einflüsse transparent machen. Wenn ich weiß, dass jemand etwas als Funktionär sagt, dann ist es ja nicht unwichtig, aber ich muss von seiner Funktion wissen“, sagte Schäuble, das gelte auch für Bundestagsabgeordnete. Auf die Nachfrage eines mit der ersten Antwort unzufriedenen Schülers bekräftigte Schäuble seine Auffassung, dass man die Interessenvertretung dem Menschen nicht nehmen, aber Instrumente schaffen könne, die den Einfluss von Lobbyisten auf Entscheidungsträger auch in finanzieller Hinsicht beschränken. So dürften nur noch Einzelpersonen und keine Kapitalgesellschaften an Parteien spenden und diese Spenden müssten ab einer gewissen Größenordnung veröffentlicht werden.

Immer wieder wies Schäuble darauf hin, dass es keine hundertprozentigen Lösungen in der Politik gäbe, dass die Abgeordneten um mehrheitsfähige Entscheidungen streiten und Kompromisse aushandeln müssten. Repräsentative Demokratie bedeute aber auch Mäßigung. „Wenn wir Konflikte bis zu 150 Prozent austragen, dann schlagen wir uns die Köpfe ein, wir müssen uns also darauf verständigen, dass wir irgendwie zusammenkommen“, so der erfahrene Politiker.

In seinen Abschlussworten zum Ende der Veranstaltung bedankte sich Prof. Keuffer bei dem Politiker für die „Lehrstunde in Politik, Geschichte und Demokratie“ und bat die Schülerinnen und Schüler ihre Erkenntnisse aus der Veranstaltung in ihren Schulen zu thematisieren. Die meisten Jugendlichen waren von der Veranstaltung angetan. „Es war interessant, den Politiker mal live zu erleben“, fand Alexis (17) von der Gyula Trebitsch Stadtteilschule Tonndorf. „Er hat die Fragen gut beantwortet, wollte aber manchmal etwas zu viel erklären, so dass der rote Faden verloren ging“, ergänzte Mitschülerin Deborah (17). „Er war sehr zugänglich“, „hat viel Witz gezeigt“, erklärten Timo (17) und Juri (18) von der Rudolf-Steiner-Schule in Bergedorf. Es seien allerdings zu viel Fragen gewesen, weshalb es auch zu keiner wirklichen Diskussion gekommen sei, bedauerte Mitschüler Konrad (17).

Die beiden Mitglieder der SchülerInnenkammer, Tom Jeermann (16) vom Gymnasium Alstertal und Linus Erdmann (19) von der Stadtteilschule Bergedorf, fanden die Veranstaltung anregend und wollen die Inhalte auch in ihre Schulen tragen. „Es war gut, mal Informationen aus erster Hand zu bekommen“, sagte Linus. „Mich haben Gedanken wie „Demokratie lebt vom Streiten“ und „Freiheit ohne Regeln zerstört sich selbst“ am meisten beeindruckt, fügt Tom hinzu.

Die Veranstalter werteten die Diskussion als Erfolg. Helge Schröder war „beeindruckt, wie lange die Schülerinnen und Schüler konzentriert zugehört haben“. Franziska Frisch vom Fachverband der Geschichts- und Politiklehrer sah das Ziel erreicht, Politik und Geschichte durch solche Projekte an die Jugendlichen zu bringen und sie in ihrer politischen Willensbildung zu stärken – „Das ist wichtig, besonders in diesen politisch turbulenten Zeiten“, sagt sie.

Ann-Britt Petersen

Journalistin / abpetersen@web.de

WEICHENSTELLUNG – eine erfolgreiche Partnerschaft mit Hamburger Schulen

Ohne Zweifel: In der schulischen Entwicklung jedes einzelnen werden von der vorschulischen Erziehung bis hin zur Entscheidung über die Aufnahme eines Studiums oder einer Berufsausbildung immer wieder neue Weichen gestellt. An einigen besonders sensiblen Punkten der schulischen Entwicklung setzt das von der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius initiierte Mentoring-Programm WEICHENSTELLUNG an.

Erfolgreich Weichen stellen

Chancengerechtigkeit im Übergang ist das Ziel – ob im Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule, von der Internationalen Vorbereitungsklasse in die Regelklasse oder von der Schule in die Ausbildung. Durch die gezielte Förderung und Begleitung soll jungen Menschen ein erfolgreicher Bildungsübergang und -weg ermöglicht werden.

Die WEICHENSTELLUNG basiert auf folgenden Besonderheiten:

Gezieltes Stärken:

Lehramtsstudierende als Mentoren begleiten eine Kleingruppe von max. 3 Schülerinnen und Schülern; wöchentlich bis zu 4 Stunden Unterstützung im Unterricht als auch außerhalb des Klassenzimmers; monatlich ein vierstündiges „Kulturprogramm“.

Doppeltes Lernen:

WEICHENSTELLUNG unterstützt sowohl Kinder und Jugendliche als auch Lehramtsstudierende, denn diese profitieren durch die Praxiserfahrungen im pädagogischen Alltag und in der intensiven Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Sie können sich ihre Tätigkeit im Projekt WEICHENSTELLUNG als Integriertes Schulpraktikum an der Universität Hamburg anrechnen lassen – und erhalten eine Aufwandsentschädigung für ihr Engagement.

Das Betreuungsverhältnis liegt in der Regel bei einer Relation von 1 zu 3; d. h. ein Mentor betreut eine Kleingruppe von 3 Mentees. Mentoren bauen zu ihren Mentees ein vertrauensvolles Verhältnis auf, helfen ihnen in schwierigen Situationen, unterstützen sie beim Aufbau eines positiven Selbstkonzepts und in ihren schulischen bzw. bei den älteren Schülerinnen und Schülern auch in ihren beruflichen Aspirationen. Die Mentoren werden sorgfältig ausgesucht, sie werden in eigenen Programmen vorbereitet und im gesamten Verlauf ihrer Mentoren-Tätigkeit begleitet. Zum Begleitprogramm gehören Supervisionssitzungen an den Schulen, peer to peer Hospitationen und spezifische Angebote zur Weiterbildung. Ohne Übertreibung wird man feststellen können: Die pädagogische Vorbereitung und Begleitung der Mentorenschaft in den Projekten von WEICHENSTELLUNG stehen auf einem – durch Evaluationen auch nachweisbar – angemessen hohen Niveau.



**Weichenstellung: ein Erfolgsprojekt für
Kinder und Jugendliche und Lehramtsstudierende**

FOTO FREDERIKA HOFFMANN

Vorläuferprojekte als Grundlage

Ohne die Erfahrungen aus vorangegangenen Projekten der ZEIT-Stiftung an Hamburger Schulen – darunter die Förderung der beruflichen Bildung durch praktische Lernsituationen im Projekt Bucerius LERN-WERK, die Förderung von Risikolesern Hamburger Haupt- und Gesamtschulen sowie der Schülercampus „Mehr Migranten werden Lehrer“ – wäre WEICHENSTELLUNG nicht möglich gewesen. In all diesen Projekten ging es immer auch um eine bessere Vorbereitung und Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden auf die vielfältigen späteren Aufgaben mit einer heterogenen Schülerschaft in Großstadtschulen. Viele der in den damaligen Projekten engagierten Lehramtsstudierenden sind heute im Hamburger Schulwesen tätig und einige von ihnen kooperieren inzwischen als Lehrkräfte in den verschiedenen WEICHENSTELLUNGS-Projekten.

2013 startete Programm WEICHENSTELLUNG für Viertklässler. Dank engagierter Förderpartner, der Universität Hamburg und Partnerschulen – mittlerweile acht Grundschulen – stellt die ZEIT-Stiftung erfolgreich die Weichen für Viertklässler, die das Potenzial für einen höheren Schulabschluss mitbringen, aber über geringe familiäre Ressourcen verfügen. Der Förderzeitraum umfasst drei Jahre – von der 4. bis zur 6. Klasse. Seit Beginn von WEICHENSTELLUNG für Viertklässler haben 244 Mentees (davon sind aktuell 135 aktiv) teilgenommen – und 87 Mentoren sind in dem Projekt tätig (davon sind aktuell 50 aktiv).

WEICHENSTELLUNG für Zuwandererkinder und -jugendliche

Im Jahr 2015 erreichte die Zahl der Flüchtlinge, die nach Deutschland und nach Hamburg kamen, einen Höhepunkt. Da unter den Neuzugewanderten viele schulpflichtige Kinder und Jugendliche waren, entschloss sich die ZEIT-Stiftung – neben ihrem Engagement für zahlreiche Projekte, die das „Ankommen“ der vielen Geflüchteten erleichtern sollten – zur schulischen und gesellschaftlichen Integration dieser jungen Menschen beizutragen. Dies im Schulterschluss mit Hamburger Schulen, die vor besonderen Herausforderungen standen. Bereits im Herbst 2015 – also wenige Wochen nach dem starken Zustrom der Flüchtlinge – brachte die ZEIT-Stiftung gemeinsam mit der Til Schweiger Foundation und der engagierten Unterstützung und Zusammenarbeit mit der Schulleitung und IVK-Koordination an der Europaschule Gymnasium Hamm das Projekt WEICHENSTELLUNG für Zuwandererkinder und -jugendliche an den Start. Dank einer Zuwendung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen der Initiative „Menschen stärken Menschen“ konnte WEICHENSTELLUNG für Zuwandererkinder und -jugendliche Anfang 2016 ausgeweitet werden. Seitdem haben rund 1200 Mentees (davon sind derzeit 319 aktiv)

am Programm teilgenommen und wurden von 280 Mentoren (davon sind aktuell 107 aktiv) begleitet. Mittlerweile umfasst das Partnerschulen-Netzwerk 23 Schulen, davon 2 Hamburger Grundschulen, 4 Gymnasien, 9 Stadtteilschulen und 8 Berufsschulen.

Die Förderung von neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen konkret

Das wichtigste Ziel des Projekts ist es, junge Menschen mit Zuwanderungsgeschichte beim Übergang von den Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK) in die Regelklassen an allgemeinbildenden Schulen und in den AVM-Klassen an den Beruflichen Schulen bis zu zwei Jahren zu unterstützen – in allen Jahrgängen und Schulformen. Die Förderung umfasst Mentoring und Coaching, besonders Sprachförderung, aber auch fachliche Förderung, Vermittlung von gesellschaftlichen Normen und Werten – und ein kulturelles Begleitprogramm (Ausstellung, Theater, Sport, Tierpark, Stadtführung, Mitmachkurs, etc.). Im Zeitraum von 2016 bis Ende 2018 hat die ZEIT-Stiftung für ihre Mentoren und Mentees insgesamt 360 kulturelle Veranstaltungen organisiert.

Es geht darum, die allgemeine Bildungsaspiration der Mentees zu wecken und zur Kreativität sowie zur Entwicklung der eigenen Identität und Selbstvergewisserung beizutragen. Denn: Kulturelle Bildung eröffnet allen Kindern und Jugendlichen die Chance zu gesellschaftlicher Teilhabe.

Die Auswahl der Mentees und der Mentoren

Die Klassenleitungen der Partnerschulen wählen die Kinder und Jugendlichen danach aus, ob diese über die notwendige Lern- und Leistungsbereitschaft verfügen – und die Eltern bzw. Vormünder die Teilnahme in WEICHENSTELLUNG unterstützen. Die ausgewählten Mentees werden von den Partnerschulen den Mentoren als Kleingruppe zugeordnet („Matching“). Als Mentoren können sich Studierende aller Lehramtsstudiengänge mit erster pädagogischer Erfahrung bewerben. Idealerweise sind sie bereit, sich zivilgesellschaftlich zu engagieren und ihre Mentees bis zu zwei Jahren zu begleiten – mit dem Ziel eine stabile Mentor-Mentee-Beziehung aufzubauen.

WEICHENSTELLUNG wirkt

Die jährlich durchgeführten Evaluationen bestätigen das WEICHENSTELLUNGS-Konzept:

WEICHENSTELLUNG für Zuwandererkinder und -jugendliche trägt dazu bei, dass die Mentees in der Schule und Gesellschaft besser ankommen – da sind sich zwei Drittel der befragten Mentoren sicher. Nahezu alle Mentoren und Lehrkräfte bestätigen, dass durch die Förderung die

Sprachkompetenzen der Mentees wirksam verbessert werden konnten. Zudem hat die Mehrheit der Mentoren ganz persönliche Kontakte auf Augenhöhe zu ihren Mentees und teilweise sogar persönliche Freundschaften aufbauen können.

Fast alle befragten Mentees gaben an, dass sie sich auf die Förderstunden mit ihrer Mentorin bzw. ihrem Mentor freuen und sie sich in der Schule mehr zutrauen. Durch WEICHENSTELLUNG konnten die Mentorinnen und Mentoren außerdem Tipps und Hilfe zur Bewältigung von Alltagsproblemen in Schule, Familie und Gesellschaft sowie in ganz konkreten persönlichen Fragen geben. Sie sind davon überzeugt, dass mit WEICHENSTELLUNG die soziale und kulturelle Teilhabe der Mentees deutlich verbessert wurde.

Zukünftig will die Stiftung mit WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf zugewanderte Jugendliche bei der Erreichung des ersten bzw. des mittleren Schulabschlusses stärker unterstützen. Zudem sollen Jugendliche aus benachteiligten Lebensumständen in den Jahrgängen 9 und 10 im direkten Übergang von der Stadtteilschule in eine duale Berufsausbildung begleitet werden – in der Regel bis zu 2 Jahre. Denn: Trotz der aktuell verbesserten Ausbildungsmarktsituation ist die Suche nach einem Ausbildungsplatz für viele Jugendliche nach wie vor schwierig.

Fazit

Die Integration junger neuzugewanderter Menschen kann gelingen, wenn zivilgesellschaftliche Akteure in Partnerschaft mit Schulen und Universitäten an einem Strang ziehen und etwas über das Übliche hinaus bewegen wollen. Schlussendlich geht es darum, jungen Menschen – unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft – die Chance zu geben, den Bildungsweg zu gehen, zu dem sie fähig sind.

Prof. Dr. Reiner Lehberger

Pädagogischer Leiter von WEICHENSTELLUNG.

Dr. Tatiana Matthiesen

*leitet den Bereich Bildung und Erziehung
in der ZEIT-Stiftung und ist die Gesamtkoordinatorin
von WEICHENSTELLUNG.*

PARTNERSCHULEN VON WEICHENSTELLUNG:

GRUNDSCHULEN

Clara-Grunwald-Schule
Fridtjof-Nansen-Schule
Ganztagsschule Großlohering
Ganztagsschule Osterbrook
Grundschule Beim Pachthof
Grundschule Ernst-Henning-Straße
Grundschule Rahewinkel
Grundschule Stübenhofer Weg
Schule An der Glinder Au
Schule Langbargheide

GYMNASIEN

Gymnasium Kaiser-Friedrich-Ufer
Gymnasium Klosterschule
Heisenberg Gymnasium

STADTTEILSCHULEN

Fritz-Schumacher-Schule
Gretel Bergmann Schule
Max-Schmeling-Stadtteilschule
Schule am See
Stadtteilschule Alter Teichweg
Stadtteilschule Barmbek
Stadtteilschule Eidelstedt
Stadtteilschule Flottbek
Stadtteilschule Hamburg-Mitte
Stadtteilschule Horn
Stadtteilschule Mümmelmannsberg
Stadtteilschule Otto-Hahn-Schule
Stadtteilschule Süderelbe

BERUFLICHE SCHULEN

Berufliche Schule Anckelmannstraße
Berufliche Schule Farmsen Medien Technik
Berufliche Schule für Medien und Kommunikation
Berufliche Schule für medizinische Fachberufe
auf der Elbinsel Wilhelmsburg
Berufliche Schule für Spedition, Logistik & Verkehr
Berufliche Schule St. Pauli
Staatliche Gewerbeschule für Ernährung und
Hauswirtschaft
Staatliche Gewerbeschule für Kraftfahrzeugtechnik



Sind durch die Musik ein gutes Team geworden:
die Kinder der Band der
Grundschule Rahlstedter Höhe

Das rockt!

ÜBER DEN AUFBAU EINER KINDER-BAND AN DER GRUNDSCHULE RAHLSTEDTER HÖHE

Seit Beginn des Schuljahres 2017/2018 gibt es an unserer Grundschule die „RaHö Kinder-Band“. Entstanden ist sie aus der Idee, Musik als Mittel der Entwicklungsförderung einzusetzen. Auf Vorschlag der Klassen- bzw. Zeugnis Konferenzen wurden für die Band Kinder des 3. und 4. Jahrgangs ausgewählt. Dabei fokussierten wir uns auf Schülerinnen und Schüler, die in verschiedenen Bereichen ihrer sozialen und / oder emotionalen Entwicklung Unterstützungsbedarf zeigten (mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf). Im ersten Jahr bestand die RaHö-Kinderband aus acht Schülerinnen und Schülern.

Neben basalen Spieltechniken auf Instrumenten und dem Bandgesang sollten außerdem überfachliche Kompetenzen, vor allem aus den Bereichen der Selbst- sowie der sozial-kommunikativen Kompetenz, erworben werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln, kooperativ in der Gruppe zusammenarbeiten und Empathievermögen aufbauen, um zu gemeinsamen Ergebnissen und Erfolgserlebnissen zu kommen.

Ein erstes Bandinstrumentarium aus E-Gitarren, E-Bass, Cajons, Kinderschlagzeug, Keyboard und Mikrofonen wurde durch unseren Schulverein finanziert. Diese Instrumente wiesen einen hohen Aufforderungscharakter für die Kinder auf. An unserer Schule sind sie im Musiknebenraum platziert, der zum Bandübungsraum umgestaltet wurde. So ist stets eine vorbereitete Lernumgebung für die Band gegeben. Geprobt wird einmal pro Woche in einer fest vereinbarten Unterrichtsstunde am Vormittag.

Alle ausgewählten Schülerinnen und Schüler wollten ein Teil der Band werden. Gleich nach der Band-Gründung zeigten sich aber die ersten Schwierigkeiten. Sechs der acht Schüler wollten E-Gitarre spielen. Es bestand kein Interesse am Band-Gesang oder an den anderen Instrumenten. Schnell wurde allen klar: So kann eine Band nicht funktionieren. Wir einigten uns darauf, dass alle Kinder im Laufe der ersten Band-Übungswochen einen Instrumentenwechsel vornehmen mussten. Gemeinsam beratschlagten die Band-Mitglieder immer wieder darüber, wie persönliche Wünsche, „Talente“ für das Spielen eines bestimmten Instruments und die Notwendigkeit, dass jedes Instrument sowie der Gesang in einer Band besetzt sein müssen, in Einklang gebracht werden konnten. Bereits in den ersten Wochen war zu beobachten, dass aus einem „Ich-Gefühl“, ein „Wir-Gefühl“ und so eine richtige Band entstand. Nach ca. drei Monaten hatte jedes Kind seinen festen Platz in der RaHö-Kinderband an einem Instrument oder als Leadsänger gefunden. In meiner Musiklehrer-Rolle unterstütze und begleite ich die Schülerinnen und Schüler. Ich bringe mein „know how“ ein

und setze Impulse. Ich lasse die Gruppe aber zunehmend selbstständiger agieren und bestimmen. Inzwischen bilden Vorschläge und Wünsche der Band-Mitglieder immer stärker das Fundament bei der Liedauswahl oder bei der Gestaltung einzelner Liedabläufe und Arrangements.¹

Da der größte Teil der Band-Mitglieder über keinerlei musikalische Erfahrungen verfügte, hat sich in der praktischen Arbeit bewährt, die Saiteninstrumente (E-Gitarre und E-Bass) mit der Drop-D-Stimmung zu stimmen, was eine leichtere Spielweise ermöglicht und die Schülerinnen und Schüler zu schnelleren Erfolgserlebnissen kommen lässt.² Statt des Kinderschlagzeugs wird meist das Cajon eingesetzt, da es in der Körperkoordination einfacher zu spielen ist, Keyboardtasten werden mit den Notennamen beschriftet. Ein Stück mit nur einem Akkordwechsel konnte somit relativ schnell von allen gespielt werden.

Das musikalische Erleben ist für die Band-Mitglieder groß. Neben dem eigentlichen gemeinsamen Musizieren sehen wir uns auch Live-Videos von verschiedenen Bands an, hören die Lieblingslieder der Kinder, sprechen wertschätzend darüber und planen, was sich beim eigenen Musizieren umsetzen lässt. Dies alles ist nach einer längeren Übungsphase nun mit der Gruppe gut möglich.

Bereits in den ersten Monaten des Zusammenfindens zu einer Band mussten die Schülerinnen und Schüler aufeinander Rücksicht nehmen, sie haben sich realistische Ziele gesetzt, sie haben sich in die anderen Band-Mitglieder hineinversetzt und gegenseitig geholfen. Nun hat die Band schon mehrere Stücke fertig einstudiert und diese bei ersten kleinen schulinternen Auftritten präsentiert, darunter „We will rock you“, „Smoke on the water“ oder das von mir komponierte Lied „Verkehrte Welt“³. Es rockt in unserer Grundschule!

1 Selbstverständlich können bestimmte Stücke aufgrund unpassender Liedtexte oder zu komplexer Spieltechniken (noch) nicht gespielt werden.

2 Die Drop-D-Stimmung und das Musizieren mit dem Bandinstrumentarium in der Grundschule ist von mir näher erklärt und an einem Liedbeispiel verdeutlicht in: Ehmsen, Oliver J. (2018): Wenn der Frosch den Prinzen küsst: Verkehrte Welt. In: Popmusik in der Grundschule (22) 2017, S. 26 -33. Handorf: Lugert

3 ebd.

Es hat sich gezeigt, dass das Interagieren beim gemeinsamen Musizieren in der Gruppe die Möglichkeit bietet, über das musikalische Erleben hinaus soziales und kooperatives Lernen zu fördern. Bei entsprechend gestalteter Praxis lassen sich über kooperative Lernformen wie unser Bandprojekt nicht nur musikalische Erlebnisse erzielen, sondern auch Transfereffekte erreichen, wie z. B. die Förderung von Kommunikation, Rücksichtnahme, Einfühlungsvermögen, Sensibilität, Toleranz etc.⁴

Für das zweite Bandjahr hatte ich die Idee, die Kinder mit Leihinstrumenten für das Üben zu Hause auszustatten. Dabei unterstützte uns Rolf Zuckowski. Durch seine Stiftung „Kinder brauchen Musik“ wurde es möglich, ein zweites erweitertes Bandinstrumentarium anzuschaffen, sodass nun eine Bandausstattung im Probenraum der Schule vorhanden ist und gleichzeitig jedes Kind ein Instrument zu Hause zum Üben hat. Die Kinder des ersten Bandjahres aus Jahrgang 3 wünschten sich, auch im laufenden Schuljahr weiter zu machen, durch den Weggang der Viertklässler kamen zwei neue Kinder in die Band hinzu und integrierten sich nach kurzer Zeit sehr gut in die bestehende Gruppe.

Zum Schuljahresende 2018/2019 steht jetzt noch ein größerer Live-Auftritt der Band in der Schule an. Gerade diese Form von Präsentation kann wertvolle und einzigartige Erfahrungen für den einzelnen bringen, die das Selbstkonzept stärken. Mit etwas Positivem im Mittelpunkt zu stehen, anstelle von „Störverhalten“ oder überhaupt einmal so fokussiert Aufmerksamkeit von einer Vielzahl von Mitschülerinnen und Mitschülern zu bekommen, ist etwas Besonderes, das über die Bandarbeit hinaus trägt.

Untereinander wird immer wieder ein hohes Maß von Akzeptanz, Toleranz und Offenheit der Schülerinnen und Schüler gefordert. Dieses musste erst nach und nach wachsen. Und auch wenn es hin und wieder noch kleinere Streitigkeiten untereinander zu einzelnen Themen gibt, ist doch innerhalb von anderthalb Jahren ein echtes Band-Team entstanden. Die „RaHö-Kinderband“ soll es auch zukünftig an unserer Schule als einen Baustein in der besonderen Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler geben. Wir sind schon gespannt, wie die nächste Generation der Band mit neuen Kindern klingen wird.

Oliver J. Ehmsen

*stellv. Schulleiter und Musiklehrer
an der Grundschule Rahlstedter Höhe.
oliver.ehmsen@bsb.hamburg.de*

4 vgl. Schmitt-Bosselt, Stephanie (Hrsg.) (2017): Inklusions-Material Musik Klasse 1-4, S. 27. Berlin: Cornelsen

Von der internen Evaluation mit KESS in die individuelle Förderung

Die interne Evaluation mit KESS als individualdiagnostisches Screening, das nun auch eine gezielte Förderung der mathematischen Grundbildung mit „bettermarks“ ermöglicht.

Zahlreiche Schulen in Hamburg nutzen das Angebot des IfBQ zur Unterstützung ihrer internen Evaluation mit den Instrumenten und Benchmarks aus der KESS-Studie, um ihre Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse auf der Grundlage verlässlicher Daten über Kompetenzen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu steuern und konkrete Hinweise zu bekommen, wo genau deren individuelle Förderung sinnvoll ansetzen kann. Im Bereich der mathematischen Grundbildung kann der Einsatz des Kompetenztests als individualdiagnostisches Screening aufgrund des Generallizenzvertrags zwischen BSB und dem webbasierten Lernprogramm „bettermarks“ nun unmittelbar mit einem individualisierten Förderangebot verknüpft werden. Am Beispiel der internen Evaluation der Jahrgangsstufen 11 an Stadtteilschulen zeigt sich, dass Lernstandserhebungen den Fachlehrkräften durchaus konkrete Handlungsoptionen für ihre professionelle Arbeit eröffnen und eine stärkere Individualisierung von Förderung und Unterricht ermöglichen.

Was kennzeichnet das Angebot der internen Evaluation mit KESS?

Das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) kennen Lehrerinnen und Lehrer in Hamburg insbesondere durch die KERMIT-Lernstandserhebungen, die Schulabschlussprüfungen oder die Schulinspektion. Sie sind daran gewöhnt, in ihren Schulen mit Daten aus dem Institut umzugehen und diese nach Möglichkeit für die Entwicklung von Schule und Unterricht zu nutzen. Darüber hinaus bietet das IfBQ einigen Schulen¹ überdies an, sie durch regelmäßigen Einsatz von Kompetenztests aus der KESS-Studie und Fragebögen zu schulbezogenen Einstellungen von Schülerinnen und Schülern bei der internen Evaluation ihrer spezifischen Schulentwicklungsprozesse begleitend und beratend zu unterstützen. Bei einer inter-

nen Evaluation ist es unerheblich, ob die praktische Durchführung und Auswertung an Externe delegiert wird, solange die Datenerhebung und Dateninterpretation sowie die Ableitung von Konsequenzen in der Hand der Einzelschule liegen (vgl. Thiel & Tillmann 2012, S. 37). Daher ist es für das Angebot der internen Evaluation mit KESS kennzeichnend, dass die Schule als Auftraggeberin fungiert und schulspezifische Fragestellungen formulieren kann, und dass sie die alleinige Eigentümerin und Nutzerin der Daten ist und die Deutungshoheit über die Ergebnisse behält. Obwohl die Mitglieder der Arbeitsgruppe aus dem IfBQ nicht der evaluierten Einzelschule angehören, handelt sie also in ihrem Auftrag und unterstützt den Interpretationsprozess durch eine wissenschaftlich fundierte Aufbereitung der Daten und Deutungsangebote zu den Ergebnissen. Als Grundlage für ihre datengestützte Unterrichtsentwicklung können Schulen die Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Englisch – Sprachverständnis, Deutsch – Leseverständnis, Orthografie, mathematische Grundbildung, voruniversitäre Mathematik, naturwissenschaftliche Grundbildung, Politische Bildung, Gesellschaftswissenschaften und Religion testen und schulbezogene Einstellungen wie z. B. fachspezifische Selbstkonzepte und Lernmotivation erheben lassen. Die Testergebnisse werden den einzelnen Schülerinnen und Schülern, aber auch ihren Fachlehrerinnen und -lehrern in der Regel innerhalb von vier Wochen zurückgemeldet, damit sie als Ausgangspunkt zur Unterrichtsentwicklung und einer individuellen Förderung genutzt werden können. Übergreifende Auswertungen zu Zusammenhängen zwischen Lernständen, dem kognitiven Potenzial und schulbezogenen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, Merkmalen ihres sozialen Hintergrunds und Merkmalen der Schule und des Unterrichts erfolgen optional in schulinternen Präsentationen.

Wie nutzen Schulen die Ergebnisse aus der internen Evaluation?

Je nach Fragestellung nutzen die Schulen die erhobenen Daten über Lernausgangslagen, Lernentwicklungen und verschiedenen Einflüssen auf beides, um bestimmte Entwicklungsbereiche ihrer Schule zu identifizieren oder die Wirksamkeit eingeleiteter Schulentwicklungsmaßnahmen abzuschätzen. Zudem nutzen die Schulen die interne Evaluation mit KESS häufig dann als individualdiagnostisches

¹ Dies sind zurzeit die gymnasialen Oberstufen der Stadtteilschulen, die katholischen Schulen, die sechsjährigen Grundschulen und Schulen mit besonderem pädagogischen Konzept oder Profil.

Screening, wenn die Tests zu Beginn des Schuljahres durchgeführt werden und die Testergebnisse Aufschluss darüber geben, ob einzelne Schülerinnen und Schüler z. B. ihr kognitives Potenzial noch nicht in Fachleistungen übersetzen können oder sie trotz guter Testergebnisse negative Selbstkonzepte entwickelt haben. Die Rückmeldungen geben Anlass, über einzelne Schülerinnen und Schüler nachzudenken und die eigenen Eindrücke aus dem Unterricht mit den rückgemeldeten Individualergebnissen abzugleichen. Es können Inkonsistenzen zwischen kognitivem Potenzial, Lernstand und Selbstkonzept identifiziert und in einem Schul- oder Lernentwicklungsgespräch thematisiert werden, um individuelle Zugänge bzw. Zugangsbarrieren zum Fach erkennen und bearbeiten zu können. Weiterhin können anhand der Testergebnisse subjektive Wahrnehmungen und Unterrichtsbeobachtungen von Lehrkräften hinterfragt werden, um zu einer fairen Beurteilung von individuellen Leistungen in der laufenden Kursarbeit zu gelangen. Schließlich können ausgehend von den Rückmeldungen auch individualisierte Förderangebote kreiert werden. Zur Einordnung der Lernstände einer Klasse erhalten Lehrkräfte in den Ergebnismeldungen Angaben dazu, inwieweit sich ein Mittelwert der eigenen Klasse (z. B. im Bereich der mathematischen Grundbildung) unterscheidet vom Mittelwert der ganzen Schule im gleichen Jahrgang (ggf. auch in vorangegangenen Jahrgängen), vom Mittelwert anderer Schulen der gleichen Schulform (im aktuellen Jahrgang) sowie vom Mittelwert der Schulen gleicher Schulform in der KESS-Studie. Die Ergebnisse der eigenen Klasse können nicht nur anhand dieser Vergleiche eingeordnet werden, auch lassen sich die Lernstände inhaltlich und – sofern die Schülerinnen und Schüler mehrmals in einem Kompetenzbereich getestet wurden – mit Bezug zur individuellen Ausgangslage beschreiben.

Welche Möglichkeiten bietet die Verknüpfung der Ergebnisse mit web-basierten Lernprogrammen?

Die überwiegende Mehrheit der gymnasialen Oberstufen an Hamburger Stadtteilschulen nutzt das Angebot der internen Evaluation mit KESS regelmäßig, um die kognitiven Potenziale, fachbezogenen Lernstände und fachbezogenen Selbstkonzepte ihrer neu zusammengesetzten Schülerschaft zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 zu erheben. Zwei Impulse aus der BSB sorgen nun für eine Neuerung im Verfahren, mit denen die Funktionalität der internen Evaluation mit KESS in der Jahrgangsstufe 11 deutlich erweitert und ein Angebot der individuellen Förderung unmittelbar an die Rückmeldung der Ergebnisse gekoppelt werden konnte. Der eine Impuls sind die Empfehlungen der Expertenkommission, die im Zuge der Mathematik-Offensive eingesetzt wurden. Der andere Impuls ist das Abkommen der BSB unter anderem mit dem web-basierten Lernprogramm „bettermarks“.

Die Mathematik-Expertenkommission identifiziert insbesondere für die Stadtteilschulen einen deutlichen Handlungsbedarf in Bezug auf mathematische Schwierigkeiten. Es scheint hier zu Beginn der Oberstufe „einen erheblichen Anteil von Lernenden zu geben, die nicht über die notwendigen Verstehensgrundlagen für das erfolgreiche Weiterlernen auf höheren Abstraktionsstufen verfügen“ (Mathematik-Expertenkommission 2018, S. 57). Es lägen bislang nur wenige Konzepte vor, die Schulen hier bei der Aufarbeitung zu unterstützen. Entsprechend adressiert die Expertenkommission auch das IfBQ, seine Lernstandserhebungen zumindest teilweise zu individualdiagnostischen standardisierten Instrumenten zu entwickeln, damit sie zur Identifikation und besonderen Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern genutzt werden können. Die Schwierigkeit an einer solchen Entwicklung ist es, dass die in Lernstandserhebungen eingesetzten Kompetenztests nur eine begrenzte Anzahl von Aufgaben beinhalten und einzelne Teilbereiche eines Fachs nicht mit so vielen Aufgaben abdecken können, wie es zuverlässige diagnostische Verfahren eigentlich sollten. Der KESS-11-Test für mathematische Grundbildung etwa dauert 50 Minuten und deckt mit 45 Aufgaben die zwölf Teilbereiche Ebene und Figuren, Prozentrechnung, Körper, Gleichung aufstellen, Elementares Rechnen, Größen schätzen und mit Näherungswerten rechnen, Koordinatensystem, Brüche, Potenzrechnung, funktionaler Zusammenhang, Wahrscheinlichkeit und Umgang mit Formeln ab.

Die wenigen Aufgaben zu den gemessenen Teilbereichen der mathematischen Grundbildung können Lehrkräften aber durchaus Anlass geben, gezielter hinzuschauen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler im Test keine oder nur eine Aufgabe in einem Teilbereich korrekt lösen konnte. Mit der Verknüpfung der individuellen Testergebnisse mit „bettermarks“ kann die Lehrkraft ohne großen Aufwand für jede Schülerin und jeden Schüler aus dem eigenen Kurs „bettermarks-Aufgabenhefte“ für jene Teilbereiche freischalten, die im KESS-Test nicht erfolgreich bearbeitet wurden. Gemeinsam mit den Softwareentwicklern der Lernplattform wurden passende Aufgaben aus den in der KESS-Testung abgefragten Kompetenzen zusammengestellt. In den Online-Lerneinheiten können sich Schülerinnen und Schüler optional Erklärungen zu möglichen Rechenwegen und gestufte Lernhilfen in Form von Tipps für die Aufgabenlösung geben lassen. Die Lehrkräfte können online einsehen, ob und wie erfolgreich ihre Schülerinnen und Schüler einzelne Lerneinheiten bearbeitet haben und nach Bedarf weitere Lerneinheiten für sie freischalten. Anhand der systematischen Bearbeitung der Lerneinheiten erkennt die adaptive Software, wo Wissenslücken – auch in länger zurückliegenden Lerneinheiten – liegen und stellt Übungsaufgaben zum Schließen dieser Lücken bereit.

Eine typische Klassenrückmeldung aus der internen Evaluation mit KESS. Darin enthalten die Ergebnisse des KFT-Subtests für figurale Analogien, Lernstände und fachbezogenen Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler sowie Vergleichswerte.

Damit die Arbeit mit web-basierten Lernprogrammen wie „bettermarks“ systematisch in den Unterricht eingebunden wird, kann eine regelmäßige Nutzung des Online-Lernförderangebots durch die Schülerinnen und Schülern von ihrer Mathematiklehrkraft gewürdigt werden. So erproben einzelne Projektschulen, bei entsprechender Nutzung der Plattform bei der Benotung der laufenden Kursarbeit einen „bettermarks-Pluspunkt“ zu vergeben. Dies wirkt positiv auf die Motivation, da abseits von der individuellen Verbesserung der Unterrichtsleistung – die oft erst nach einem längeren Zeitraum erfolgt – auch eine konkrete, zeitnahe Rückmeldung und Belohnung stattfindet.

Auch im pädagogischen Alltag bei Organisationsherausforderungen kann die individuelle Nutzung des Online-Lernförderangebots die Arbeit erleichtern: Im Falle des Wechsels der Fachlehrkraft oder bei Vertretungsstunden kann das Material weiter verwendet werden, da es standardisiert eingesetzt und dokumentiert wird. Durch die Vergabe von Administratorenrechten an mehrere Lehrkräfte (Fachlehrkraft, Fachleitung, KESS-Beauftragte, Abteilungsleitung) kann die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik auch bei kurzfristigen Vertretungsregelungen fortgesetzt werden.

Nutzen Lehrkräfte die KESS-Testung der mathematischen Grundbildung als erstes Screening der mathematischen Grundbildung ihrer Schülerinnen und Schüler, kann das also bereits der Einstieg in eine fortlaufende Diagnostik und individuelle Förderung sein. Unter diesen Umständen wird die Grundlage der Diagnose seitens der Lehrkraft sukzessive auf ein solideres Fundament von Aufgaben gestellt.

Aufgabe 1 von 4 1.4 - Wahrscheinlichkeit

1 Bei einer Umfrage wurden 400 Personen gefragt. Dabei wurden die **Ausgaben** der drei verschiedenen gegebenen Antworten gezählt und in einer Tabelle als absolute Häufigkeiten notiert. Ergänze die fehlenden relativen Häufigkeiten und berechne die **Summe** aller relativen Häufigkeiten.

Relative Häufigkeiten bestimmen **Top zeigen** **Nachschlagen** **Lösung zeigen**

Ergänze zunächst die beiden fehlenden relativen Häufigkeiten.

	Antwort 1	Antwort 2	Antwort 3
absolute Häufigkeit	308	60	32
relative Häufigkeit			0,08

Die relative Häufigkeit einer Antwort ist der Quotient aus der Anzahl dieser Antworten und der Anzahl aller Antworten.

Übungsaufgabe in „bettermarks“
(KESS 11 „Wahrscheinlichkeit, Aufgabe 1.4):

1	2	3	4	5	6

a $\frac{1}{2}$

b $\frac{1}{10}$

c $\frac{1}{3}$

d $\frac{3}{10}$

Mit einem Würfel wurde mehrfach hintereinander geworfen. In einer Strichliste wurde die jeweilige Augenzahl notiert. Mit welcher (relativen) Häufigkeit wurde dabei eine gerade Augenzahl gewürfelt?

Dr. Stefan Hahn/Stanislav Ivanov/Dr. Roumiana Nikolova
IfBQ – Arbeitsbereich interne Evaluation mit KESS
stefan.hahn@ifbq.hamburg.de
stanislav.ivanov@ifbq.hamburg.de
roumiana.nikolova@ifbq.hamburg.de

Benjamin Ehlers

Lehrer und Beauftragter für Qualitätsmanagement
und Schulentwicklung an der Stadtteilschule am Hafen
benjamin.ehlers@sah.hamburg.de

Literatur

Mathematik-Expertenkommission (2018). *Wissenschaftliche Begleitung des Mathematikunterrichts in Hamburg. Bericht der Mathematik-Expertenkommission.* Hamburg.
Thiel, Felicitas & Thillmann, Katja (2012). *Interne Evaluation als Instrument der Selbststeuerung von Schulen.* In: Albrecht Wacker, Uwe Maier & Jochen Wissinger (Hg.): *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–55.

Arabischunterricht an Hamburger Schulen

Raghad geht lachend mit ihren Freundinnen über den Pausenhof des Hamburger Marion Dönhoff Gymnasiums. Zusammen üben sie noch ein wenig für die gleich anstehende Mathearbeit ihrer Klasse 9a. Dies stellt auch für ihre Klassenkameraden eine Herausforderung dar – doch für Raghad ist es eine der ersten deutschen Mathearbeiten überhaupt: Sie ist nach ihrer Flucht aus Syrien erst seit zwei Jahren in Deutschland. Nach einem Jahr in einer Internationalen Vorbereitungsklasse waren ihre Lehrerinnen und Lehrer überzeugt, dass sie das Potenzial habe, auf einem Gymnasium weiter zu lernen. Es gab nur ein Problem: Schülerinnen und Schüler an einem Gymnasium müssen ab der 6. Klasse neben Englisch eine weitere Fremdsprache belegen. So lernten all ihre Mitschülerinnen und -schüler zu Beginn der 9. Klasse bereits seit drei Jahren Latein, Französisch oder Spanisch – wie würde Raghad das je aufholen können, während sie auch noch ihr Deutsch und Englisch verbessern musste?

Ihr Glück im Unglück: Im Jahr 2017 richtete die Hamburger Schulbehörde mit tatkräftiger Unterstützung des damaligen Schulleiters des Gymnasiums Klosterschule, Ruben Herzberg, Arabischkurse für die Sekundarstufe I an ausgewählten Schulstandorten in sechs der sieben Hamburger Bezirke ein, damit Schülerinnen und Schüler wie Raghad genau diese Belegauflage der Gymnasien in der 2. Fremdsprache erfüllen, in dem sie ihre Herkunftssprache Arabisch weiterlernen. Einmal pro Woche gehen mittlerweile ca. 300 Hamburger Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftssprache Arabisch ist, für drei Schulstunden nachmittags nach 16 Uhr gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern aus anderen weiterführenden Schulen der Stadt in einen Arabischkurs, um dort ihre Arabischkenntnisse zu verbessern. Sie lesen und schreiben auf Hocharabisch, halten Vorträge und schreiben Klassenarbeiten. Die erreichte

Note erscheint auf ihrem Zeugnis, sodass diese Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen im Arabischen auch offiziell bescheinigt bekommen.

Auch Schülerinnen und Schüler, die schon länger in Hamburg leben und in ihrer Familie Arabisch sprechen, nutzen diese Arabischangebote immer intensiver. Schließlich geben ihnen die Kurse die Möglichkeit, ihre Arabischkenntnisse systematisch im Unterricht zu verbessern. Viele von ihnen hatten vorher nur die Chance, in außerschulischen Kursen am Wochenende ihre Arabischkenntnisse zu verbessern. Zugleich erfahren die Schülerinnen und Schüler von der Schule eine so bisher nicht gekannte Wertschätzung für ihre Kenntnisse im Arabischen.

Afoua Zouaghi, selbst auch Arabischlehrerin an der Klosterschule sowie Fachreferentin für Arabisch an der Hamburger Schulbehörde, ist überzeugt: „Unser Arabischunterricht ist eine Integrationshilfe, denn die Sprache ist eng verknüpft mit der eigenen Identität. Durch den Unterricht können wir als Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern z. B. über den Weg der Sprachmittlung helfen, in Deutschland anzukommen. Wenn die zugewanderten Schülerinnen und Schüler mehr über ihre eigene Sprache und Kultur wissen, können sie anderen auch besser mit Toleranz und Offenheit begegnen.“

Darüber hinaus eröffnet schulischer Arabischunterricht auch die Gelegenheit, die arabische Sprache mithilfe von modernen Methoden und Medien zu erlernen und dabei die damit verbundene Geschichte, Kultur und Religion aus verschiedenen Perspektiven zu reflektieren. Vergleicht man den Arabischunterricht in ihrem Heimatland mit dem in Hamburg, fällt Raghad auf: „In Syrien gab es keine Gruppenarbeit im Arabischunterricht. Wir mussten keine Vor-



FOTO SILVANA SAFOUANE

Arabischunterricht an Hamburger Schulen

träge halten oder unsere eigene Meinung vertreten. In Hamburg freue ich mich die ganze Woche lang auf den Arabischunterricht. Es gibt mir ein gutes Gefühl, dass ich hier keine Schwierigkeiten habe, dem Unterricht zu folgen und dass ich mein Wissen gut einbringen kann.“

Elessar, die nach ihrer Flucht vor sieben Jahren mittlerweile die 10. Klasse des Heilwig-Gymnasiums belegt, ist sehr dankbar für die Möglichkeit, Hocharabisch in der Schule lernen zu können: „Als arabische Christin, die Arabisch (ihre Herkunftssprache) anfangs weder lesen noch schreiben konnte, finde ich es sehr wichtig, die Chance zu nutzen, diese Sprache auch im Ausland weiter zu lernen, sie anzuwenden und nicht zu vergessen.“

Die Schülerinnen und Schüler in den Arabischkursen sind Muttersprachler – doch beherrschen sie Arabisch auf sehr unterschiedlichem Niveau: Einige sprechen statt Hocharabisch den Dialekt ihres Herkunftslandes, andere haben noch Schwierigkeiten, einen arabischen Text zu lesen. Der bindendifferenzierende Unterricht gibt ihnen die Gelegenheit, Hocharabisch auf bildungssprachlichem Niveau zu lernen, die Sprache schließlich differenziert verwenden und analysieren zu können. Aya aus der Stadtteilschule Bergstedt erklärt: „Der Arabischunterricht ermöglicht es mir, meine Muttersprache tiefgründiger zu lernen. Nur umgangssprachliches Arabisch zu sprechen ist mir nicht genug. Der Unterricht ermöglicht es mir, z. B. mehr über die arabische Literatur zu lernen.“

Besonders deutlich wird dies in den Oberstufenkursen, die schon seit 27 Jahren am Gymnasium Klosterschule angeboten werden. Im Jahr 2015 wurde Arabisch dann offiziell als Prüfungsfach in der Abiturprüfung von der Kultusministerkonferenz genehmigt. Seitdem können Schülerinnen und Schüler in Hamburg Arabisch auch in der Oberstufe auf erhöhtem Niveau als Kernfach belegen und in diesem Schuljahr erstmalig Arabisch als Prüfungsfach im Abitur wählen. Dies ist ein positives Signal an diejenigen Schülerinnen und Schüler, die mit ihren vertieften Arabischkenntnissen lange Zeit nicht die gleiche Wertschätzung erhielten wie Schülerinnen und Schüler, die auf dem gleichen Niveau Englisch, Französisch oder Spanisch lernten.

Herausforderungen für die Zukunft des Arabischunterrichts in Hamburg bleiben: Einige Schülerinnen und Schüler tun sich schwer mit dem Unterricht am späten Nachmittag. Auch die Transparenz der Angebote muss sicher noch verbessert werden, damit alle Beteiligten wissen, dass es solche schulübergreifenden zentralen Fremd- und Herkunftssprachenangebote in der Mittel- und Oberstufe in Hamburg gibt, welche die zweite oder dritte Fremdsprache der eigenen Schülerinnen und Schüler ersetzen können.

Silvana Safouane & Afoua Zouaghi

Ausgehend vom Gymnasium Klosterschule, der Stammschule für den **Arabischunterricht in Hamburg**, werden an den folgenden Schulstandorten Arabischkurse in der Sekundarstufe I angeboten:

~~~~~  
 Gymnasium Klosterschule (Hamburg-Mitte)  
 Matthias-Claudius-Gymnasium (Wandsbek)  
 Stadtteilschule Alter Teichweg (Hamburg-Nord)  
 Stadtteilschule Bergedorf (Bergedorf)  
 Friedrich-Ebert-Gymnasium (Harburg)  
 Kurt-Tucholsky-Schule (Altona)  
 ~~~~~

Bei Interesse wenden Sie sich gern an:
 Gymnasium Klosterschule, Westphalensweg 7
 20099 Hamburg; Tel.: 040-428 82 1 0
 gymnasium-klosterschule@bsb.hamburg.de
 Behörde für Schule und Berufsbildung,
 Steigerung der Bildungschancen:
 Silvana Safouane,
 Tel.: 040-428 63 35 59
 silvana.safouane@bsb.hamburg.de

Offener Ganztag: Am Nachmittag ist alles freiwillig

Für die Gestaltung des Nachmittags hat die Gyula Trebitsch Schule Tonndorf den Arbeiter-Samariter-Bund (ASB) ins Boot geholt. Das offene Konzept ohne feste Gruppen, bei dem die Schülerinnen und Schülern selbst darüber entscheiden, wie sie die Zeit nach dem Unterricht gestalten wollen, kommt gut an. Die Gyula Trebitsch Schule Tonndorf im Hamburger Osten gehört mit rund 1.500 Schülerinnen und Schülern nicht nur zu den größten Schulen der Stadt, sondern auch zu den beliebtesten. 2017 war die Stadtteilschule mit gymnasialem Zweig die anmeldestärkste Schule Hamburgs, im vergangenen Jahr die am dritthäufigsten angewählte Schule. „Viele Eltern wählen unsere Schule, obwohl sie gar nicht in unmittelbarer Nähe wohnen“, sagt Oliver Lerch, der am 1. Februar seinen Dienst als neuer Schulleiter angetreten hat. Von seinem Vorgänger Freerk Heinrich will er vieles übernehmen und weiterentwickeln, einiges aber auch einfach so belassen, wie es ist. Zum Beispiel die Gestaltung des Ganztags in Kooperation mit dem ASB.

Die Zusammenarbeit zwischen der Tonndorfer Stadtteilschule und dem Hamburger Landesverband des ASB begann vor vielen Jahren mit einem gemeinsamen Projekt. Dabei organisierte das örtliche Jugend- und Stadtteilzentrum des ASB an der Schule verschiedene Aktivitäten wie eine Aktive Pause, eine Mädchengruppe und gelegentliche Schülerdiscos. Später wurde die Zusammenarbeit intensiviert. „Seit dem Schuljahr 2013/14 gestaltet der ASB als Schulkooperationspartner das Ganztagsangebot an der Gyula Trebitsch Schule Tonndorf“, sagt Tatjana Thiering. Die Sozialpädagogin ist seit knapp fünf Jahren für den Arbeiter Samariter Bund als Leitung des Ganztags an der Gyula Trebitsch Schule Tonndorf tätig. Darüber hinaus betreut sie als Fachberatung die drei weiteren Schulkooperationen des ASB an den Grundschulen Iserbrook, Redderbarg und Eichtalpark.

Für die ganztägige Bildung und Betreuung an der Gyula Trebitsch Schule Tonndorf wurde ein pädagogisches Konzept

erarbeitet, das die speziellen Gegebenheiten und Anforderungen einer Anschlussbetreuung im Rahmen der offenen Ganztagschule berücksichtigt. Dazu gehören eine verlässliche und kostenlose Betreuung innerhalb der Schulzeit (montags bis freitags bis 16 Uhr) mit offenen Angeboten, Projekten und Hausaufgabenhilfe sowie bei ausreichenden Anmeldungen eine gebührenpflichtige Spätbetreuung (nach 16 Uhr) und eine Ferienbetreuung. „Derzeit wird der Nachmittag von sieben festangestellten pädagogischen Mitarbeitern gestaltet, die auch im Vormittag in der Unterrichtsbegleitung oder im Beratungsdienst tätig sind“, erläutert Tatjana Thiering. „Diese Verzahnung ist uns wichtig.“ Die Nachmittagsbetreuung des ASB unterscheidet sich von anderen Ganztagsangeboten vor allem dadurch, dass auf feste Kurse verzichtet wird. Stattdessen gibt es impulsgebende Angebote. Gearbeitet wird nach einem offenen Lernwerkstattkonzept, wobei die vorhandenen Räumlichkeiten, die zum Teil in Doppelfunktion für den Unterricht und den Nachmittagsbereich genutzt werden, eine besondere Rolle spielen. Das Motto lautet: Themenräume statt Gruppenräume. Thiering: „Ziel ist es, über Raum und Material Bildungsprozesse anzuregen.“ So gibt es beispielsweise einen Clubraum (wie in einem Jugendzentrum) sowie unterschiedliche Spieleräume, in denen die Schülerinnen und Schüler bauen und konstruieren, Gesellschaftsspiele spielen oder sich einfach zurückziehen können. Darüber hinaus gibt es eine Lernwerkstatt zum Forschen und Experimentieren sowie einen Bewegungsraum. Trotz des offenen Konzepts ohne feste Gruppen haben alle Kinder feste Bezugsbetreuer, die sie zum Teil schon aus dem Vormittag kennen und bei denen sie sich bis spätestens 14 Uhr anmelden müssen. So wird eine lückenlose Anwesenheit dokumentiert.

Ein wichtiger Fokus der ASB-Nachmittagsbetreuung liegt auf der Qualitätsentwicklung. Dazu zählt das Recht der Kinder auf eine freie Zeitgestaltung am Nachmittag und die Möglichkeit der Partizipation. Thiering: „Wir möchten den Kindern und Jugendlichen einen bedürfnisorientierten Nachmittag bieten, an dem sie Ruhe, Spiel, Kontakt und Gemeinschaft erleben können. Dabei können sie jeden Morgen selbst entscheiden, was sie am Nachmittag machen möchten und ob sie an einem der Angebote teilnehmen wollen.“ Durch Gesprächsrunden und Umfragen wird darüber hin-

aus regelmäßig ermittelt, welche Bedürfnisse die Schülerinnen und Schüler haben. Das Konzept kommt offenbar gut an: Rund die Hälfte aller Fünftklässler ist für den Ganzttag angemeldet – und zwar ganz ohne Zwang. Denn die Stadtteilschule ist eine offene Ganzttagsschule, das heißt: Vormittags findet der Unterricht nach Stundentafel statt, danach gibt es ein Mittagessen, dann folgt das Freizeit- und Förderangebot der Schule. Die Teilnahme ist freiwillig.

Eltern, die ihre Kinder am Nachmittag betreuen lassen wollen, können sie im Rahmen der Anmeldewoche für den Ganzttag anmelden. Die Anmeldung für die Nachmittagsbetreuung gilt dann – zumindest formal – für ein ganzes Schuljahr verbindlich. „Wenn Erziehungsberechtigte jedoch zu Beginn oder im Laufe des Schuljahres feststellen, dass sie die Betreuungsleistungen nicht mehr in Anspruch nehmen möchten, ist eine Abmeldung des Kindes für den Nachmittag mit Zustimmung des Kooperationspartners natürlich dennoch möglich“, so Thiering. „Spätestens ab Jahrgang 7 sind die Schülerinnen und Schüler häufig auch nicht mehr wirklich interessiert an einer Anschlussbetreuung. Das sind dann meistens nur noch die fürsorglichen Erziehungsberechtigten, die ihre mittlerweile 13- oder 14-jährigen Sprösslinge betreut wissen wollen“, lächelt Thiering verständnisvoll.

Neben den offenen Angeboten des ASB gibt es zusätzlich noch AG-Angebote der Schule, für die sich die Schülerinnen und Schülern zu Beginn eines Halbjahres anmelden können. Diese Arbeitsgemeinschaften stehen allen offen, auch jenen, die nicht zum Ganzttag angemeldet sind. Die Themen sind spannend: So gibt es beispielsweise eine Anti-Rassismus-AG, die den internationalen Tag gegen Rassismus vorbereitet, der in Erinnerung an das Massaker von Sharpeville 1960 seit über 50 Jahren jeweils am 21. März veranstaltet wird. Oder die AG Schulgestaltung, in der kreative Schülerinnen und Schüler mit Pinsel und Farbe ihre Räume nach ihren Vorstellungen verschönern können. Biologie-Lehrerin Mariam Shabaz ist zuständig für Umwelt- und Klimaschutz. „Als ich vor acht Jahren an die Schule kam, habe ich mich am Standort umgeschaut und gefragt, was wir als Schule beitragen können.“

Ihr erstes Projekt war die Wandse, ein Fluss nahe der Schule, den sie mit Schülerinnen und Schülern unter die Lupe genommen hat. Ein anderes Projekt beinhaltete den Nachbau eines Deiches in der Pausenhalle. „Dafür haben wir uns mit den Themen Sturmflut und Extremwetterlagen beschäftigt“, erinnert sie sich. Aktuell gibt es mehrere Umwelt-AGs gleichzeitig, in denen sich die Schülerinnen und Schüler beispielsweise mit Mikroplastik beschäftigen, ein Insektenhotel bauen oder PET-Flaschendeckel sammeln, um zum

einen pro 500 Deckel eine Polio-Impfung zu ermöglichen und zum anderen das Hartplastik dem richtigen Recyclingkreislauf zukommen zu lassen. „Unser großer Erfolg liegt im Bereich Müll und Abfallentsorgung“, so Mariam Shabaz. Nicht umsonst wurde die Gyula Trebitsch Schule gerade mit dem Siegel „Klimaschule“ 2019/20 ausgezeichnet und trägt außerdem das Siegel Umweltschule.

„Uns ist wichtig, dass alle Angebote des Nachmittags als offene und damit freiwillige Angebote verstanden werden“, betont Schulleiter Oliver Lerch. Schließlich würden die Kinder und Jugendlichen bereits innerhalb des vormittäglichen Unterrichts eine ausgeprägte inhaltliche wie zeitliche Strukturierung erfahren und hätten, wenn sie in die Nachmittagsbetreuung kämen, bereits einen arbeitsintensiven Vormittag hinter sich gebracht. „Dieser Rahmen soll und muss im Sinne eines ausgewogenen Wechsels von An- und Entspannung, Arbeits- und Ruhephasen, Fremd- und Selbstbestimmung am Nachmittag gestaltet werden“, so Lerch.

Der Nachmittag an der Gyula Trebitsch Schule Tonndorf wird ganz bewusst nicht als „Fortführung von Schule“ und des vormittäglichen Unterrichts verstanden. „Es ist unser qualitativer Anspruch, eine Verzahnung von Vor- und Nachmittag herzustellen“, betont Tatjana Thiering. Die Schülerinnen und Schüler sollen selbst darüber entscheiden, wie sie die Zeit nach dem Unterricht gestalten wollen. Etwa, welches AG-Angebot passt oder wie sie sich in die Projektangebote des Ganztags einbringen möchten. Thiering: „Diese Fragen können die Schülerinnen und Schüler als Spezialisten für ihre schulische Umwelt am besten selbst beantworten.“

.....
Claudia Pittelkow, BSB

claudia.pittelkow@bsb.hamburg.de

.....
Links:

www.asb-hamburg.de/unsere-angebote/kinder-jugend/schulkooperationen/tonndorf/

www.gyula-trebitsch-schule-tonndorf.de

www.gyula-trebitsch-schule-tonndorf.de/fileadmin/dateien/Downloads/Ganztag/Konzept_Ganztag_-_ASB_dp_2.4.pdf

www.hamburg.de/ganztagsschule/

www.hamburg.ganztaegig-lernen.de/formen-von-ganztagsschule-hamburg-4

Aufregende
Startvorbereitungen

Faszination Formel 1

SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER SCHICKEN MINIATUR-FLITZER INS RENNEN

Rund 40 Mädchen und 120 Jungen fieberten an einem Sonnabend im Februar beim NORDMETALL CUP Hamburg, ausgetragen in der Stadtteilschule am Stübenhofer Weg, dem Finale der Landesmeisterschaft von „Formel 1 in der Schule“ entgegen. Mit ihren selbstentwickelten, aus einem Kunststoffblock computergefrästen, rund 20 Zentimeter langen Formel-1-Rennwagen zeigten die Jugendlichen im Alter von 11 bis 14 Jahren (Junioren) und von 15 bis 19 Jahren (Senioren) kleine technische Meisterwerke, die auf der 20 Meter langen Rennstrecke eine beachtliche Geschwindigkeit erreichen – bis zu 80 km/h!

Die Aufgabe, mit der die 31 Teams aus neun Schulen seit Monaten beschäftigt waren: „Ihr seid ein Formel-1-Team mit dem Auftrag, den schnellsten Formel-1-Rennwagen für eine gerade, vorgegebene Rennstrecke zu konstruieren, zu bauen und ins Rennen zu bringen. Angetrieben werden die Fahrzeuge mit einer Gas-Patrone!“ Die damit verbundenen vielfältigen Teilschritte von Konstruktion und Fertigung eines Rennwagens, über die Akquisition von Sponsorengeldern bis hin zur mündlichen und optischen Darstellung des Teams nach außen, kann natürlich nur einer gut eingespielten Crew mit klar verteilten Aufgaben gelingen.

„Ihr habt es bis hierher geschafft. Darauf könnt ihr stolz sein, denn dazu gehören Wille, Leistung, Mut, Durchhaltevermögen, Kreativität und Teamgeist“, sagte Peter Golinsky, Geschäftsführer und Bildungsexperte des Arbeitgeberverbandes NORDMETALL e.V. in seiner Eröffnungsrede im Foyer der Stadtteilschule zu den wettstreitenden Mädchen und Jungen. All das seien Eigenschaften, die die Mitgliedsunternehmen aus den Bereichen Metall und Elektronik bei

der Herstellung von Flugzeugen, Autos, Schiffen, Motoren, Windrädern, Medizingeräten und Anlagen jeglicher Art dringend benötigen. Zusammen mit Rolf Werner, Projektleiter des Nordmetallcups Formel 1 in der Schule dankte Golinsky bei der 10-jährigen Jubiläumsveranstaltung, die von der NORDMETALL-Stiftung unterstützt wird, den Lehrkräften und Eltern für ihre Mitarbeit und ihr Erscheinen, stellte die aus rund 20 Personen bestehende Jury vor und erklärte die 10. Hamburger Meisterschaften für eröffnet.

Dann knallten und zischten die kleinen Flitzer in Minutenabständen über die beiden Bahnen eins und zwei. Eltern, Geschwister und Betreuer drängten sich als Zuschauer an den Rennstrecken. Teammitglieder für den nächsten Start hörten gebannt auf die letzten Instruktionen der Technikcrew. Die anderen Mitglieder der drei bis sechs Personen großen Mannschaften achteten am Ziel zuverlässig für das sanfte Abfangen der Mini-Rennwagen in sorgfältig drapierendem Textilmaterial.

An den 31 Ständen mussten die Mannschaften die Jurymitglieder davon überzeugen, dass die Idee ihres Wagens gut ist. Dass er besonders konstruiert ist, weil er schnell ist, da beispielsweise Luft- und Rollwiderstand minimiert wurden und Front- und Heckflügel besonders schnell über die Bahn gleiten. Der Wagen muss gut lackiert und sauber zusammengebaut sein. Das Team muss einheitlich mit einem Logo als Corporate Identity auftreten, Kleidung, Box und Auto sind farblich aufeinander abgestimmt. Zur Gesamtbewertung gehören außerdem die Gestaltung der Box, ein 20-seitiges Portfolio, eine achtminütige, nicht öffentliche Präsentation und ein Gespräch mit Jurymitgliedern am Messestand, die sich dort gleichzeitig einen optischen Eindruck verschaffen können. Projektleiter Rolf Werner: „Es

geht nicht nur darum, den schnellsten Rennwagen zu konstruieren, sondern auch um die gute Idee, die Einhaltung der Regeln und einen gut gemachten Verkauf.“ All das fließt mit in die Bewertung ein. Auch über Fehler reflektieren zu können und was man daraus gelernt habe, könne die Jury überzeugen.

Gerade stehen Tim, Felix, Finn, Timm und Soulin von der Mannschaft „Vertigo“ vom Gymnasium Corveystraße den Juroren vor der eigenen Box Rede und Antwort. Es geht um Fragen zum Sponsoring, zur Konstruktion, zu den Lackarbeiten und dem Stand. „Den wollten wir clean gestalten, mit nicht zu viel Schnickschnack“, erklärt Constantin. Ein selbstgebauter Tresen mit zwei Klapptüren, drei Plakate, das Portfolio, alles in Weiß und Türkis gehalten. Mehr sollte nicht in die Box. Tim fügt hinzu: In dem Wort „Vertigo“ verstecke sich ein „Fertig go“, in Anlehnung an das „Ready, Set, Go“ wie man es von Formel 1 Rennen kenne. Ein Juror fragt das Team nach einem letzten Statement. „Es hat extrem viel Spaß gemacht. Wir haben viel dazugelernt, worauf wir aufbauen können“, antwortet Felix, der beruflich auf jeden Fall in Richtung Technik gehen möchte.



Siegerehrung

„Für die Konstruktion eines Wagens reichen die ersten fünf bis sechs Schritte der Software, mit der man auch einen Airbus bauen kann“, erklärt Rolf Werner dem Besucher. Viele fortgeschrittene Teams seien bereits tiefer in die Materie eingestiegen. Die Mädchen seien oft gute Team-Managerinnen. Viele von ihnen hätten aber auch einen guten Zugang zu Technik, eigneten sich als Konstrukteurin und kennten alle Tricks, die ein Auto schnell und perfekt machen.

„Es ist toll, dass unser Team „Lightning“ soweit gekommen ist und sich zutraut, es mit Gymnasiasten aufzunehmen“, resümiert Physiklehrerin Marion Hengelhaupt von der Stadtteilschule Stübenhofer Weg. „Die Jungs haben sich gegenseitig geholfen und sind als Team zusammengewachsen.“ Sie begleitet Timo, Mick und Hanifi und hat den Wettbewerb mit der Mannschaft seit September am wöchentlichen Praxislerntag vorbereitet. „Formel 1 in der Schule“ betreut sie seit 7 Jahren.

„Die Vorbereitungen waren spannend, aber auch sehr viel Arbeit, gerade zum Ende hin“, berichtet Teammanagerin Lena von den „Blue Hunters“, der Mannschaft vom Gymnasium Rissen. Lena: „Wir waren ein gutes Team, haben die Aufgaben gut aufgeteilt.“ Emily, Sahra und Julia vom Team „Galaxy“ einer 7. Klasse der Stadtteilschule Poppenbüttel sind eine reine Mädchenmannschaft. Das habe Vor- und Nachteile, finden alle. Emily berichtet: „Den größten Adrenalinkick kriegt man natürlich vor dem Starten des Rennwagens.“

Kurz vor 16 Uhr stand den 160 Mädchen und Jungen sowie allen Zuschauern die Spannung im Gesicht: Welchen Mannschaften durften nach den vielen Monaten intensiver Arbeit auf die Siegetreppe? „Platz 1 bei den Junioren erringt Team „Blizzard Racing“, bei den Senioren Team „Hyper Frog Racing“ - beide Teams vom Gymnasium Grootmoor“, verkündet Kirsten Wagner, Geschäftsführerin der NORDMETALL-Stiftung über Lautsprecher. Platz 2 erreichte bei den Junioren das Team „Mint“ (Matthias Claudius Gymnasium), bei den Senioren das Team „Secret“ (Gymnasium Hummelbüttel). Platz 3 ging bei den Junioren an das Team „Rocket“ (Gymnasium Hoheluft), bei den Senioren an das Team „Sixth Sense“ (Gymnasium Grootmoor). Jubel und Beifall für die besten Teams, denen NORDMETALL Geschäftsführer Peter Golinski die Medaillen, die Urkunden und den Pokal überreichte.

Drei der Teams werden Hamburg im Frühjahr bei der Deutschen Meisterschaft in Wolfsburg vertreten. Die Weltmeisterschaft mit 50 Teams aus mehr als 40 Nationen wird im Herbst am Rande eines richtigen Formel-1-Grand-Prix Rennens an einem noch nicht bekannten Ort ausgetragen. Dort werden die Mannschaften in mehreren Rennen ihre eigene Weltmeisterschaft ausfahren und eine Woche lang ihre Rennwagen präsentieren, diesmal auf Englisch. Dazu gibt es dann richtig großes Kino: Zusammensitzen mit den Rennfahrern in der VIP Lounge, Besuch der Boxen und Fachsimpeln mit den Mechanikern über die Formel-1-Rennwagen. Diese werden schließlich mit der gleichen Software konstruiert wie die Mini-Flitzer der Jugendlichen.

Weiterführende Links

www.nordmetall-cup.de

www.wir-bilden-den-norden.de

Ulrike Esterer

ulrike.esterer@bsb.hamburg.de

Vernetzte Zukunft

MODERNE LERN- UND ARBEITSWEISEN INSPIRIEREN SCHULBAUTEN

FOTO CUBUS MEDIEN VERLAG/DIRK EWALD



Alle Preisträger und die Jury des Studentischen Architektur-Wettbewerbs SCHULBAU

Digitales, flexibles und gesundes Lernen in sanierten oder modular errichteten Schulgebäuden: Wie Räume für diese Erfordernisse konzipiert und ausgestattet werden, diskutierten Experten am 28. Februar auf der Schulbau kompakt 2019 in einem neuen Veranstaltungsformat.

Über 200 Gäste besuchten die Vorträge und Präsentationen des neuen „Schulbau Salon kompakt“ in den Brise Studios in Winterhude. Architekten, Schulleitungen und Fachreferenten aus Hamburger Behörden berichteten über die fünf von einem Beirat im Vorwege ermittelten Tophemen: Digitalisierung, Modulbau, Sanierung im Bestand, Akustik sowie (Innen-) Ausstattung und Möblierung. Jeweils ein Keynotespeaker und zwei Unternehmen, die die praktische Umsetzung darstellten, referierten zu jedem Thema. In den Pausen gab es Gelegenheit, sich mit den Experten der Firmen und von Schulbau Hamburg (SBH) und der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) zu den einzelnen Themen auszutauschen, die auch die Hamburger Schullandschaft in den kommenden Jahren beschäftigen werden.

Zum brandaktuellen Thema Digitalisierung, „Wie digitale Bildung in Hamburg aussieht – was der Digitalpakt den Schulen bringt“, referierte Martin Brause, Chief Digital Officer in der BSB. Mit dem Digitalpakt Schule stellt der Bund für die Digitalisierung an Schulen fünf Milliarden Euro zur Verfügung – rund 125 Millionen davon fließen bis 2023 nach Hamburg. Thomas Spahn, Teamleiter Stabsstelle Digitalisierung in der BSB, sprach zum Thema „Das bloggen-

de Klassenzimmer – ein Praxisbeispiel zum Lernen im digitalen Wandel“. Er machte deutlich, dass die Vorarbeiten in der Behörde schon seit Jahren laufen und dass jede Schule zur Nutzung digitaler Medien ein Konzept vorlegen muss, um Gelder einzuwerben. Außerdem wird nicht jedes digitale Vorhaben finanziert werden. Das wird den Wettbewerb unter den Schulen ankurbeln.

Günter Dülk, Geschäftsführender Gesellschafter der Wim-Tec Sanitärprodukte GmbH sprach zum Thema „Trinkwasserhygiene 4.0“, erläuterte die Gründe für Trinkwasserprobleme, die damit verbundene Verantwortung im Schulbereich und stellte digitale Lösungen zur Wahrung der Trinkwasserhygiene vor.

Welche Möglichkeiten und Vielfalt in der Bauweise des Modulbaus für Schulen steckt, demonstrierte der Frankfurter Architekt Andreas Krawczyk in seiner Keynote. Christian Kaufmann der Firma Bausysteme GmbH aus Österreich zeigte serielles Bauen mit Holzmodulen von der Planung bis zur Montage. Mit „minimaler Bauzeit“ und „maximaler Flexibilität“ wirbt der Marktführer Algeco: Die großzügigen Räume können jederzeit an-, um- oder rückgebaut werden.

Das Thema Raumakustik in Bildungseinrichtungen hat in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen: Neue normative Vorgaben, Inklusion, neue Unterrichts- und Lernformen sowie offener Unterricht brauchen speziell darauf ausgerichtete Lernräume. Schülerinnen und Schüler, die

in gutem akustischem Umfeld lernen, verstehen bis zu 25 Prozent mehr der Lerninhalte, erinnern sich besser, sind konzentrierter und erzielen bessere Leistungen, so Holger Brokmann, Konzeptentwickler bei Ecophon Deutschland, Lübeck. Dr. Heiko Winkler, Geschäftsführer von energum, Ibbenbüren, berichtete in seiner Keynote von Erfahrungen aus Planung und Messungen. Vorgestellt wurden außerdem einfache, kostengünstige Lösungen zur Lärm-Minimierung und Nachhall-Reduktion in Schulgebäuden der Dortmunder Firma EinrichtWerk.

„Digitalisierung und neue Lernmethoden erfordern dynamisches Sitzen, um ermüdungsfreies Lernen zu ermöglichen“, so Mirco Ohm, Geschäftsführer der Marlower Möbelwerke, zum Thema (Innen-) Ausstattung und Möblierung. Unterschiedliche Unterrichtsmethoden brauchten flexible, individuelle Einrichtungen. Wie kinderfreundliche soziale Treffpunkte auf Schulhöfen konzipiert werden und damit Wohlfühlen und Identifikation mit der Schule erhöhen können, zeigte Kerstin Schmidt, Vertriebs- und Marketingleiterin der skandinavischen Firma Vestre, an konkreten Beispielen der Gestaltung von Bänken, Tischen und Stühlen in robuster Qualität.

Lernwelten von morgen

In ihrer Keynote „Kreative Lernwelten – wie die vernetzte Zukunft uns zu neuen Lern- und Arbeitswelten anstiftet“, entwarf Trendexpertin Birgit Gebhardt spannende Zukunftsszenarien. „Die Lernwelten ändern sich und gleichen sich mehr der Berufswelt an“, so Gebhardt. Räume hinterließen bei uns Codes, da seien wir konditioniert. Wir merken uns Orte für schöne und unangenehme Erfahrungen. Daher sollten insbesondere für ältere Lernende, die u. U. bereits negative Schulerfahrungen mit sich herumtragen, Räume nicht nur ansprechend, sondern neutral und urban gestaltet sein. Eine weitere These: Wir steuern wieder auf eine Wissensgesellschaft zu – wie in der Renaissance. Die Idee von der neuen Arbeitswelt ist eine alte. Das illustrierte Gebhardt an dem Gemälde „Schule von Athen“, gemalt 1511/12 von Raffael, auf dem sich viele offene Lernformen erkennen lassen.

Zum zweiten Mal gemeinsam von Architektur- und Pädagogik-Studierenden entworfener Schulbau

Für den Wettbewerb 2018/2019 wurde der Neubau Schulcampus Neugraben (Grundschule und Stadtteilschule) ausgewählt. „Schwerpunkte des Entwurfs sollten Digitalisierung, soziale Teilhabe, Einbindung des Quartiers und moderne Unterrichtsformen wie selbstständiges Arbeiten sein“, erklärte Rolf Abele, Leiter des Planungsreferats bei Schulbau Hamburg (SBH). Gemischte Teams aus den Master-Kursen „Entwurf und Baukonstruktion“ der HafenCity

Universität Hamburg (HCU) und „Schulpädagogik und Schulforschung“ der Universität Hamburg (UHH) hatten ein Semester lang gemeinsam an dem zur Realisierung anstehenden Schulbau-Vorhaben der Stadt Hamburg gearbeitet.

Die Ergebnisse des interdisziplinären Wettbewerbs

„Alle eingereichten Entwürfe haben große Qualitäten, aber auch noch Luft nach oben“, begründete Daniel Kinz vom BDA Hamburg die diesjährige Entscheidung der Jury. So wurde diesmal kein erster Preis, jedoch ein zweiter, zwei dritte Preise sowie ein Anerkennungspreis vergeben.

Der Siegerentwurf und zweite Preis ging an das Team Anneke Jobs (HCU), Julia Krause (HCU) und Sarah Kruse (UHH). „Ihre Arbeit ohne Titel präsentiert sich wie eine gewachsene Dorfstruktur“, so Daniel Kinz zur Begründung. Unterschiedliche Materialien der Fassaden und die Diversität der Baukörper prägten die verschiedenen Gebäude mit einem einheitlichen quadratischen Grundriss. Feuer, Wasser, Erde, Luft als jahgangsspezifische Leitthemen würden so schon von weitem ablesbar. Eine ebenso individuelle Dachlandschaft mit höheren und niedrigeren Traufhöhen knüpfte an die Vielfalt gewachsener Stadtlandschaften an.

Die beiden dritten Preise gingen an die Teams der Entwürfe „Leben und Lernen in einer Informationsgesellschaft“ und „Boulevard der Bildung“.

Anerkennung erhielt außerdem das besondere Konzept des Teams zum Thema „Demokratiekompetenz fördern und erfahrbar machen“. Die drei verantwortlichen Studierenden stellen einen abgesenkten Platz ins Zentrum ihres Entwurfs und positionieren in dessen Mitte eine moderne Interpretation der griechischen Säulenhalle – als Rückgriff auf die Anfänge unserer Staats- und Lebensform. „Demokratie steht auf dem Prüfstand“, führte Daniel Kinz aus der Begründung der Jury aus. „Die Vermittlung der Werte, die unserer Staatsform zugrunde liegen, muss umso mehr ein zentrales Anliegen unserer Bildung sein.“ Das Konzept des Entwurfs gehe an die Anfänge dieser Idee zurück und verorte den Ursprung im zentralen Versammlungs- und Marktplatz der griechischen Polis. Die Agora war bereits ab dem 6. Jahrhundert vor Christus der zentrale Platz in griechischen Dörfern und Städten, an dem politische Entscheidungen gemeinsam erarbeitet wurden.

Weitere Informationen

www.schulbau-messe.de

Ulrike Esterer

ulrike.esterer@bsb.hamburg.de

Personalien

In ihren Sitzungen am 23. Januar und am 20. Februar 2019 hat die Deputation der Behörde für Schule und Berufsbildung den folgenden Bestellungen zugestimmt:

zur Schulleiterin/ zum Schulleiter:

(Grund-)Schule Sander Straße: Marco Fritzler
(Grund-)Schule Dempwolfstraße: Christine Gefäller
(Grund-)Schule Sterntalerstraße: Svenja Otto
(Sonder-)Schule Weidemoor: Dorit Brandt
Stadtteilschule Oldenfelde: Martin Homp
Stadtteilschule Niendorf: Andrea Kühne
Stadtteilschule Fritz-Schumacher-Schule: Catherine Lötsch
Gymnasium Blankenese: Joachim Hagner
Gymnasium Christianeum: Stefan Prigge

zur stellv. Schulleiterin/ zum stellv. Schulleiter:

(Grund-)Schule Stockflethweg: Stephanie Alexander-Seidel
(Grund-)Schule Alsterdorfer Straße: Lucia Claßen
Grundschule Goosacker: Tobias Rudnik
Grundschule Archenholzstraße: Moritz Doose
Stadtteilschule Goethe-Schule-Harburg: Lars Freitag
Stadtteilschule Ehestorfer Weg: Patricia Rittich
Stadtteilschule Niendorf: Thorsten Scheffner
Stadtteilschule Bramfeld: Boris Speer
Gymnasium Lohbrügge: Filippa Hallier
Gymnasium Meiendorf: Christian Thobaben
Wilhelm-Gymnasium: Christiane Canstein

zur Abteilungsleiterin/ zum Abteilungsleiter:

(Grund-)Schule Genslerstraße: Dr. Daniel Wirszing
Adolph-Schönfelder-(Grund-)Schule: Maike Claudia Naruga
Stadtteilschule Kirchwerder: Jörg Mexner
Stadtteilschule Am Hafen: Sabine Schönsee
Stadtteilschule Richard-Linde-Weg: Gregor Thier
Stadtteilschule Ehestorfer Weg: Dorothea Scharff
Stadtteilschule Horn: Frank Gebauer
Gymnasium Meiendorf: Irmgard Jantzen
Albrecht-Thaer-Gymnasium: Guido Kaftanski
Helmut-Schmidt-Gymnasium: Stefanie Masuhr
Gymnasium Süderelbe: Inka Katrin von Reden
Gymnasium Hochrad: Anja Winter
Stadtteilschule Richard-Linde-Weg: Thomas Lutter
Gymnasium Meiendorf: Maja Behncke
Marion Dönhoff Gymnasium: Kathrin Schön
Gymnasium Othmarschen: Dr. Meike Plehn
Alexander-von-Humboldt-Gymnasium: Jan Zirngast
Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik Altona (BS 21):
 Birthe Nowak

Literaturangaben

EIN WEG, DER SICH LOHNT (S.8)

Siehe Arendt, Hannah (2016): Wir Flüchtlinge. Reihe: Was bedeutet das alles? Ditzingen

Behörde für Schule und Berufsbildung (vom 16.04.1997, zuletzt geändert am 31.08.2018): Hamburgische Schulgesetz § 28b Abs. 2

Behörde für Schule und Berufsbildung
<https://www.hamburg.de/schuljahr-in-zahlen/4951372/sus-internationalen-vorbereitungsklassen/>
(Zugriff 20.01.2019)

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2018): Leitlinien für die Weiterbildung von Kindern und Jugendlichen, Gütersloh
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (November 2018): Aktuelle Zahlen zu Asyl
http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-november-2018.pdf?__blob=publicationFile, S. 4 und 7
(Zugriff am 20.01.2019)

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (09.11.2017): Panagiotopoulou, Argyro/ Rosen, Lisa: Kurzdossiers Zuwanderung, Flucht und Asyl: Aktuelle Themen
<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/258059/inklusion-in-das-schulsystem?p=all>
(Zugriff 20.01.2019)

Bundeszentrale für politische Bildung (01.10.2018): Themenseite Flucht und Asyl
<https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/218788/zahlen-zu-asyl-in-deutschland> (Zugriff 20.01.2019)

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. u.a. (Hg.) (2018): Weltbildungsbericht 2019. Kurzfassung. Migration, Flucht und Bildung: Brücken bauen statt Mauern, Bonn
<https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-11/Deutsche%20Kurzfassung%20GEMR%202019%20-%20FINAL.pdf>
(Zugriff 19.01.2019)

Grimm, Marc/ Schlupp, Sandra (Hg.) (2019): Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext. S. 7-14, Weinheim, Basel

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH (Hg.) (2018): Schule als Sachgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen, Berlin,
https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2018/02/SVR-FB_Bildungsintegration.pdf
(Zugriff 20.01.2019)

Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) beim Bayerischen Rundfunk (2018): Televizion. Vorurteile, Rassismus, Extremismus. Dass die anderen auch Menschen sind. „Wir unterschätzen die Macht und Gewalt von Vorurteilen“ Ein Gespräch mit Andreas Zick. Heft 31, S.4-7, München Mediendienst Integration:
<https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/minderjaehrige.html>
(Zugriff 20.01.2019)

Pressestelle des Senats (21. Januar 2019/bsb21): Hamburger Schulen verbessern die Sprachförderung. Sprachfördermaßnahmen werden ausgebaut, Modellprojekt geht in Serie,
<https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/12094054/2019-01-21-sprachfoerderung-in-hamburgs-schulen/>
(Zugriff 21.01.2019)

Statistika (2019): Herkunftsländer von Asylbewerbern (Erstanträge) in Deutschland im Jahr 2018 (bis November)
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/154287/umfrage/hauptherkunftslaender-von-asylbewerbern/>
(Zugriff 20.01.2019)

UNHCR Österreich (2018): Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen, S. 18-19, Wien
<https://www.unhcr.org/dach/at/services/publikationen/bildungs-und-trainingsmaterial/flucht-und-trauma-im-kontext-schule>
(Zugriff 20.01.2019)



**Für alle pädagogisch
Tätigen sowie
deren Angehörige**

HAMBURGER LEHRER-FEUERKASSE

VERSICHERUNGSVEREIN AUF GEGENSEITIGKEIT / GEGRÜNDET 1897

Die **preisgünstige Hausratversicherung im Großraum Hamburg** für alle pädagogisch Tätigen sowie deren Angehörige. Wir versichern Ihren Hausrat zu 1,20 € je 1.000 € Versicherungssumme (inkl. Versicherungssteuer) unverändert seit 1996. 2017 bis 2019 haben unsere Mitglieder eine Beitragsrückerstattung von 10 % erhalten.

Ihr **Hausrat** ist gegen Schäden durch Brand, Explosion, Implosion, Blitzschlag und Überspannung, Einbruchdiebstahl, Raub, Leitungswasser, Sturm, Hagel, Glasbruch (Einfachverglasung) versichert. Außerdem u. a. beitragsfrei eingeschlossen: Hotelkosten bis zu 100 Tagen, Diebstahl von Hausrat aus Krankenzimmern und Kraftfahrzeugen, Diebstahl von Fahrrädern und Kinderwagen bis 260 €. Fahrräder bis 3.000 € (6.000 € bei zwei Rädern) können gesondert versichert werden.

Zusätzlich versichern wir Ihre **Ferienwohnung** ebenfalls zu 1,20 € je 1.000 € Versicherungssumme. Die HLF verzichtet auf den Einwand der groben Fahrlässigkeit bei Schäden bis 5.000 €.

Informationen und Unterlagen bitte anfordern unter:

040 333 505 14 (Tobias Mittag)

040 796 128 25 (Georg Plicht)

040 679 571 93 (Sibylle Brockmann)

www.h-l-f.de (mit Prämienrechner) / **info@h-l-f.de**

