

Hamburg macht Schule

Heft 3/2017 • 29. Jahrgang • Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte

Sprachsensibler Fachunterricht

BSB Info: Umgang mit Radikalisierung | Experimentieren im Schülerforschungszentrum





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 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



STIFTUNG WASSERKUNST ELBINSEL KALTEHOFE

Claus & Sylvia Stäcker Stiftung

NEU in Hamburg!

Natur Erlebnis Pfad

GEMEINSAM ERLEBEN

Individuelle Führungen zum Naturerlebnispfad für alle Schulklassen - passend zum Lehrplan

- | Interaktive Infotafeln zur Tier- und Pflanzenwelt
- | Barfußpfad & Wildkräuter- und Schmetterlingswiesen
- | Spannende Vogelwelt auf der Beobachtungsplattform
- | Themenschwerpunkte Klimawandel und Naturschutz

Kaltheofe Hauptdeich 6-7 | 20539 Hamburg | Tel. 040 7888 4999 0
Kontakt & Buchung: info@wasserkunst-hamburg.de
www.wasserkunst-hamburg.de

Schul-Organisation

Dokumentation • Organisation • Rechtssicherheit

- Lehrerkalender
- Zensurenhefte
klassen- und schülerweise
- Schülerbeobachtungen
- Gemeinsames Lernen
- Förderpläne und Dokumentationen
- Elterngespräche
- Aufgabenhefte
- Offener Ganzttag

www.schulorganisation.com

FL SCHULORGANISATION
& Verlage Flöttmann & Langenkämper

NABU

Werden Sie Moor- und Klimaschützer!
Gärtnern Sie torffrei!

→ Weitere Infos unter www.NABU.de/moorschutz

Liebe Leserin, lieber Leser,

die Förderung basaler Lese- und Schreibkompetenzen ist ein zentrales Thema schulischen Lernens. Sprache als Lernmedium und als Lerngegenstand erfordert einen sprachsensiblen Fachunterricht. Dabei wird deutlich, dass die sprachliche Förderung nicht nur dem Deutschunterricht überantwortet wird, vielmehr sind alle Fächer daran beteiligt. »Der inhaltliche Lernpfad muss bewusst durch einen parallel verlaufenden sprachlichen Lernpfad ergänzt werden«, so lautet das Fazit von Christine Roggatz in ihrem Basisartikel (S. 9).

Die Beiträge aus den Schulen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler vielfach durchaus ein Problembewusstsein ihrer eigenen, zum Teil gebrochenen Sprachentwicklung haben. Wenn sie in der Schule die Erfahrung machen, dass sie selbst ihre Lese- und Schreibkompetenz beeinflussen und weiterentwickeln können, entsteht auch die Motivation für das fachliche Lernen. Dazu bedarf es der Ermutigung und nicht der Hervorhebung von Defiziten. Es bedarf insbesondere einer qualifizierten Rückmeldung zu Lernentwicklungen. Instrumente der Beobachtung von Lernentwicklungen, mit denen Lernfortschritte in komplexen Arrangements sichtbar gemacht werden können, werden seit vielen Jahren in den Schulen genutzt. Die Wirksamkeit von sprachlichen Fördermaßnahmen wurde bereits mit Instrumenten aus der Hamburger Lernausgangslagenuntersuchung (LAU) erforscht, danach gab es Weiterentwicklungen wie KESS und heute zeigt KERMIT (S. 42) Wege der Förderung auf. Der Ansatz einer durchgängigen Förderung basaler sprachlich-methodischer Kompetenzen ist nach derzeitigem Erkenntnisstand der zentrale Baustein für Berufseinstieg, Berufsfähigkeit, Studierfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe. Ohne Sprache gibt es keine Verständigung in Schule und Gesellschaft. Deshalb sollte gerade im sprachsensiblen Fachunterricht soziales und fachliches Lernen miteinander verbunden werden.

Verschiedene Möglichkeiten für den Einsatz von Sprachförderung im Unterricht werden in dieser Ausgabe von HMS vorgestellt: a) über mathematische Probleme sprechen lernen, b) mit gemeinsamen Lesekonferenzen und individuellen Lesehilfen im Unterricht arbeiten, c) gemeinsam den sprachsensiblen Unterricht planen, d) Texte produzieren und ein systematisches Training für das Argumentieren nutzen und e) die Drehbuchmethode in den Naturwissenschaften einsetzen. Diese und weitere Varianten zielen alle auf die durchgängige Förderung der Sprache als Lernmedium und als Lerngegenstand.

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nimmt weiter zu, deshalb wird dem Thema Sprachförderung und Migration zu Recht ein hoher Stellenwert eingeräumt. Die aktuellen schulpolitischen Forderungen rücken dabei die Vergleichbarkeit von Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund, zugleich sollen die Prozesse des Lehrens und Lernens zunehmend individualisiert werden.

Die hier vorgestellten Konzepte zeigen, dass auch unter schwierigen schulischen Bedingungen und zum Teil gegensätzlichen Anforderungen die sprachliche Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Erfolg umgesetzt werden kann.

Weitere Themen in diesem Heft sind das Kooperationsprojekt Schülerforschungszentrum, 10 Jahre Tanzprojekt »STEP by STEP«, die ZSU-Messe 2017 und die Vorlage des zweiten Bandes der »Täterprofile« von Peter de Lorent (S. 36 ff.). Bildergeschichten und der Familientag runden die Vielfalt der Themen ab.

Einen guten Einstieg in den Herbst
wünscht Ihnen



Prof. Dr. Josef Keuffer
Hamburg, im September 2017





Sprachsensibler Fachunterricht

Moderation: Christine Roggatz

- 6 Sprache: Lernmedium und Lerngegenstand ...**
... aber auch: Lernvoraussetzung oder Lernhürde
- 10 Über mathematische Probleme sprechen lernen**
Fachbegriffe und Satzmuster üben und anwenden
- 12 Gemeinsame Lesekonferenzen und individuelle Lesehilfen**
In drei Schritten das Textverständnis verbessern
- 14 Sprachsensibles Material entwickeln**
Über den sprachlichen Ausdruck die inhaltlichen Ergebnisse verbessern
- 16 Sprache als Thema von Unterrichts- und Schulentwicklung**
Projekte gemeinsam sprachsensibel gestalten
- 18 Schreibkompetenz vermitteln**
Wort – Stichwort – Satz – Text
- 20 Das Argumentieren systematisch trainieren**
In sechs Schritten von der eigenen Meinung zur begründeten Argumentation
- 22 Prozessbeschreibungen in den Naturwissenschaften unterstützen**
Fachtexte mit Hilfe der Drehbuchmethode anschaulich und erlebbar machen
- 24 Fachtexte sprachlich entlasten und Lernende zum Sprechen bringen**
Wie Dictogloss, Wimmelkarten und FleMo inhaltliches Verstehen und fachliches Sprechen unterstützen können



BSB-Info

Verantwortlich: Andreas Kuschnerait

Radikalisierungen und Islamfeindlichkeit – Angebote zur Prävention 26

Die ›Guten Geister‹ der Grundschule Arnkielstraße 29
Good Practice – kleine und große Fundstücke aus dem Alltag der Schulinspektion – Teil 10

Ist das ein Schaf oder ein Schwein? 30
Mehr als 2000 Besucher informierten sich auf der ZSU-Messe 2017

10 Jahre Tanzprojekt »STEP by STEP« 32

Klebstoff aus Pflanzen und Roboter, die tanzen? 34
Forschen, Experimentieren und Erfinden als Freizeitbeschäftigung im Schülerforschungszentrum

Wie Lehrer, Schulleiter und Verwaltungsbeamte in der NS-Zeit zu Tätern wurden 36
Zweiter Band der »Täterprofile« von Hans-Peter de Lorent

Programmieren für Kinder und Jugendliche auf der »Code Week« 39
Aktionsprogramm in Hamburg vom 7. – 22. Oktober

Bildergeschichten als Impulse zur Analyse sprachlicher Kompetenzen junger Kinder 40

KERMIT unterstützt den Rechtschreibunterricht 42

Tagungen und öffentliche Veranstaltungen des Landesinstituts 44
November bis Dezember 2017

14. Hamburger Familientag 45
Unterhaltung und Informationen für die ganze Familie

Marktplätze 2017 46

Personalien 50

Hamburg macht Schule 50
Schwerpunkthemen 2007 – 2017

3/17
 29. Jahrgang

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

Verlag:
 Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Rothenbaumchaussee 11, Curiohaus, 20148 Hamburg, Tel.: (040) 45 45 95
 info@paedagogische-beitraege-verlag.de
 Geschäftsführung: Katrin Wolter

Verlagsredaktion und -gestaltung:
 Dr. Mathias Prange

Redaktion:
 Prof. Dr. Johannes Bastian (verantwortlich), Dr. Andrea Albers, Jan-Hendrik Hinzke, Beate Prohl, Christine Roggatz
 Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg

Redaktion für Bildungspolitisches Forum und BSB-Info:
 Karen Krienke, Andreas Kuschnerait, Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburger Straße 125 a, 22083 Hamburg
 Tel.: (040) 4 28 63 35 49, Fax: -4 27 96 84 33
 karen.krienke@bsb.hamburg.de

Druck: Hartung Druck+Medien GmbH, Asbrookdamm 38, 22115 Hamburg
 info@hartung-online.de
 www.hartung-online.de

Anzeigen: Gabriele Henning
 BSB – Hamburg macht Schule
 Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg
 Tel.: (040) 4 28 63 – 27 62
 gabriele.henning@bsb.hamburg.de

Erscheinungsweise: 4-mal pro Jahr
Auflage: 15 000

Bilder: W. van Woensel: S. 4, Titel
 Alle weiteren Fotografien wurden uns von den Autorinnen und Autoren zur Verfügung gestellt.

Bezug: Hamburger Lehrkräfte und Elternräte erhalten HAMBURG MACHT SCHULE kostenlos über die BSB. HAMBURG MACHT SCHULE kann auch beim Verlag abonniert werden.

Hamburg macht Schule im Internet:
 www.hamburg.de/bsb/hamburg-macht-schule

Preis: EUR 3,00 zzgl. Versandkosten.
 Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit vorheriger Genehmigung des Verlages.
 ISSN 0935-9850

Sprache: Lernmedium und Lerngegenstand ...

... aber auch: Lernvoraussetzung oder Lernhürde

Der Fachunterricht stellt hohe sprachliche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, da sie viele Sprachen verstehen, sprechen und schreiben sollen: Alltags-, Bildungs- und Fachsprache. Vor allem die Bildungssprache ist wesentliches Lernmedium und zugleich Lernvoraussetzung. Um nicht zum Lernhindernis zu werden, sollte sie auch im Fachunterricht gezielt zum Lerngegenstand gemacht werden. Was bedeutet das?

Sprache spielt in allen schulischen Lernfeldern und Fächern eine zentrale Rolle – als gesprochene Sprache, als denkende Sprache und als geschriebene Sprache. Diese Sprachformen sind der Schlüssel zu schulischer Bildung und gelten als eine Schlüsselkompetenz für den beruflichen Erfolg. Um alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen, gibt es an den Hamburger Schulen Sprachlernberaterinnen und Sprachlernberater sowie Konzepte durchgängiger Sprachbildung. Und dennoch führt die oft nicht hinreichende Sprachkompetenz vieler Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht zu Problemen. Es geht hier bei weitem nicht nur um die Schwierigkeiten von Kindern mit anderen Muttersprachen, auch wenn diese eine relevante Gruppe darstellen. Bundesweit sind dies ca. 30% aller Kinder, in Großstädten wie Hamburg oder Berlin ca. 60% der Erstklässler. Auch Schülerinnen und Schüler, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen, verfügen oft nicht über die notwendigen Sprachregister, um die Lehrerin bzw. den Lehrer sowie die benutzten Lehrwerke hinreichend zu verstehen und sich selbst angemessen auszudrücken.

Ein Selbstversuch

Viele Fortbildungen zum Thema Sprachförderung im Fachunterricht beginnen

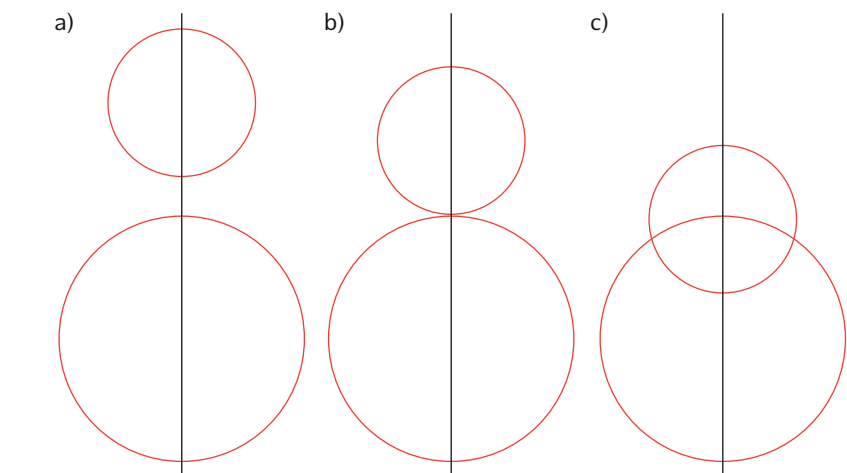


Abb. 1: Beschreiben und vergleichen Sie die drei Abbildungen in einer Fremdsprache Ihrer Wahl

mit einer sensibilisierenden Übung. Trotz des theoretischen Wissens, dass eine sprachbewusste Unterrichtsgestaltung wichtig für den Lernerfolg ist, führt oft erst die Erfahrung der »Sprachbehinderung« im Selbstversuch dazu, die Schwierigkeiten zu »sehen« und sich vorzunehmen, den eigenen Unterricht zukünftig bewusst sprachsensibler zu gestalten. Deshalb lade ich Sie auch hier zu einem kleinen Experiment ein: Beschreiben und vergleichen Sie die drei Abbildungen in einer Fremdsprache Ihrer Wahl (Abb. 1).

Wird die Aufgabe mit folgenden Vokabeln für Sie leichter?

- *Point of intersection*
- *axis of symmetry*
- *circle*
- *diameter*
- *radius*

Welche Erfahrungen machen Sie dabei? Was fällt Ihnen leicht, wo gibt es Schwierigkeiten? In der Regel kann man die Rückmeldungen den folgenden fünf Bereichen zuordnen (vgl. hierzu auch *Preddiger 2016*):

»Es ist erstaunlich schwierig, obwohl ich dachte, dass ich in dieser Fremdsprache ganz gut bin.« – Meist wird die Fremdsprache als Alltagssprache gut be-

herrscht, nicht aber auf der fachlichen Ebene.

»Ich habe viel gezeigt und mit Verweisen wie »here« oder »this« gearbeitet.« – Oft fehlen Voraussetzungen für komplexe Satzkonstruktionen. So werden Passivsätze in der Alltagssprache wenig benutzt, sind aber für allgemeine Beschreibungen und Erklärungen notwendig.

»Zunächst habe ich nur Linien und Kreise gesehen, die Vokabelliste hat mich erst auf die mathematische Dimension der Symmetrie gebracht.« – Sprache hat auch eine kognitive Funktion, sie macht Dinge sichtbar.

»Ich habe gar nicht erst versucht in der Fremdsprache zu denken, sondern meine Ideen übersetzt.« – Es ist normal, die am besten verfügbare Sprache zum Denken zu nutzen und diese dann für die Kommunikation zu übersetzen.

»Ich war sehr erleichtert, als ich die Vokabelliste gesehen habe, aber ich konnte trotzdem nicht die Sätze bilden, die ich im Kopf hatte.« – Isolierte Vokabeln und Fachbegriffe helfen ohne passende Verben, Beziehungswörter und Satzbausteine nicht beim Formulieren, denn wer weiß schon, dass es »symmetrical about an axis« heißt, wenn man »symmetrisch zu einer Achse« sagen will?

Alltagssprache – Bildungssprache

Der Versuch macht deutlich, dass sprachliche Schwierigkeiten nicht durch das Üben einzelner Fachbegriffe behoben werden können. Für Sprachhandlungen wie Beschreiben, Erklären, Analysieren, Vergleichen, Begründen etc. sind besondere sprachliche Formate und grammatische Konstruktionen erforderlich, die im Alltag oft nicht notwendig sind. Zusammengefasst werden diese komplexen Sprachhandlungen unter dem Begriff *Bildungssprache*. Die in geschriebener, aber auch in mündlicher Form vorliegende Bildungssprache hat Merkmale einer konzeptionellen Schriftlichkeit wie Passivkonstruktionen, Substantivierungen, präzise Wortbedeutungen und komplexe Satzgefüge (vgl. Abb. 2). Mit ihr können besonders gut allgemeine Zusammenhänge, abstrakte Prozesse und komplexe Sachverhalte personen- und kontextunabhängig dargestellt und erläu-

alltagssprachlich typisch	bildungssprachlich typisch
• konzeptionell mündlich	• konzeptionell schriftlich
• situativ und kontextgebunden, viele unmittelbare Verweise (hier, das da, ...)	• kontextreduziert oder dekontextualisiert, abstrakt, expliziter formuliert
• flexibler Wortgebrauch	• präziser Wortgebrauch
• unvollständige und einfache Sätze	• vollständige und komplexe Sätze (komplexe Attribute, Konjunktiv, verkürzte Nebensätze ...)
• Wiederholungen, Gedankensprünge	• wenig Wiederholungen, kontinuierlicher Aufbau
• persönliche, aktive Formen	• unpersönliche Formen, passiv (man, es lässt sich, Nominalisierungen)

Abb. 2: Gegenüberstellung Alltagssprache – Bildungssprache (nach Meyer/Prediger 2012, Leisen 2016, S. 54f.)

tert werden. Die Bildungssprache ist die Sprache der Schulbücher und der fachlichen Erklärungen und damit *Lernmedium*. Gleichzeitig wird sie auf der Ebene der Sprachproduktion von den Schülerinnen und Schülern in Unterrichtsgesprächen oder Prüfungen erwartet und ist damit auch *Lerngegenstand*.

Im Kontrast dazu steht das sogenannte alltagssprachliche Register, welches im Spracherwerb zuerst gelernt wird. Auch Deutschlerner erwerben diese Sprache zunächst. Alltagssprache ermöglicht es, persönliche Beziehungen zu pflegen und im Hier und Jetzt den Alltag zu gestalten. Sie ist kontextgebunden und kann auf Gegenstände oder Personen verweisen, ohne sie benennen zu müssen. Wörter haben oft eine flexible Bedeutung und Sätze können einfach konstruiert oder auch unvollständig sein, ohne dass der Inhalt unverständlich wird. Die Akteure werden genannt und es überwiegen aktive Formen und persönliche Formulierungen. Dies sind Merkmale einer sogenannten konzeptionellen Mündlichkeit, auch wenn die Sprachproduktion schriftlich sein kann wie z. B. in Erlebnisberichten oder Textnachrichten (vgl. dazu u. a. Morek/Heller 2012; Brandt/Goßolin 2016, S. 6 ff.).

Sprache im Kontinuum zwischen Nähe und Distanz

Bildungssprache und Alltagssprache sind an kein bestimmtes Medium ge-

bunden, sie können beide sowohl mündlich als auch schriftlich genutzt werden. Daher wird im deutschsprachigen Raum oft auch von konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit gesprochen (vgl. *Quel et al.* 2013). Entscheidend für ihre jeweilige Verwendung sind die zeitliche und räumliche Entfernung zur Situation, die sich auf die Wahl der sprachlichen Mittel, die Komplexität der Sätze und den Abstraktionsgrad auswirken – sofern der Sprecher über ein breites Spektrum an sprachlichen Mitteln aus den unterschiedlichen Registern verfügt. An den sprachlichen Schritten des folgenden Beispiels lässt sich das Kontinuum von der situativen Alltagssprache zur kontextreduzierten Bildungssprache gut nachvollziehen (vgl. *Gibbons* 2002, S. 3f., zit. nach *Quel et al.* 2013, S. 17):

1. Ein Kind sagt beim Experimentieren in der Kleingruppe und zeigt dabei auf Stecknadeln: »Guck, der bewegt sie. Die da sind nicht hängengeblieben.«
2. Dasselbe Kind berichtet der Lehrerin: »Wir haben herausgefunden, die Stecknadeln bleiben an dem Magneten hängen.«
3. Das Kind schreibt in einer Versuchsbeschreibung: »Unser Experiment zeigt, dass Magnete einige Metalle anziehen.«
4. Aus einem Kinderlexikon: »Magnetische Anziehung tritt nur zwischen einseitigen Metallen auf.«

	Alltagssprache	Bildungssprache	Fachsprache
Sprachlich Starke	Lernvoraussetzung		Lerngegenstand
Sprachlich Schwache	Lernvoraussetzung	Lerngegenstand	

Abb. 3: Sprache als Lernvoraussetzung und Lerngegenstand
(verändert nach Prediger 2016)

Deutlich erkennbar ist, wie aus der situativen Formulierung einer Beobachtung die abstrakte Beschreibung einer allgemeingültigen Gesetzmäßigkeit wird. Im ersten Text ist es noch unnötig, alle Gegenstände genau zu benennen, da alle Beteiligten den gleichen Kontext teilen und Gegenstände gezeigt werden können. Für den zweiten Text, fehlt diese gemeinsame Verständigungsgrundlage. Die Bedeutung der Pronomen *der*, *sie* und *die* aus dem ersten Satz müssen nun explizit benannt werden. Auch wird aufgrund der Distanz zum Experiment die Beobachtung durch »Wir haben herausgefunden ...« eingeleitet und eine Nebensatzkonstruktion genutzt. Im dritten Text fehlt nun der direkte Dialogpartner und auch die räumliche und zeitliche Distanz zum Versuch sind größer, so dass die Formulierung weiter in Richtung Schriftlichkeit einzuordnen ist. Der Text wird unpersönlicher, das *Experiment* selbst wird – für Fachtexte charakteristisch – als Subjekt des Satzes zum Akteur, während die im Versuch handelnden Kinder lediglich im Possessivpronomen *Unser* vorkommen. Auch wird mit *Metalle* und *anziehen* Fachvokabular genutzt und der Inhalt gleichzeitig differenziert und verallgemeinert. Dies geschieht durch das Weglassen des Pluralartikels (*Magnete*) und die Verwendung des Oberbegriffs *Metalle* bei gleichzeitiger Einschränkung durch *einige*. Der vierte Satz aus dem Kinderlexikon weist eine noch größere sprachliche Dichte auf. Charakteristisch für Fachtexte ist, dass der gesamte Vorgang nun sprachlich durch die Nominalisierung *Anziehung* umgesetzt ist und mit dem Verb *auftreten* eine unpersönliche Formulierung gewählt wurde. Die beiden Adjektive und das Wort *nur* ent-

halten zusätzlich entscheidende Informationen (vgl. *a. a. O.*).

Lernvoraussetzung und Lernhürde

Diesen Weg von der Sprache der Nähe zu einer Sprache der Distanz müssen auch die Schülerinnen und Schüler in ihrer Sprachentwicklung zurücklegen. Studien zeigen, dass Kinder aus Einwanderungsfamilien und aus sozial benachteiligten Familien zu Hause überwiegend die Alltagssprache erwerben und nur wenige Elemente der Bildungssprache. Letztere ist aber zentrales Unterrichtsmedium, in den mündlichen Erklärungen der Lehrerinnen und Lehrer, in den Büchern und auch Ziel der geforderten eigenen Sprachproduktionen. Die Schwierigkeiten liegen hierbei – wie im Experiment dargestellt – nicht nur auf der (Fach-) Wortebene, sondern vor allem auf Satz- und Textebene. Es überwiegen die textlinguistischen Hürden. Ergänzt werden die Alltags- und die Bildungssprache dabei noch von den jeweiligen Fachsprachen, die aufbauend auf die Bildungssprache zusätzlich spezifische Fachbegriffe und charakteristische Formulierungen und Satzkonstruktionen nutzen. Eine weitere Schwierigkeit für Schülerinnen und Schüler ist, dass Begriffe im jeweiligen Fach eine exakt definierte Bedeutung haben, die sich von der Bedeutung in anderen Fächern oder der Alltagsbedeutung unterscheiden kann, z. B. der Begriff »Körper«. Eine weitere Hürde ist, dass zwar einzelne Elemente der Fachsprache wie z. B. Fachbegriffe gelernt werden, diese aber auf Grund (noch) fehlender Bildungssprache nicht sinnvoll angewendet werden können.

Bei der Bedeutung von Sprache im Unterricht geht es aber nicht nur um die

kommunikative Funktion von Sprache. Diese umfasst die Kompetenz, Sprache angemessen zu verstehen und sich sprachlich richtig auszudrücken, sei es im Gespräch, bei Präsentationen, bei Klausuren oder bei Textaufgaben. Wer sprachlich schwach ist, kann anderen im Gespräch nicht folgen und seine eigenen Vorstellungen und fachlichen Kompetenzen nicht richtig zeigen. Es geht darüber hinaus aber auch um die *kognitive Funktion* von Sprache: Wer sprachlich schwach ist, kann Kompetenzen und fachliche Vorstellungen in den Verstehensphasen nicht angemessen entwickeln. Bereits der Verstehensprozess selbst ist deutlich erschwert und dies führt zu einer wachsenden Ungleichheit bezogen auf den schulischen Erfolg (vgl. *Prediger 2016, S. 18*).

Für unsere sprachlich schwachen Schülerinnen und Schüler sind daher neben den fachlichen Inhalten und der Fachsprache auch die Bildungssprache als Unterrichtssprache ein notwendiger Lerngegenstand, um schulisch erfolgreich sein zu können (vgl. Abb. 3). Die Sprache ist somit zugleich *Lernmedium* wie auch *Lerngegenstand* und fehlende sprachliche Kompetenz wird damit für viele unserer Lernenden zur *Lernhürde*. Dieser »Dreiklang« gilt für alle Fächer.

Hier stellt sich die Frage, wie das sprachliche Lernen unserer Schülerinnen und Schüler in unserem jeweiligen Fachunterricht stärker berücksichtigt werden kann. Oft werden vor allem die fachlichen Inhalte vorbereitet und dabei wird vorausgesetzt, dass die Lernenden die sprachlichen Anforderungen bewältigen können oder die noch fehlenden Sprachmittel im Deutschunterricht oder irgendwie am Rande des Fachunterrichts mitlernen. Dies ist aber in der

Regel nicht der Fall. Der *inhaltliche Lernpfad* muss deshalb bewusst durch einen parallel verlaufenden *sprachlichen Lernpfad* ergänzt werden. In dem Maße, wie die fachlichen Konzepte und Inhalte im Unterricht vertieft werden, können auch die Sprachmittel, mit denen diese Inhalte beschrieben und erklärt werden, aufgebaut werden. Auch hier geht der Weg wie im obigen Beispiel oft von der situativen, konkreten Alltagssprache zur abstrakten, allgemeineren Bildungs- und Fachsprache. Dabei sind sowohl die Sprachrezeption als auch die Sprachproduktion für den Unterrichtsgang zu bedenken sowie Phasen der Einzelarbeit als auch des gemeinsamen Austausches zu nutzen – dies eventuell auch in der jeweiligen Erstsprache, um sich den neuen Inhalten auch in der jeweils am besten verfügbaren Sprache nähern zu können.

Die Angebote dieses Schwerpunktes

Was können wir konkret tun, um die sprachlich Schwachen auch im alltäglichen Fachunterricht immer wieder auch sprachlich zu unterstützen und zu fördern? Die Erfahrungsberichte zeigen für unterschiedliche Sprachhandlungen in verschiedenen Fachkontexten, wie dies mit erprobten Methoden und Vorgehensweisen gelingen kann – auch wenn die Kolleginnen und Kollegen keine Deutschlehrer sind.

Anhand von Beispielen aus der Grundschulmathematik berichtet *Arne Pöhls*, wie Fachbegriffe mit Wortspeichern verfügbar gemacht und zusammen mit Satzmustern und sprachlichen Gerüsten geübt werden können.

Im Unterricht ist es für viele Schülerinnen und Schüler nicht nur schwierig, Texten die wichtigen Informationen zu entnehmen, sondern auch über die Texte differenziert zu sprechen. Im Beitrag von *Ursula Baxmann* und *Eike Kjaer* werden nicht nur Verfahren zur Einschätzung der Textschwierigkeit vorgestellt, sondern auch unterschiedliche Methoden, Texte nach dem Lesen zum Sprechen zu bringen und so die Inhalte zu vertiefen. *Julia Kaufhold* gibt mit der Lesekonferenz und einer mehrschrittigen Lesehilfe konkrete Anregungen, wie grundlegende Tex-

te im Unterricht von allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet werden können.

Strukturen und Prozesse zu beschreiben und zu erklären ist eine schwierige (Standard-)Anforderung in allen Naturwissenschaften, die der Bildungssprache bedarf. *Anneke Vogel* beschreibt in ihrem Beitrag, wie die Drehbuchmethode bei der inhaltlichen und der sprachlichen Bewältigung dieser Aufgabe helfen kann. *Andrea Albers* stellt dar, wie mit geeigneten Aufgabenstellungen und sprachlichen Hilfen nicht nur die sprachlichen, sondern auch die inhaltlichen Ergebnisse bei Beschreibungen verbessert werden können.

Das Argumentieren ist eine weitere Sprachhandlung, die bestimmte Satzmuster und einen spezifischen Textaufbau fordert, welche mit den Schülerinnen und Schülern auch im Fachunterricht geübt werden kann. *Julia Sammoray* beschreibt in ihrem Bericht, welchen Beitrag das Fach PGW hierzu leisten kann.

Eine große Herausforderung ist für Schülerinnen und Schüler auch die eigene Textproduktion. Hier werden nicht nur ein ausreichender Wortschatz, sondern auch grammatikalisches und syntaktisches Wissen benötigt. Wie der Aufbau von Schreibkompetenz auch mit Strategien zum selbstständigen Lernen unterstützt werden kann, berichtet *Leonie Steffen* in ihrem Erfahrungsbericht aus einer IV-Klasse.

Viele dieser Methoden können im Fachunterricht das sprachliche Lernen und damit auch das fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützen. Dieses aber noch zusätzlich vorzubereiten ist eine große Herausforderung, auch, weil es Wissen um die spezifischen Schwierigkeiten und Kenntnis von Gerüsten und Werkzeugen voraussetzt. Hier bringt die Zusammenarbeit mit Kollegen und das Nutzen der schuleigenen Expertise eine große Erleichterung im Alltag. Wie dies gelingen kann, stellen *Anna Burgdorf*, *Barbara Eckstein* und *Silke Gotha* in ihrem Beitrag dar.

Zum Schluss etwas – wie ich finde – Bemerkenswertes: Ein sprachsensibler Unterricht kommt nicht nur den sprachlich Schwachen zu Gute. Ergebnisse aus

dem DFG-Projekt MESUT zur Wirksamkeit sprachintegrierter Förderansätze im Mathematikunterricht zeigen vielmehr, dass sprachlich starke Schülerinnen und Schüler sogar überproportional von einem sprachsensiblen Fachunterricht profitieren (siehe dazu *Prediger* 2016).

Literatur

- Brandt, Hanne/Gogolin, Ingrid (2016): Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele. FörMig. Münster*
- Leisen, Josef (2016): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart*
- Meyer, Michael/Prediger, Susanne (2012): Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht – Herausforderungen Chancen und Förderansätze. In: Praxis Mathematik in der Schule 54(45)/2012*
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 1/2012, S. 67 – 101*
- Neugebauer, Claudia/Nodari, Claudio (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigem Umfeld. Bern*
- Prediger, Susanne (2016): Sprachsensibler Mathematikunterricht – für ein- und mehrsprachige Lernende. Vortrag am LI in Hamburg am 28.11.2016*
- Quehl, Thomas/Trapp, Ulrike (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster*

Christine Roggatz ist Lehrerin an der Stadtteilschule Bergstedt und Mitarbeiterin am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung im Referat LIF12: Mathematik an Stadtteilschulen. christine.roggatz@li-hamburg.de

Über mathematische Probleme sprechen lernen

Fachbegriffe und Satzmuster üben und anwenden

Die Verfügbarkeit von (Fach)begriffen und Sprachmustern ist eine wichtige Voraussetzung für eine fachliche Verständigung. Wie kann das Üben von Begriffen mit der fachgerechten Verwendung von Satzmustern verbunden werden? Wie lassen sich die Fachsprache und das inhaltliche Verständnis zeitgleich fördern? Die Übungen zeigen, wie sich ein Bewusstsein für Sprachlernen im Mathematikunterricht entwickeln kann.

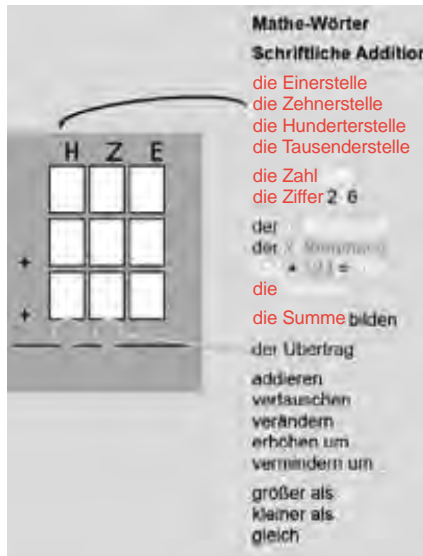
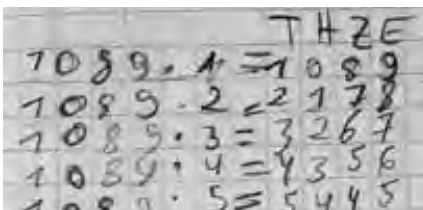


Abb. 1: Wortspeicher schriftliche Addition

Adnan ist ehemaliger Schüler der IVK. Seit neun Monaten besucht er die vierte Klasse unserer Grundschule in Hamburg-Billstedt. Er bearbeitet ein Aufgabenpäckchen mit fortlaufenden Multiplikationen mit der sogenannten Kaprekar-Zahl 1089. In diesen Produkten verbirgt sich ein Zahlen-Muster, das er beschreiben soll. Adnan rechnet schriftlich, notiert die Ergebnisse stellengericht und spricht die Lehrkraft an:



A.: »Was soll ich schreiben? Hier. Immer mehr.« L.: »Wo? Wie heißt das?« Am interaktiven Whiteboard ist ein Wortspeicher zu sehen, auf dem zentrale Fachbegriffe rund um die Multiplikation zu lesen sind. Adnan schaut auf den Wortspeicher und nennt das Wort »Ziffer«.

L.: »Welche Ziffer ist das?«

A.: »Vorne.«

L.: »Wie heißt die Ziffer vorne?«

A.: »Tausend.«

L.: »Richtig. Die Tausenderziffer. Was ist mit der Tausenderziffer?«

A.: »Immer größer. [...] Eins größer.«

L.: »Genau. Die Tausenderziffern werden immer um 1 größer. Schreib das auf!«

Adnan notiert: »Die Tausenderziffern werden immer 1 größer.«

L.: »Die Tausenderziffern werden immer um 1 größer.« Adnan ergänzt das Wort »um«.

L.: »Prima! Schreibe vier Sätze.«

Adnan schaut fragend.

L.: »Du hast einen Satz für die Tausender. Schreibe auch einen für die Hunderter, Zehner und Einer.«

A.: »Vier mal das gleiche?«

L. hebt Augenbraue

A.: »Nicht das gleiche. Fast gleich.«

Diese kleine Szene illustriert, wie selbstverständlich Sprachlernen für Adnan im Mathematikunterricht geworden ist. Zum Erwerb der Fachsprache gehört der Aufbau eines Fachwortschatzes. Dafür ist in Adnans Klasse der Wortspeicher eingeführt worden. Bildungs- und Fach-

sprache zu erwerben bedeutet aber weit aus mehr als neue Vokabeln zu kennen. Wichtig sind z.B. auch wiederkehrende Satzmuster und sprachliche Strukturen. Die didaktische Schlüsselszene im Beispiel oben liegt in Adnans Reaktion: »Nicht das gleiche. Fast gleich.« Er zeigt dadurch, dass er sprachliche Strukturen erkennen und für fachliche Entdeckungen nutzen kann.

Fachwortschatz – was gehört dazu?

Der Bildungsplan für Mathematik an der Grundschule weist im Anhang rund 300 zu erwerbende Fachbegriffe aus. Darunter finden sich einzelne Wörter (Unterschied, zerlegen, Symmetrieachse ...), Wortgruppen (ungerade Zahl, halb so viel ...), sowie Symbole und Einheiten (+, -, kg ...).

Einiges an Vokabular, das zusätzlich zu bewältigen ist, ist nicht aufgeführt. Es fehlen neben weiteren Fachbegriffen auch

- abgeleitete Begriffe: unterschiedlich, Zerlegung ...
- gängige Wortgruppen: sich um ... vergrößern, Summe bilden ...
- mathematische Arbeitsmittel: Geodreieck, Wendepföckchen, ...
- format-spezifische Begriffe: Zahlenmauer, Rechendreieck, ...
- Operatoren: probieren, begründen, beschreiben, anlegen, ...
- typische Wörter für Textaufgaben: Rabatt, Rate, ...

All dies ist aber notwendig, um eine Vorstellung von den mathematischen Begriffen und Konzepten aufzubauen und darüber sprechen zu können.

Der Wortspeicher

Fachbegriffe haben in Adnans Klasse einen kindgerechten Namen. Sie heißen Mathe-Wörter. Immer wieder wird den Kindern verdeutlicht, dass die Mathematik eine eigene Sprache besitzt, die oftmals

Ein Ecke	Rechteck Quadrat Parallelogramm Raute Trapez	besitzt besitzt je	einen zwei drei vier	Seiten: gleich große Winkel rechte Winkel rechten Winkel gleich lange Seiten
-------------	--	-----------------------	-------------------------------	--

Abb. 2: Satzmuster-Kombination zu Vierecken

a) $4500 + 4000 =$ _____	b) $1800 + 2000 =$ _____	c) $5200 + 3000 =$ _____
$4500 + 400 =$ _____	$1800 + 200 =$ _____	$5200 + 300 =$ _____
$4500 + 40 =$ _____	$1800 + 20 =$ _____	$5200 + 30 =$ _____
$4500 + 4 =$ _____	$1800 + 2 =$ _____	$5200 + 3 =$ _____
a) $9999 - 8000 =$ _____	b) $5673 - 3000 =$ _____	c) $4689 - 4000 =$ _____
$9999 - 800 =$ _____	$5673 - 300 =$ _____	$4689 - 400 =$ _____
$9999 - 80 =$ _____	$5673 - 30 =$ _____	$4689 - 40 =$ _____
$9999 - 8 =$ _____	$5673 - 3 =$ _____	$4689 - 4 =$ _____



Abb. 3 (oben): Satzmuster-Kombination zum stellengerechten Rechnen

Abb. 4 (links): zugehörige Schulbuchseite auch MiniMax4, Klett

für alle Kinder, unabhängig von ihrer Muttersprache und Herkunft, neu ist. Wortspeicher existieren in unserer Klasse im Mathematikunterricht für jedes Thema. Es haben sich einige hilfreiche Gestaltungsmerkmale etabliert. Sie sind nicht nur eine Sammlung einzelner Begriffe, sondern enthalten auch Ausdrücke und Satzmuster. Zudem werden die Konventionen des Deutschunterrichts wenn möglich aufgegriffen, z. B. werden Nomen mit Artikel genannt und nach Genus rot, blau oder grün gefärbt. Auch werden häufige Verbindungen mit anderen Wörtern, sogenannte Kollokationen, aufgenommen. »Summe bilden« oder »erhöhen um« sind wichtige Beispiele (Abb. 1). Zur besseren Orientierung sortieren wir die Begriffe entweder inhaltlich oder nach Wortarten. Die neuen Wörter im Mathematikunterricht unterscheiden sich von den neuen Wörtern im Englischunterricht insbesondere in Hinblick auf den Begriffserwerb. Während im Englischunterricht die Kinder in der Regel schon eine Vorstellung von dem Begriff haben und nur noch die Vokabeln lernen müssen, werden im Mathematikunterricht Objekte und Konzepte bezeichnet, die auch inhaltlich noch erschlossen werden müssen. In den Wortspeichern unterstützen Abbildungen, Pfeil und farbliche Hervorhebungen den Begriffserwerb.

In Adnans Klasse gibt es in der Regel digitale Wortspeicher. Ein Vorteil der Wortspeicher am interaktiven Whiteboard ist, dass sie über die Schuljahre inhaltlich und sprachlich mitwachsen und leicht reaktiviert werden können.

Die Wortspeicher werden gemeinsam mit den Kindern generiert. Wenn im Redefluss ein Wort fehlt, kann es durch die Lehrkraft ergänzt werden. Auch nehmen wir zunächst kindliche Begriffe wie »gleich nur andersherum« auf, die später erst durch den Fachbegriff »achsensymmetrisch« ersetzt werden.

Das fortwährende Wiederkehren der Wortspeicher etabliert die sprachliche Anforderung und soll sprachliches Bewusstsein schaffen. Um die sprachliche Anforderung zu etablieren und ein sprachliches Bewusstsein zu schaffen, muss der Wortspeicher in allen Phasen des Unterrichts präsent sein. Dazu gehören Nachfragen der Lehrkraft wie: »Findest du dazu ein Wort aus unserem Wortspeicher?«.

Üben: Inhalt und Sprache

In mündlichen Produktionen ist das sprachliche Vorbild der Lehrkraft eine Hilfe, um fachsprachliche Sätze zu bilden. Für die Textproduktion bieten sich sogenannte Einschleifübungen an. Diese Übungen sollen zugleich (und gleichberechtigt) die *neuen mathematischen Inhalte und Begriffe* und die *neuen grammatischen Strukturen und Satzmuster* abrufen und festigen. Mathematik ist die Wissenschaft der Muster. Immer dann, wenn musterhafte und wiederkehrende Strukturen auftreten, bieten sich solche Übungen zur Textproduktion an.

Ein Werkzeug dafür ist die »Satzmuster-Kombination.« (Abb. 2 – 4) Satzbausteine werden »etappenweise geordnet« und kombinierbar zur Verfügung gestellt. Häufig sind die Etappen Satzglieder,

Fachbegriffe, Konjunktionen oder Artikel. Durch die Kombinationen entstehen (fast immer) grammatisch richtige Sätze, aber nicht immer fachlich richtige Aussagen. Bei diesen Beschreibungen gibt es mathematisch immer etwas Gleichbleibendes und etwas Veränderliches.

Eine zweite Einschleifübung, die hilft vom Wort zum Satz zu kommen, ist der Lückentext. Lückentexte eignen sich nur dann zum Einschleifen von Fachsprache, wenn es wiederkehrende sprachliche Strukturen gibt. Man findet in Arbeitsheften oftmals Lückentexte, bei denen das nicht der Fall ist und lediglich bereits erworbenes Wissen abgerufen wird. Hierbei muss das Sprachlernen schon abgeschlossen sein. Wir benutzen aber keine Lückentexte zum Abrufen, sondern zum Erwerb und zur Einübung von sprachlicher und inhaltlicher Kompetenz. In dem Beispiel erhalten die Kinder das Lücken-Text-Plakat, während sie Papierstreifen mit Punkte-Anordnungen zerschneiden. Es geht also um den Begriff des Zerlegens und die dazugehörige Fachsprache. Schwachen Kindern kann es schwerfallen, die richtige Zerlegung zu nennen und sich gleichzeitig an den Mustersatz zu halten. Dann ist es sinnvoll, sich auf verkürzte Sätze zurückzuziehen. Sprachlernen und Mathematik-Lernen bedingen sich gegenseitig, sind aber selten gleich weit entwickelt.

Arne Pöhls ist Lehrer an der Schule am Schlemer Park und Mitarbeiter am LI in den Bereichen LIF22: Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und LIF12: Mathematik.
arne.poecls@li-hamburg.de

Gemeinsame Lesekonferenzen und individuelle Lesehilfen

In drei Schritten das Textverständnis verbessern

Sinnentnehmendes Lesen und anschließendes Sprechen über die Textinhalte sind grundlegende Kompetenzen für jeden Unterricht. Diese können aber nicht bei allen Lernenden vorausgesetzt werden. Mit welchen Methoden und Strategien kann das inhaltliche Leseverstehen gefördert werden? Wie kann die Formulierung des eigenen Textverständnisses sprachlich unterstützt werden? Welche Schritte haben sich bewährt?

»Wir alle sind einzigartig« – heute geht es im Deutschunterricht der 4a um die Gebärdensprache. Um eine Gesprächsgrundlage zu haben, lesen wir einen Auszug aus dem Buch »Wir sprechen mit den Händen« von Franz-Joseph Huainigg: Lisa kann seit ihrer Geburt nicht hören und versucht trotz ihres Handicaps Freunde zu finden. Die Kinder auf dem Spielplatz stellen fest, dass Lisa eine andere Sprache spricht, die überraschenderweise gar nicht so selten ist, wie sie denken ...

Die 25 Schülerinnen und Schüler der Klasse sind am Thema interessiert, sind in ihrer Sprachkompetenz aber sehr unterschiedlich und benötigen differenzierte Hilfen, bevor ein solcher Text im Klassenverband besprochen werden kann. Sina hat Probleme, einen ganzen Text sinnverstehend zu lesen. Julian fällt es immer wieder schwer, seine Gedanken nachvollziehbar zu formulieren. Daria, die erst seit kurzem in Deutschland ist und nur wenig Deutsch versteht, ist sehr zurückhaltend. Und Christina ist vielbelesen und oft schon schnell mit Aufgaben fertig. Um möglichst allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, hat

sich die Lehrerin für die in der Klasse bereits eingeübte Methode der Lesekonferenz (vgl. Abb. 1) entschieden. Bei dieser Methode wird, unter Berücksichtigung der Lesestrategien, besonderer Wert auf das Verstehen des Inhalts, die Aktivierung des Vorwissens und das gemeinsame Gespräch über das Gelesene gelegt.

Die Lesehilfe

Um den Text zu strukturieren, das Gelesene besser zu verstehen und eigene Gedanken einfacher zu formulieren, nutzen die Schülerinnen und Schüler ihre eigene und individuelle »Lesehilfe« (vgl. Abb. 2). Die Lesehilfe ist ähnlich wie ein Lesefächer eine Unterstützung zum Erwerb von Lesestrategien. Dabei konzentriert sie sich auf die Strategien *vor*, *während* und *nach* dem Leseprozess. Die Lesehilfe leitet jede Schülerin und jeden Schüler durch den Text, lenkt den Blick auf Textstrukturierungsmethoden und hilft beim Reflektieren. Jeder hat seine Lesehilfe selbst gebastelt und mit eigenen Merkbildern als Gedankenstütze illustriert. Dadurch gewinnt dieses Hilfsmittel an persönlichem Wert. Die einzelnen Schritte wurden im Unterricht jeweils an Beispielen eingeführt.

Schritt 1: Vor dem Lesen

Die Kinder stellen im ersten Schritt im Klassenverbund Vermutungen zum Text an. Geleitet durch die Fragen der Lesehilfe aktivieren sie ihr Vorwissen und bekommen einen ersten Eindruck vom Thema. Dies eignet sich für alle Kinder der Klasse gleichermaßen, da bis zu diesem Zeitpunkt nur wenig gelesen werden muss. Die Vorentlastung durch das Betrachten der Überschrift und der Bilder schafft eine individuelle Verbindung zum Thema und motiviert, sich auf den Text einzulassen. Wichtig ist, dass alle sinnhaften Vermutungen wertfrei gewürdigt werden.

Eine Lesekonferenz setzt sich aus mindestens vier Lernenden zusammen. Jeder bekommt dabei eine besondere Rolle zugewiesen: Der Zeitwächter achtet auf die Zeit, der Leisewächter achtet auf die Einhaltung der 20-cm-Stimme, der Gruppenwächter moderiert das Gespräch über den Text und der Lesewächter liest den Text Absatz für Absatz laut vor. Ziel einer Lesekonferenz ist, das Textverständnis jedes Lernenden zu verbessern und die Auseinandersetzung mit dem Text zu intensivieren, um so die Anschlusskommunikation im Klassenverband vorzubereiten und allen die Teilhabe daran zu ermöglichen. Dafür bekommt jede Schülerin und jeder Schüler den zu lesenden Text ausgehändigt und Aufgabe der Gruppe ist es, den Text gemeinsam zu lesen und unter vorgegebenen Fragestellungen zu bearbeiten. Im Kleingruppengespräch über den Text übt jede Schülerin und jeder Schüler ihre/seine Gedanken zu verbalisieren, kann die eigene Meinung mit anderen Standpunkten vergleichen und setzt sich so aktiv mit dem Text auseinander.

Abb. 1: Methode: Die Lesekonferenz

Um diese Äußerungen zu unterstützen, hat die Lesehilfe eine zusätzliche »Hilfe«-Rückseite mit zum Teil individuellen, aber auch vorgegebenen sprachlichen Hilfen. Julian nutzt diese im Gespräch regelmäßig, um sicherer zu werden. Christina hat sich ihre Formulierungshilfen aus einer Liste mit unterschiedlichen Satzanfängen selbst zusammengestellt. Außerdem ergänzt sie diese regelmäßig mit Formulierungen aus dem Unterricht, die sie für sich als »gut« betrachtet. Somit erweitert auch sie ihren Wortschatz und hat außerdem eine Zusatzaufgabe.

Schritt 2: Während des Lesens

Die Klasse wird in Gruppen mit vier Mitgliedern eingeteilt. Dabei wird besonders

Lesehilfe von

Vor dem Lesen

Ideen zum Text finden

1. Schaut euch den Text an.
2. Lest die Überschrift. Was sagt sie euch?
3. Schaut euch die Bilder an.

Vor dem Lesen

Während des Lesens

Wichtiges herausfinden

1. Entscheidet, wer den Text Absatz für Absatz laut vorliest.
2. Besprecht, welche Wörter die wichtigsten im Absatz sind.
3. Markiert wichtige Wörter mit einem Textmarker.

Während des Lesens

Nach dem Lesen

Über den Text sprechen

1. Waren eure Ideen vom Anfang richtig? Besprecht euch!
2. Benutzt die Textuhr, um über den Text zu sprechen.

Nach dem Lesen

Abb. 2: Die Lesehilfe

Hilfen

- Der Text erinnert mich an... (die Zeitung; ein Buch...)
- Die Überschrift verrät, dass es um ... geht
- Die Bilder zeigen, dass es um ... geht.
- Auf dem Bild sehe ich...

Hilfen

Der Text sollte flüssig vorgelesen werden.

- Das wichtigste Wort im Text/Absatz ist...
- Meiner Meinung nach ist... das wichtigste Wort im Text/Absatz.
- Ich denke, dass ... das wichtigste Wort im Text/Absatz ist.

Hilfen

- Ich hatte (nicht) Recht, denn/da/weil...
- Meine Vermutung zur Überschrift hat (nicht) gestimmt, denn/da/weil...

auf die Zusammensetzung der Gruppe geachtet: Ist eine gute Vorleserin/ein guter Vorleser in jeder Gruppe? Sind in jeder Gruppe leistungsstarke und -schwache Schüler, die einander unterstützen? Können die Kinder zielgerichtet miteinander arbeiten?

Der Lesewächter liest allen Kindern der Gruppe den Text laut und Absatz für Absatz vor. Wichtig ist hierbei, dass die anderen währenddessen mitlesen und eventuell Notizen machen. Durch die Wahl eines erfahrenen Vorlesers hat man im Sinne vom »Laut-Lesen-Üben« gute Vorbilder, die allen in der Gruppe bei einer besseren Textrezeption helfen können. In der 4a übernimmt Christina sehr gern diese Aufgabe. Sina hingegen übernimmt am liebsten die Rolle der Zeitwächterin, so kann sie dem Vorleser gut folgen und wird beim Lesen entlastet.

Während des Lesens markieren die Schülerinnen und Schüler wichtige Wörter der Absätze, um im Anschluss an das Lesen mit ihren Gruppenmitgliedern über das wichtigste oder die wichtigsten Wörter zu diskutieren. Wieder sind die Satz-

anfänge auf der Rückseite der Lesehilfe für alle eine Hilfe, passende Formulierungen zu finden. Gemeinsam können sich die Gruppenmitglieder bei Verständnisfragen und Unsicherheiten weiterhelfen und schüchterne und unsichere Kinder profitieren häufig von der intimeren Atmosphäre der Kleingruppe.

Schritt 3: Nach dem Lesen

Nachdem alle Schülerinnen und Schüler die wichtigsten Wörter markiert haben, leitet der Gruppenwächter das Gespräch über den Text. Auch dabei hilft die Lesehilfe mit den Hilfen, das Gelesene mit eigenen Worten wiederzugeben. In dem moderierten Gruppengespräch beziehen sich die Schülerinnen und Schüler auf ihre anfangs gestellten Vermutungen zum Text. In der 4a gibt es außerdem noch die Aufgabe, sich auf die wichtigsten Wörter eines Textes zu einigen. Dadurch entsteht am Ende der Gruppenarbeit oft eine intensive Diskussion, die das Textverständnis aller auf den Prüfstand stellt. Dank der Lesehilfe haben auch Schüler wie Daria oder Julian eine

sprachliche Entlastung und können an dem Gespräch selbstbewusst teilnehmen.

Das Klassengespräch

Auf Grundlage der Lesekonferenz beginnt die Klasse 4a nun mit einem Plenumsgespräch. Die gefundenen wichtigsten Wörter werden von den Gruppenwächtern vorgetragen und mit denen der anderen Gruppen verglichen. Darauf aufbauend fokussiert die Lehrerin das Thema der Stunde – die Gebärdensprache – mit zielgerichteten und interpretatorischen Fragen zum Text. Dank der Vorentlastung durch die Lesehilfe und die Lesekonferenz nehmen auch Sina, Julian und die weiteren Klassenmitglieder aktiv am Klassengespräch teil.

Anmerkung: Die Lesehilfe wurde im Rahmen des Projekts DAZ-im-Fachunterricht von Christina Köpp, Tatjana Teichmann und Julia Kaufhold am LI erstellt.

Julia Kaufhold ist
Lehrerin an der Schule Grumbrechtstraße
sowie Mitarbeiterin im LI, Referat Deutsch und
Fremdsprachen (Grundschule).
julia.kaufhold@gmx.de

Sprachsensibles Material entwickeln

Über den sprachlichen Ausdruck die inhaltlichen Ergebnisse verbessern

Beschreiben und erklären sind zwei zentrale sprachliche Handlungen, die im Unterricht von den Lernenden verlangt werden. Wie können Aufgabenstellungen sprachsensibel konstruiert werden? Welche Möglichkeiten gibt es, um die Formulierung von Beschreibungen und Erklärungen zu unterstützen? Welche Bedingungen sind hilfreich für die Entwicklung und den Einsatz von sprachsensiblen Aufgaben und Materialien?

Paul, Aylin und Emre aus der 5. Klasse schauen gebannt, wie sich die Maus auf ihrem Tisch verhält. Läuft sie am Rand des Tisches oder in der Mitte? Was wird passieren, wenn eine Papprolle auf den Tisch gelegt wird? Während die Lernenden begeistert die Tierbeobachtung durchführen, fällt die anschließende schriftliche Beschreibung und Erklärung spärlich aus. Überwiegend halten sie ihre Beobachtung in Halbsätzen wie »Maus in Rolle« oder »Maus am Rand« fest. Nach einer Versuchsbeobachtung zu beschreiben, was man gesehen hat, ist eine typische sprachliche Situationen, die Lernende nicht nur im naturwissenschaftlichen Unterricht bewältigen müssen. Die anschließende Erklärung erfordert von ihnen, die einzelne Beobachtung auf eine Gesetzmäßigkeit zurückzuführen. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass unsere Schülerinnen und Schüler oft richtige Zusammenhänge erkennen, dann aber daran scheitern, diese verständlich zu formulieren.

Gründung einer Schulentwicklungsgruppe

Wie können die Lernenden in diesen sprachlichen Handlungen kompetenter

werden? Um gemeinsam Ideen zu dieser Frage zu entwickeln, haben wir eine Schulentwicklungsgruppe gegründet. Zwei Naturwissenschaftslehrerinnen und zwei Sprachförderkoordinatorinnen haben gemeinsam die vorhandenen Materialien der Unterrichtseinheit zur Hausmaus unter dem Gesichtspunkt der sprachlichen Anforderungen untersucht. Hierbei ist uns aufgefallen, dass aus den Aufgabenstellungen nicht immer deutlich hervorgeht, welche sprachliche Handlung von den Lernenden verlangt wird. Zudem werden auch keine sprachlichen Unterstützungen angeboten, um beispielsweise angemessene Beschreibungen zu formulieren.

Aufgabenstellungen operationalisieren

Die bisherigen Aufgabenstellungen luden die Lernenden dazu ein, nur in Teilsätzen zu antworten. Auf die Frage »Wohin läuft die Maus auf dem Tisch?« war die Antwort oft: »In die Rolle«. Damit beantworteten die Lernenden die Frage zwar inhaltlich richtig, erfüllten jedoch nicht die intendierte Aufgabe, den Laufweg der Maus genau zu beschreiben. Deshalb nutzen wir nun eine kleine Anzahl von Operatoren, die den Lernenden deutlicher zeigen, welche sprachliche Handlung zu der Aufgabe gehört. Beispielsweise lautet obige Aufgabe nun: »Beschreibe, wohin die Maus auf dem Tisch läuft«. Und aus »Warum ist das wohl so?« wird »Erkläre das Verhalten der Maus«. Die Operatoren begegnen den Lernenden immer wieder, so dass sie mit der Zeit verinnerlichen, was die Operatoren für Sprachhandlungen erfordern und welche Satzkonstruktionen sie dafür jeweils nutzen können.

Sprachliche Unterstützung – so viel wie nötig, so wenig wie möglich

Um den Laufweg der Maus zu beschreiben, brauchen Lernende passende Präpo-

sitionen und Adjektive. Diese bieten wir ihnen in einer Wortliste an. Da es den Lernenden schwer fällt, beim Beschreiben auch die zeitliche und logische Reihenfolge zu beachten, bekommen sie zusätzlich Satzanfänge, an denen sie sich orientieren können: »Zunächst läuft die Maus ...«, »Danach ...«, »Nach 5 Minuten ...«. Uns ist dabei wichtig, dass die Unterstützungsangebote nicht dazu führen, die sprachliche Anforderung zu senken, sondern Lernende zu befähigen, ihre Gedanken ausdrücken zu können. Je nach individuellem Lernstand werden diese sprachlichen Unterstützungen innerhalb einer Aufgabe oder während der Unterrichtseinheit langsam abgebaut. Zu Beginn bieten wir Wortlisten direkt mit den Aufgaben an. Wenn der Einsatz bekannt ist und die Lehrperson nach ersten Schreib- und Sprachproben den individuellen Sprachstand besser einschätzen kann, werden die Unterstützungsangebote fakultativ angeboten, z.B. durch Tipp-Karten. Einige Lernende neigen dazu die Tipp-Karte zu nutzen, obwohl sie diese nicht brauchen. Anderen würde sie im Lernprozess helfen, sie nutzen sie allerdings nicht. Kurze Gespräche zwischen Lernenden und Lehrperson helfen, den lernförderlichen Einsatz der Karten zu sichern, um Lernende sprachlich weder zu unter- noch zu überfordern.

Ausreichend Platz zum Schreiben

Bei der sprachlichen Überarbeitung haben wir das Layout der Arbeitsmaterialien anhand zweier Fragen überprüft: Inwiefern bietet das Arbeitsblatt ausreichend Platz zum Schreiben und inwiefern hat das Arbeitsblatt eine schreib- und lernförderliche Struktur? Als Ergebnis haben wir den Abstand zwischen den Schreiblinien erhöht und mehr Linien eingefügt. So können sich die Lernenden bereits an der Anzahl der vorge-

geben Linien orientieren, ob nun eine ausführliche Beschreibung oder nur ein Stichpunkt erwartet wird. Die wiederkehrende Struktur soll den Lernenden helfen, die Aufgabenstellungen wiederzuerkennen und diese strukturiert zu bearbeiten.

»Wir sind doch nicht in Deutsch«

Als wir den Kolleginnen und Kollegen das überarbeitete Heft präsentierten, waren einige skeptisch, ob sie auch noch Zeit für Sprachförderung in ihrem zweistündigen Fach finden können. Nach der Erprobung waren die Rückmeldungen allerdings überwiegend positiv. Besonders hervorgehoben wurde, dass einige Lernende bisher nicht zeigen konnten, was sie wissen, da ihnen die sprachliche Kompetenz fehlte. Bereits die Unterstützung durch Satzanfänge und Formulierungsbeispiele ermöglicht es ihnen nun, sich umfassender am Unterricht zu beteiligen, auch schriftlich. Durch die sprachlichen Hilfen wie z. B. die Vorgabe der Satzkonstruktion »Die Maus läuft ..., weil ...« waren die Lernenden dazu aufgefordert, schlüssige Erklärungen zu finden und nicht bei einer Beschreibung stehen zu bleiben. Dadurch wurden auch die Inhalte besser verstanden.

Zusätzliche Sprachübungen haben hingegen weder Lernende noch Lehrpersonen als lernförderlich wahrgenommen. Beispielsweise haben wir eine additive Übung zu zusammengesetzten Nomen angeboten, da Worte wie »Kornspeicher« oder »Körperangaben« im Material vorkommen. Diese Übung sollte die Strategie fördern, diese Worte quasi »von hinten nach vorne« zu entschlüsseln. Allerdings waren diese Übungen oft nicht unmittelbar mit einem inhaltlichen Lernschritt verbunden.

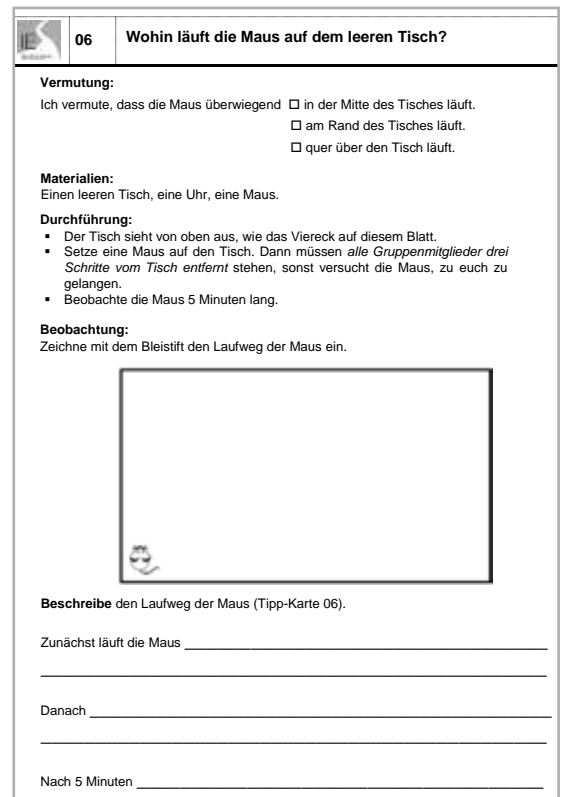


Abb. 1: »Wohin läuft die Maus auf dem Tisch?« – Altes (links) und neues Arbeitsblatt (Ausschnitt)

Gelingensbedingungen

Nach dem ersten Jahr, stellen sich drei Rahmenbedingungen als besonders hilfreich für den lernförderlichen Einsatz des sprachsensiblen Materials heraus:

- Die Aufgabenstellungen sind durch wiederkehrende Operatoren klar formuliert.
- Das sprachliche Lernen ist an das inhaltliche Lernen gekoppelt und wird nicht in Übungsphasen vorgezogen oder nachgeschoben.
- Den Lernenden werden so viele sprachliche Hilfen wie nötig und so wenige wie möglich angeboten. Die Auswahl dazu, trifft der Lernende teilweise selbst.

Ausblick: Einwicklung eines Sprachbaukastens

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Veränderungen in den Aufgabenstellungen und der Struktur verbunden mit sprachlichen Hilfen, eine deutliche Verbesserung sowohl der sprachlichen als auch der inhaltlichen Ergebnisse bringt. Die Reflexion unseres Arbeitsprozesses zeigt uns aber auch, dass wir als tem-

poräre Schulentwicklungsgruppe nur einen geringen Teil der vorhandenen Materialien so intensiv sprachförderlich überarbeiten können. Für das kommende Schuljahr haben wir uns daher vorgenommen, unsere Arbeit auf stärker übertragbare Elemente zu konzentrieren und aufbauend auf die Erfahrungen mit der Mauseinheit einen Sprachbaukasten zu den drei Operatoren »Beschreiben, Erklären und Begründen« für alle Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I zu entwickeln. Der Baukasten soll übertragbare Formulierungshilfen, Wortlisten und Erklärungen zu den vereinbarten Operatoren enthalten. Denkbar wäre, dass zukünftig in jedem Fachraum ein Plakat mit diesen Operatoren sowie Formulierungshilfen hängt.

Dr. Andrea Albers ist Lehrerin für Biologie und Deutsch an der Ida Ehre Schule und Mitglied der Schulentwicklungsgruppe »Bildungssprache – durchgängige Sprachbildung im Fachunterricht«. Bogenstraße 34, 20144 Hamburg a_albers@web.de www.idaehreschule.de

Sprache als Thema von Unterrichts- und Schulentwicklung

Projekte gemeinsam sprachsensibel gestalten

Neben den fachlichen Inhalten auch die Sprech-, Lese- und Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern, ist eine Herausforderung. Wie können hierfür die unterschiedlichen Expertisen im Kollegium gezielt genutzt werden? Wie können Strukturen aussehen, in denen gemeinsam sprachensible Elemente entwickelt und diese nachhaltig an die Fachkolleginnen und -kollegen weitergegeben werden?

Im Klassenraum der 8b, Thema »Industrialisierung im 19. Jahrhundert«, die Schülerinnen und Schüler lesen verschiedene Texte. Hassan: »Ich hab da mal ne Frage! Ist das nicht Passiv?« Die Gesellschaftslehrerin fragt irritiert nach: »Was meinst du damit?« Er tippt auf das Arbeitsblatt: »Hier: »Die Lokomotiven wurden zunächst nach englischem Vorbild gebaut! Das hatten wir heute in Deutsch!«, »Ach, du meinst das sprachlich! Ja, das stimmt! Und das Passiv passt ja auch ganz wunderbar! Welche Mühe das die Arbeiter *aktiv* gekostet hat, wird durch diese Formulierung nicht sichtbar – und das ist etwas sehr Typisches für die Industrialisierung! Fallen Euch weitere Beispiele ein, wo etwas »hergestellt wird ...?« Es entwickelt sich ein Unterrichtsgespräch über den Unterschied der maschinellen Produktion zur aktiven Arbeit der Handwerker – und über Formulierungen, mit denen man dies deutlich machen kann.

Analyse des Beispiels

Hassan erkennt im Text zur Lokomotive einen Lerngegenstand des Grammatikunterrichts wieder. Im gemeinsamen

Gespräch über dieses sprachliche Phänomen und über die gesellschaftlichen Inhalte arbeitet die Lerngruppe heraus, wie nützlich Passivkonstruktionen für das Verständnis der Umwälzungen im 19. Jahrhundert sind. Diese zufällige Situation wird zu einer wunderbaren Lernchance, in der sowohl das sprachliche Phänomen »Aktiv und Passiv« als auch der gesellschaftliche Fachinhalt für die Schülerinnen deutlich an Tiefe gewinnen.

Solche Lernsituationen sollten nach unserem Verständnis nicht dem Zufall überlassen bleiben. An der GSB ist es unser Ziel, diese explizit zu planen. Im obigen Beispiel ist die Aussicht groß, dass Hassan und seine Mitschüler und Mitschülerinnen sich des sprachlichen Prinzips »Aktiv/Passiv« bewusster und kompetenter bedienen werden können; denn sie haben darüber gründlicher nachdenken können, als dies im Fachunterricht oft geschieht.

Sprachförderung gemeinsam planen

Um differenzierte Denkprozesse zu ermöglichen, braucht es Sprachkompetenz: Wortschatz, Wissen über komplexere Satz- und Textstrukturen, literarische Erfahrung, Lesekompetenz und besonders auch Schreibkompetenz: Schreiben heißt aktiv zu sein, es ist die Fähigkeit aktiv zu sein, es ist die Fähigkeit bewusst und kommunizierbar zu machen und sich kreativ zu äußern. Eine grundsätzlich sprachensible Gestaltung des Unterrichts ist ein wesentlicher Baustein unserer Schul- und Unterrichtsentwicklung und liegt nicht nur in der individuellen Verantwortung der einzelnen Fachlehrerinnen und Fachlehrer. Situationen wie die eingangs beschriebene versuchen wir z.B. in den fächerübergreifenden Projekten systematisch herzustellen.

Aber nicht jeder ist für alles Experte. Die Vorbereitung dieses Unterrichts gelingt nur in einer Arbeitsstruktur, die die verschiedenen Kompetenzen der Kolleginnen und Kollegen im fachlichen multiprofessionellen Team nutzt. Ein Beispiel hierfür ist unsere Projektkonferenz mit den Kolleginnen, die als Fachlehrerin ein Projekt betreuen. Dreimal im Jahr werden hier die wichtigen didaktischen Fragen zum Projektunterricht gemeinsam bearbeitet und die Ergebnisse für alle Kolleginnen festgehalten. Im vergangenen Jahr ging es dabei um die bewusste Stärkung sprachsensibler Aspekte. Darauf aufbauend erarbeitete jede Projektverantwortliche gemeinsam mit einer Deutschlehrkraft konkrete sprachförderliche Ideen für ihr Projekt. Die Projektverantwortlichen übergeben ihr Projekt an den jeweiligen Jahrgang im Rahmen eines Workshops. Hier nähern sich die unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen handelnd dem jeweiligen Thema an und erweitern gemeinsam ihre eigenen Kompetenzen im Bereich des sprachsensiblen Unterrichts. Eine Situation wie die eingangs Geschilderte kann, wie die folgenden drei Beispiele zeigen, so selbstverständlicher entstehen.

Projekt Mittelalter

Im Projekt Mittelalter des sechsten Jahrgangs sollte die Lesekompetenz in den Fokus rücken. Ob nun eine »Kleiderordnung« oder eine Stadtrechtsurkunde enträtselt werden muss: diese mittelalterlichen Textquellen zu entschlüsseln, stellt hohe Anforderungen an die Lesekompetenz der Kinder dar. In der gemeinsamen Arbeit integriert der Deutschkollege Lesemethoden des Deutschunterrichts in das Projekt, um diese anspruchsvollen Texte zu »knacken«. Die Lernenden erarbeiten sich die Quellen dadurch in einer Weise, wie es

auch Historiker tun müssen, und thematisieren dabei die verwendete Sprache auch im Zusammenhang mit dem Inhalt: »Warum haben die das denn so komisch geschrieben?«, »Haben die Menschen alle so gesprochen?« Die anschließende Reflexion über den eigenen Lernprozess verdeutlichte den Schülerinnen und Schülern, dass dieses methodische Vorgehen sinnvoll und hilfreich ist.

Das Profiltagebuch

In den Profilklassen der Jahrgänge 8 – 10 wird an einem Tag der Woche in Projekten zum jeweiligen ProfiltHEMA gelernt und dies in einem Profiltagebuch dokumentiert und reflektiert. Die Schüler und Schülerinnen werden angeregt, miteinander über ihre Texte in den Austausch zu kommen und dabei auch sprachliche Aspekte in den Blick zu nehmen. Dabei hat sich die »Checkliste Profiltagebuch« (vgl. Abb. 1) bewährt, um inhaltliche und sprachliche Rückmeldungen zum eigenen Text zu bekommen bzw. anderen zu geben. Ergänzt wird sie durch konkrete Informationen und Beispiele zu einem ausgewählten Phänomen wie z. B. Adverbien, welches beim nächsten Eintrag erprobt werden soll.

Naturwissenschaftlicher Epochenunterricht

Auch im naturwissenschaftlichen Epochenunterricht in den höheren Jahrgängen wird in der oben beschriebenen Weise kooperiert, so dass gemeinsam erarbeitete Unterrichtsarrangements für alle Fachkolleginnen zur Verfügung stehen. Ein Beispiel dafür ist folgende sprachensible Aufgabe zur Radioaktivität im 10. Jahrgang. Nach der Erarbeitung des Atomaufbaus, der Eigenschaften radioaktiver Atome und der Halbwertszeiten erhalten die Lernenden einen Text mit Informationen zum SuperGAU von Tschernobyl 1986 und dessen Folgen für die Bundesrepublik Deutschland. Sie erschließen an Hand verschiedener Fragen den Inhalt des Textes. Dabei markieren sie wichtige Wörter, identifizieren Fachbegriffe, sortieren diese und übertragen sie in ihr Glossar. Abschließend verfassen sie einen Brief an eine Klasse des fünften Jahrgangs, in dem sie den Schülerin-

Checkliste Profiltagebuch	
Holt Euch regelmäßig ein Feedback zu euren Texten mit Hilfe dieser Fragen – und lernst so, bessere Profiltagebuch-Einträge zu verfassen:	
1. Wie wirkt der Text beim Lesen auf mich?	Kreise ein, was stimmt:
• Ist der Text gut lesbar? → Kann ich den Gedanken folgen? Ist der Inhalt logisch?	JA – NEIN
• Wie ist der Text aufgebaut? → Gibt es eine Einleitung? Erfahre ich im Hauptteil viele Details? Gibt es eine Schlussfolgerung, ein Fazit?	JA – NEIN
2. Wie wurde die Aufgabe inhaltlich bearbeitet?	
• Erhalte ich alle nötigen Informationen, um zu verstehen, worum es am Profiltag ging?	JA – NEIN
• Erhalte ich Antworten auf die W-Fragen → wann, wo, wer, wie, was, womit, wie genau, mit wem, warum ...?	JA – NEIN
• Ist die Beschreibung der Profilarbeit aussagekräftig und interessant? → Erfahre ich Besonderes, Überraschendes, Neues?	JA – NEIN
• Erfahre ich etwas über die Erkenntnisse, über das, was verstanden wurde?	JA – NEIN
• Enthält der Text Ideen für die Weiterarbeit?	
3. Mit welchen sprachlichen Mitteln wurde der Text geschrieben?	
• Sind die Sätze im Text miteinander verbunden? → Werden <i>Konjunktionen</i> (und, oder, weil, dass, obwohl, während ...) sinnvoll eingesetzt?	JA – NEIN
• Besteht der Text nicht nur aus immer gleichen einfachen <i>Hauptsätzen</i> ? → Werden auch <i>Nebensätze</i> verwendet? Unterscheiden sich die Satzkonstruktionen, z. B. die Satzanfänge?	JA – NEIN
• Wie umfangreich und genau ist der <i>Wortschatz</i> ? → Sind die verwendeten Ausdrücke treffend? Werden passende und unterschiedliche Verben benutzt?	JA – NEIN
• Werden die Umstände der Profilarbeit mit <i>Adverbien</i> verdeutlicht? → Infos dazu siehe Rückseite!	JA – NEIN
• Wie viele <i>sprachliche Fehler</i> gibt es im Text? → Treten Fehler oft auf oder nur manchmal? Kann man den Text trotz einiger Fehler noch verstehen?	JA – NEIN
Auswertung:	
Insgesamt ist der Text ... _____	
Du kannst deine Texte verbessern, wenn du ... _____	

Abb. 1: Checkliste Profiltagebuch (Ausschnitt)

nen und Schülern, die kurz vor der Klassenfahrt in den bayrischen Wald stehen, erläutern, aus welchem Grund die Pilze des bayrischen Waldes nicht ohne vorausgegangene Prüfung gegessen werden sollten. Zum Schreiben dieses Briefes ist nicht nur das Verständnis der fachspezifischen Inhalte, sondern auch die Kenntnis über den Aufbau der Textsorte »Brief« notwendig. Darüber hinaus muss das zuvor Gelernte in möglichst einfacher Weise erklärt werden.

Fazit

Unsere Erfahrungen zeigen, dass die Ergebnisse oft sehr kreativ sind und dass unser Vorgehen sowohl für die Sprachkompetenz als auch für den Fachinhalt gewinnbringend ist. Die Kolleginnen und Kollegen für sprachsensiblen Unterricht

zu gewinnen gelingt dann, wenn interdisziplinär über Unterricht gesprochen wird. Es reicht oft schon, das geplante Unterrichtsvorhaben auf Möglichkeiten für sprachliches Lernen zu überprüfen. Wir haben bewusst neue Strukturen für diese Zusammenarbeit etabliert, um die Projekte auch in sprachlicher Hinsicht lernförderlich zu gestalten und die Kolleginnen und Kollegen bei diesen Herausforderungen zu unterstützen. An diesen beschriebenen ersten Ansätzen werden wir im kommenden Schuljahr weiterarbeiten.

Anna Burgdorf, Barbara Eckstein
und Silke Gotha sind
Lehrerinnen an der Stadtteilschule Bergedorf.
barbara.eckstein@stsbergedorf.de

Schreibkompetenz vermitteln

Wort – Stichwort – Satz – Text

Textproduktion ist in IV-Klassen eine besondere Herausforderung: Lernende mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen werden auf die Anforderungen in den Regelklassen vorbereitet. In welchen Schritten kann dies gelingen und wie kann dieser Prozess durch sprachliche Gerüste unterstützt werden? Der Erfahrungsbericht zeigt, wie wichtig dabei auch Strategien zum selbstständigen Lernen sind.

Ziel: In 365 Tagen fit für die Regelklasse

Internationale Vorbereitungsklassen, kurz IVKs, gibt es mittlerweile an sehr vielen Hamburger Schulen, um der Beschulung der neu angekommenen Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Der Name gibt bereits Auskunft über das, was sie sind: Vorbereitungsklassen. Jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin hat nach seiner/ihrer Ankunft in der Klasse genau 365 Tage Zeit, so weit die deutsche Sprache zu erlernen, dass er oder sie im Anschluss in die Regelklasse des altersgemäßen Jahrgangs übergehen und dort am Unterricht teilnehmen kann.

Dies ist zweifelsohne ein sehr hohes Ziel, welches mit steigendem Alter der Lernenden weiter ansteigt. Hinzu kommt, dass die sprachliche Ausgangslage bei Eintritt in die IVK sehr unterschiedlich ausfällt: Einige kommen aus der Alphabetisierungsklasse und haben bereits ein Jahr deutsche Schulerfahrung, andere hatten schon Unterricht in den Erstaufnahme-Camps, wieder andere hatten im Herkunftsland Deutschunterricht oder haben als Vorbereitung auf die Flucht Deutsch gelernt. Viele kommen aber auch gänzlich ohne Spracherfahrung

des Deutschen und teils auch ohne jegliche Schulerfahrungen an. Da die Schülerinnen und Schüler zu dem Zeitpunkt in die IV-Klasse kommen, zu dem sie in Deutschland ankommen, kommen immer wieder neue Lernende während des laufenden Schuljahres dazu.

Aus dieser sehr heterogenen Lern-, Lebens- und Ausgangssituation gilt es dann eine Klassengemeinschaft zu bilden, Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen, Lernständen, Religionszugehörigkeiten etc. zu schaffen und dabei Deutsch, Englisch, Mathematik, Gesellschaft, Sport und Schwimmen auf entsprechendem Niveau zu vermitteln.

Mit gemeinsamen Redeanlässen zur Alltagssprache

Da es unabdingbar ist, dass die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts an verschiedenen Materialien arbeiten, um dem eigenen Lern- und Wissensstand gerecht zu werden, ist es sehr wichtig, auch Zeiten der Gemeinsamkeit zu schaffen. Die Schülerinnen und Schüler haben 19 Stunden Deutschunterricht pro Woche, einige davon werden vor allem dafür genutzt, Sprechansätze zu schaffen und die Kommunikation anzuregen. So frühstücken wir jede Woche an einem Tag gemeinsam, es werden die Frühstücksgewohnheiten verschiedener Länder besprochen, wir kaufen gemeinsam ein und essen dann zusammen. Wöchentlich findet ein sogenannter »Projekttag« statt, an dem wir sechs Deutschstunden haben. An diesen Tagen sind wir oft unterwegs, besuchen Museen, lernen den HVV besser kennen, arbeiten an Projekten (z. B. Plakatpräsentationen) in der Schule, führen kleine Interviews z. B. am Flughafen durch oder gehen gemeinsam ins Kino, Schlittschuhlaufen und vieles mehr. Wichtig ist, dass gesprochen wird, und zwar Deutsch. Die jeweiligen Ausflüge und Projekte werden durch Wortfelder, Mindmaps und individuelle Vokabellisten vorbereitend unterstützt.

Um jedoch nach einem Jahr in der Regelklasse mithalten zu können, ist ein mündlicher Wortschatz und die Fähigkeit durch Sehen und Hören am alltäglichen Geschehen teilzunehmen, nicht genug. Große Teile des Regelunterrichts verlangen das Verständnis von Texten, fachsprachlichen Anweisungen, die Fähigkeit zusammenhängend zu lesen und selbstständig Texte zu schreiben. Wie kommt man aber innerhalb eines Jahres dahin? Die ehrliche Antwort ist, dass es lange nicht in allen Fällen gelingt, dieses Ziel zu erreichen, aber in einigen.

Erste Schritte der Sprachproduktion

Textproduktion ist innerhalb der IVK die anspruchsvollste Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler, da sich in ihr die verschiedenen Bereiche der deutschen Sprache vereinen: Grammatik, Rechtschreibung, Wortschatz, Wortarten, Satzbau und Textverständnis.

Wir beginnen gleich am Anfang mit dem Tagebuchschreiben. In den ersten Tagen werden kleine Texte in der Herkunftssprache geschrieben, sobald wie möglich werden Wörter auf Deutsch hinzugefügt, später wird eine Stichwortliste aus deutschen Vokabeln geschrieben und langsam werden daraus einzelne Sätze, die dann durch Konjunktionen verbunden zu kleinen Texten werden. Beinahe täglich sind hierbei Fortschritte sichtbar. Eine tolle und motivierende Methode für unsere Lernenden ist das »antwortende Tagebuch«. Die Tagebücher können am Tagesende in ein Fach für GEHEIM oder ANTWORT gelegt werden. Geheime Tagebücher werden nicht gelesen oder bearbeitet. Tagebücher die im ANTWORT-Kasten landen, werden von der Lehrkraft sprachlich korrigiert und es gibt eine persönliche Antwort auf das Geschriebene. Einmal in der Woche muss ein offener Eintrag geschrieben werden. Am Ende der jeweiligen IVK-Zeit werden bereits kleine Fließtexte geschrieben.

»Morgen bin ich Supermann« – Sprachliche Gerüste

Die Hilfestellungen für die Sprachproduktion im Sinne des Scaffoldings sind sehr unterschiedlich gestaltet: Ritualisierte Abläufe geben den Schülerinnen und Schülern Sicherheit mit einfachen Sätzen. So machen wir eine morgendliche Runde, in der wir Datum, Wetter, Jahreszeit, Temperatur und Wohlbefinden besprechen. Der Klassenraum ist mit Lernplakaten für die Grundschule ausgestattet, so dass für die Konjugation, Zeiten, Präpositionen, Konjunktionen etc. jederzeit Beispiele zur Verfügung stehen, auf die auch in Gesprächen verwiesen werden kann. Weiter verwenden wir ein selbsterstelltes Glossar zu unbekanntem Wörtern auf den letzten Heftseiten. Häufig werden Satzanfänge oder Wortlisten an die Aufgaben gehängt, um das eigenständige Schreiben zu erleichtern. Vorgefertigte Listen zu verschiedenen Regeln, Themen und Wortfeldern, die jederzeit am Smartboard aufgerufen werden können, schaffen darüber hinaus Sicherheit im Umgang mit Gelerntem. In Textproduktionsphasen ist zudem das Handy als schneller Übersetzer erlaubt, normalerweise bleibt es aber in der Tasche. Die Unterrichtseinheit zum Thema Superhelden stellt beispielhaft Arbeitsaufträge und Hilfen zur Textproduktion auf unterschiedlichen Niveaus vor (Abb. 1).

Strategien – auch für die Regelklasse

Nachdem die Unterrichtseinheit abgeschlossen ist, werden die fertigen Texte weiter bearbeitet. So können sie in Partnerarbeit nach bestimmten Kategorien korrigiert werden oder es gibt die Möglichkeit, einen Text exemplarisch auszusuchen und diesen abgetippt allen zu kopieren. Gegebenenfalls korrigiert die Lehrkraft dabei schon einige Fehler, um etwas Komplexität zu nehmen. Die Lernenden berichtigen dann je nach eigenem Leistungsstand nach bestimmten Vorgaben die Fehler. Es können Rechtschreib- oder Grammatik- sowie Inhaltsfehler gesucht werden, abhängig vom Themenschwerpunkt aber auch Kasus, Zeichensetzung, Groß- und

Zeit	geplante Unterrichtsschritte	Sozialform
09.55 – 10.00 5 Min.	<ul style="list-style-type: none"> Begrüßung der Klasse Sind alle gesund und munter? Wenn nein, was ist los? Datum und Wetter, Jahreszeit und Uhrzeit mit Kalenderkarten 	Plenum
10.00 – 10.05 5 Min.	<ul style="list-style-type: none"> Videoausschnitt am Smartboard: »People Are Awesome« <i>Beobachtungsaufgabe:</i> Wo liegt der Unterschied zwischen echten Menschen und Superhelden wie man sie aus dem Film kennt? 	Plenum
10.05 – 10.15 10 Min.	<ul style="list-style-type: none"> DAB (Denken, Austauschen, Besprechen) hierzu gibt es ein Arbeitsblatt mit einer vorgefertigten Mindmap die ergänzt werden kann. Am Smartboard wird eine Mindmap mit den Unterschieden eingeblendet, (Menschen fliegen mit Hilfsmitteln, z.B. Flugzeug, Superhelden können einfach so fliegen) Mindmap wird nach Schüleräußerungen ergänzt <i>Erklärung der Aufgabe:</i> Du wachst auf und merkst, dass du ein Superheld bist. Wie verläuft dein Tag? Ein Tagebucheintrag der besonderen Art. 	Partnerarbeit Plenum
10.15 – 10.45 30 Min. Kurze Pause	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Arbeitsphase Schülerinnen und Schüler arbeiten an ihren Texten Differenzierung: Aufgabenstellung ist für die verschiedenen Niveaus unterschiedlich. Einige schreiben im Präsens, andere schreiben im Perfekt und dritte mischen beide Formen korrekt. <i>Hilfsangebote:</i> Wörterliste und Satzanfänge für alle auf dem Tisch. Wer Hilfe benötigt, darf die Blätter kurz umdrehen und sich Hilfe holen, Wörterbuch, Bildwörterbuch 	Einzelarbeit
11.00 – 11.20 20 Min.	<ul style="list-style-type: none"> Vorlesen einiger Texte zur Sicherung und Wertschätzung, Lob für Gelerntes und Tipps zur Verbesserung des Textes aus dem Plenum 	Plenum
11.20 – 11.30 10 Min.	<ul style="list-style-type: none"> <i>Feedback-Zielscheiben:</i> Ich habe einen guten Text schreiben können. – So zufrieden bin ich mit meinem Ergebnis. – Daran würde ich gerne weiterarbeiten. – Ich habe etwas Neues gelernt. 	Plenum

Abb. 1: Unterrichtseinheit zum Thema Superhelden

Kleinschreibung oder bestimmte Ausdrücke. Dadurch lernen die Schülerinnen und Schüler, aufmerksam zu lesen, Fehler zu finden und zu korrigieren und steigern dadurch auch die Qualität ihrer eigenen Texte.

Wichtig ist uns, den Lernenden gezielt Strategien zur eigenständigen Textproduktion und -korrektur zu vermitteln, da es in der Regelklasse darauf ankommt, sich selbst helfen zu können. Das Deutschheft z.B. wird beidseitig benutzt. Die vorderen Seiten sind das normale Deutschheft, von hinten aber beginnt es mit selbsterstellten Wortfeldern und/oder einem individuellen Glossar zu unbekanntem Wörtern. Auch haben die Lernenden ein Wörterbuch in der Herkunftssprache und ein Bildwörterbuch, das die Vokabeln in die häufigsten Herkunftssprachen übersetzt und sie üben, diese Hilfsmittel selbstständig in unterschiedlichen Unterrichtssituationen zu nutzen.

Resümee

In den IV-Klassen stehen Lehrende und Lernende vor großen Herausforderungen. Alle Schüler machen in der einjährigen Vorbereitung Fortschritte und viele kommen anschließend in der Regelklasse gut zurecht. Auf diese enorme Leistung sind wir gemeinsam stolz. Eine große Hilfe stellen dabei die gelernten Techniken zum eigenständigen Arbeiten und die sprachlichen Strategien dar.

Leonie Steffen ist
Lehrerin an der StS Mümmelmannsberg und
Tutorin einer IV-Klasse.
leonie.steffen@schulnetz-gsm.de

Das Argumentieren systematisch trainieren

In sechs Schritten von der eigenen Meinung zur begründeten Argumentation

Zu den meisten Themen haben Schülerinnen und Schüler eine Meinung. Schwer wird es, wenn sie diese formulieren und begründen sollen. Wie kann das Argumentieren und die Formulierung eines differenzierten Urteils unterstützt werden – sowohl inhaltlich als auch sprachlich? Welche Hilfen haben sich bewährt? In welchen Schritten kann diese Kompetenz im Unterricht systematisch trainiert werden?

»Also ich finde es blöd, dass es so viele Arbeitslose in Deutschland gibt!«, »Ja, aber die sind doch selbst schuld! Ich *meine*, wenn die sich anstrengen würden, hätten sie auch Arbeit!« Wer kennt Äußerungen wie diese nicht im PGW- oder Gesellschaftsunterricht. Und schneller als erwartet entwickelt sich der Politikunterricht zu einer politischen Diskussionsform, deren Schatz es jetzt zu heben gilt.

Argumentieren im PGW-Unterricht

Aber was genau ist dieser »Schatz«? Ein Blick in den Bildungsplan für Sekundarstufe I im Fach PGW schafft erste Klarheit:

Es geht um die sogenannte politisch-moralische Urteilsfähigkeit. Sie umfasst Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie die Bereitschaft »zur Erkenntnis und Artikulation eigener und fremder Wertvorstellungen, Positionen und Interessen« sowie »zum reflexiven und argumentativen Umgang mit eigenen und fremden Begründungen sowie in Ansätzen den zugrunde liegenden Menschenbildern und Demokratiebegriffen« (vgl. *Bildungsplan Gymnasium für Gesellschaft und Wirtschaft* 2011).

Nach meiner Erfahrung wissen Schülerinnen und Schüler sehr genau, was sie zu kontroversen Themen denken, im Schülerjargon *meinen*. Eine »Meinung« zu haben, ist also zunächst keine Hürde. Diese taucht erst auf, wenn die eigene Meinung mit Argumenten angereichert werden muss – und zwar nicht nur mit denen, die die eigene Perspektive stützen, sondern gerade auch mit kontroversen Argumenten, die die Position des Gegenübers antizipieren – und diese dann auch (schriftlich oder mündlich) zu artikulieren.

Schritt für Schritt zur schriftlichen Argumentation

Wie baue ich aber Argumentationskompetenz sowohl inhaltlich als auch sprachlich auf? Beides geht im PGW-Unterricht Hand in Hand; denn es reicht nicht, nur eloquent zu sein, man muss auch wissen, was genau man ausdrücken will, um eine differenzierte Argumentation zu formulieren. Außerdem benötigt man sprachliche Mittel, um die eigene Position präzise darzustellen und gegebenenfalls von Gegenpositionen abzugrenzen.

Für das Argumentationstraining gehe ich in mehreren Schritten vor. Dabei schaffe ich unterschiedliche Zugänge und Hilfen, sowohl für die Schülerinnen und Schüler, die denken, sie hätten sich schon vor der Diskussion eine abschließende Meinung gebildet, als auch für solche, denen es schwer fällt, passende Worte zu finden, und schließlich für jene, denen es anfänglich schwer fällt, sich überhaupt zu positionieren.

Schritt 1: Streitlinie

Ich stelle im ersten Schritt eine kontroverse Frage in den Raum, z. B.: *Ist man selbst daran schuld, wenn man arbeitslos ist?* und bitte die Schülerinnen und Schüler, sich auf einer *Streitlinie* zu positionieren. Dabei ist die Mitte tabu. Ich las-

se einzelne, im Idealfall extreme Positionen vorstellen und diese durch zwei bis drei weitere, weniger kontroverse Antworten aus dem Plenum ergänzen. Hier treten nun zum ersten Mal unterschiedliche sprachliche Niveaustufen in einer Klasse zutage. Sollte sich inhaltlich ein sehr homogenes Feld ergeben, übernehme ich die Gegenposition.

Schritt 2: Argumente sammeln

Im nächsten Schritt sammeln wir die Argumente von der Streitlinie stichwortartig an der Tafel. Hierbei suchen wir gemeinsam nach treffenden Formulierungen. Dabei nutze ich bewusst eine Pro- und Contra-Tabelle, um die Kontroversität sichtbar zu machen. Im Anschluss lasse ich die Schülerinnen und Schüler je zwei bis drei weitere Argumente und Gegenargumente in ihrer eigenen Tabelle ergänzen. Lernenden, denen es schwer fällt, eigenständig weitere Argumente zu finden und zu formulieren, können Tippkarten helfen, die mit Stichworten zum Themenfeld ausgestattet sind. Alternativ lasse ich in dieser Phase auch Partnerarbeit zu.

Schritt 3:

Argumente abwägen und gewichten

Im Anschluss fordere ich die Lernenden auf, die für sie wichtigsten Argumente in ihrer Liste zu unterstreichen. Dabei müssen sowohl Pro- als auch Contra-Argumente ausgewählt werden. Dieser Vorgang verdeutlicht den Unterschied zwischen quantitativen und qualitativen Argumenten.

Mit dieser Vorbereitung schaffe ich zum einen eine inhaltliche Grundlage zur Auseinandersetzung mit der eigenen Position und stoße einen Urteilsbildungsprozess bei denjenigen an, die sich zunächst nicht positionieren wollen oder können. Zum anderen schaffe ich mit

den Stichworten eine sprachliche Basis für die schriftliche Argumentation.

Schritt 4: Die schriftlich-strukturierte Urteilsfindung

Der oftmals schwierigste Schritt ist es, diese Sammlung von stichwortartigen Argumenten in eine schriftlich-strukturierte Urteilsfindung zu überführen. Hier gilt es, die einzelnen Argumente präzise darzustellen und sie sinnvoll zu verbinden, sie sprachlich anderen Positionen gegenüberzustellen sowie das eigene Urteil darauf aufbauend differenziert zu formulieren. Diesen Herausforderungen begegne ich u. a. mit einer Liste von Formulierungsvorschlägen, die unterschiedliche Satzanfänge und Konjunktionen enthält (siehe Kasten).

Bei »Anfängern« reduziere ich die Anzahl der Vorschläge auf ein Mindestmaß und stelle die Aufgabe, alle Satzanfänge, Phrasen und Verbindungselemente zu nutzen. Dies unterstützt den Formulierungsprozess und hilft, sehr kurze und dann oft unzureichende Stellungnahmen zu verhindern. Bei »Fortgeschrittenen« erweitere ich die Liste und lege im Vorhinein fest, wie viele Redemittel mindestens benutzt werden müssen. Darüber hinaus erleichtert die gemeinsame Formulierung eines ersten Satzes vielen Lernenden den Beginn des Schreibprozesses. Als weiteres sprachliches Differenzierungsinstrument kann eine Art Lückentext eingesetzt werden, in dem die Redemittel bereits in einer logischen Reihenfolge angeordnet sind, welcher dann »nur« noch mit den ausgewählten Argumenten und einem Fazit ergänzt werden muss.

Schritt 5:

Textfeedback und -überarbeitung

Um ein Feedback zum eigenen Text zu bekommen und diesen gegebenenfalls zu überarbeiten, haben sich die folgenden Methoden bewährt: Eine Peer-to-Peer-Korrektur, bei der sich je zwei Schülerinnen und Schüler ihre Texte gegenseitig vorlesen und an Hand der Liste der Redemittel Feedback geben. Oder: Eine exemplarische Präsentation im Plenum, bei der die geforderten Redemittel visualisiert und deren Verwendung im Verlauf

Formulierungshilfen für eine gute Argumentation (umfangreiche Redemittel)

Beginn:

Ich bin der Meinung, dass ..., weil ...

Argumentation:

Das erste/wichtigste Argument zum Thema X ist ..., weil ...
Auf der anderen Seite könnte befürchtet/kritisiert werden, dass ...
Ein Vorteil/Nachteil ... wäre ...
Für der/die/das spricht ..., weil ...
Dagegen spricht ...
Einerseits ... andererseits ...
Dies wird belegt durch das Beispiel ...

Fazit:

Die vorangegangenen Argumente haben gezeigt, dass ...

Formulierungshilfen für eine gute Argumentation (ausgewählte Redemittel)

Beginn:

Ich bin der Meinung, dass ..., weil ...

Argumentation:

Das erste/wichtigste Argument zum Thema X ist ..., weil ...
Für der/die/das spricht ..., weil ...
Dagegen spricht ...
Einerseits ... andererseits ...

Fazit:

Deshalb komme ich zu dem Schluss, dass ...

des Vorlesens überprüft werden. Meine Erfahrung ist, dass es den Schülerinnen und Schülern Spaß macht, die Redemittel im Text der anderen zu entdecken und gegebenenfalls zu helfen, an welcher Stelle ein vergessenes oder geeigneteres eingesetzt werden könnte.

Schritt 6: Neue Positionen sichtbar- und hörbar machen

Bei der abschließenden Streitlinie kann die ursprüngliche Positionierung reflektiert und verändert werden. Die Sichtbarmachung dieses dynamischen Prozesses bleibt auch den Mitschülerinnen und Mitschülern nicht verborgen! Auch wird bei der Begründung der Position eine sprachliche Weiterentwicklung hörbar, zunehmend werden die Formulierungshilfen in den mündlichen Beiträgen genutzt sowie Bezüge zu vorherigen Beiträgen präziser formuliert.

Diese Schritte praktiziere ich ab dem achten Jahrgang immer wieder mit meinen Schülerinnen und Schülern sowohl im gemeinsamen Unterricht, als auch in leicht veränderter Form beim regelmäßigen individuellen Aufbereiten eines aktuellen politischen Themas. Hierbei sollen sich die Lernenden aus den Nachrichten der Vorwoche ein Thema ihres eigenen

Interesses auswählen, dazu eine eigenständige Leitfrage entwickeln, die Pro- und Contra-Argumente darstellen und ein begründetes Urteil vortragen.

Gutes Argumentieren braucht Zeit

»Gutes Argumentieren braucht Zeit«. Diese Zeit sollten wir unseren Schülerinnen und Schülern in der Mittelstufe geben und sie dabei unterstützen, ihre Schätze zu heben. Damit sollten wir ihnen ermöglichen, neben der methodischen und sprachlichen Kompetenz des guten Argumentierens vielleicht noch etwas Zentrales darin zu sehen: Aktive Demokratie lebt von der kontroversen Diskussion. Jeder Mensch braucht in einer immer komplexer werdenden Welt eine hohe Ambiguitätstoleranz und Analysekompetenz, um schlussendlich populistische Debatten von wahrhaftig kontroversen Diskussionen abgrenzen zu können.

*Julia Sammoray ist Lehrerin und Fachleiterin
PGW am Gymnasium Klosterschule sowie
Lehrbeauftragte der Universität Hamburg in
der Didaktik der Sozialwissenschaften.
julia.sammoray@gmx.de*

Prozessbeschreibungen in den Naturwissenschaften unterstützen

Fachtexte mit Hilfe der Drehbuchmethode anschaulich und erlebbar machen

Das Beschreiben von Strukturen und Prozessen ist eine Standardanforderung, die in allen drei Naturwissenschaften sprachlich bewältigt werden muss. Welche Unterstützungspotentiale bietet die Drehbuchmethode? Wie kann eine Übersetzung von naturwissenschaftlichen Prozessen in ein Rollenspiel konkret aussehen? Welche schriftlichen und mündlichen Formen können die Bewältigung von Prozessbeschreibungen unterstützen?

»Bei der Genregulation geht es um die Regulierung der Genaktivität. Dabei *spielen* das Regulatorgen, ein Repressor und ein Operator *eine wichtige Rolle*. (...) Genau kann ich das nicht beschreiben, aber am Ende *sorgt* der Mechanismus *dafür*, dass Laktose in der Zelle gespalten wird.« (aus einer Schülerarbeit zur Genregulation)

Vielleicht kennen Sie das auch: In einer Klausur sind die Schülerinnen und Schüler Ihres Oberstufenkurses dazu aufgefordert, ihre Fachkenntnisse in einem neuen Kontext anzuwenden und einen komplexen dynamischen Prozess zu beschreiben. Das Thema wurde im Unterricht ausführlich behandelt. Auch auf die Verwendung der entsprechenden Fachbegriffe haben Sie Wert gelegt und Glossare anfertigen lassen. Bei der Korrektur der Klausur zeigt sich jedoch, dass viele Lernende enorme Schwierigkeiten haben, die dynamischen Zusammenhänge präzise wiederzugeben. Ihre Beschreibungen enthalten zwar zentrale Fachbegriffe, diese sind aber nur unzureichend erläutert. Die Sätze erscheinen unstrukturiert

und zusammenhanglos und die Beziehungen der dynamischen Zusammenhänge des biologischen Vorgangs werden nicht deutlich. Dabei ist das Beschreiben von Strukturen und Prozessen eine Standardanforderung, die regelmäßig in allen drei naturwissenschaftlichen Fächern sprachlich bewältigt werden muss.

Worin besteht die Herausforderung?

Molekularbiologische, chemische oder physikalische Prozesse werden im Unterricht überwiegend mit Hilfe von Lehrbuchtexten und unterstützenden Abbildungen erarbeitet. Entsprechende Texte stellen fachwissenschaftliche Zusammenhänge in verdichteter Form und auf einem hohen Abstraktionsniveau dar. Die Lernenden sind oft nach dem Lesen dazu aufgefordert, diese Vorgänge zu beschreiben und zu erklären. Sie haben aber aufgrund der großen Zahl neuer Fachbegriffe und mangelnder Kenntnis sowohl bildungssprachlicher als auch fachtypischer Redewendungen zur Beschreibung molekularbiologischer Prozesse Probleme, diese Aufgabe sprachlich zu bewältigen. Zusätzlich handelt es sich inhaltlich um Prozesse, die nicht mehr durch die eigene Wahrnehmung, sondern nur mit Hilfe modellhafter Darstellungen erfasst werden können.

Die »Drehbuchmethode«

Ein Verfahren, welches sich in meinem Oberstufenkurs zur Texterschließung und anschließenden Beschreibung und Erklärung komplexer dynamischer Zusammenhänge bewährt hat, ist die Drehbuchmethode. Die Drehbuchmethode verbindet fachliches und sprachliches Lernen. Zunächst wird das Vorwissen zu dem The-

ma aktiviert und so sprachlich und fachlich vorentlastet. Danach wird der Fachtext detailliert gelesen, um ihn anschließend in ein Drehbuch zu übersetzen und ihn abschließend in einer szenischen Darstellung zu präsentieren. Durch die szenische Darstellung werden abstrakt erscheinende Prozesse in ihrer Dynamik veranschaulicht und spielerisch erlebt. Bei der Vorführung selbst und auch bei der daraus entstehenden Fotostory, üben die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus, angemessene Fachsprache und differenzierte Formulierungen zu verwenden und lernen zudem, sich abstrakte Fachtexte zu erschließen.

Die Entwicklung von »Drehbüchern« fordert von den Schülerinnen und Schülern, die zentralen Begriffe aus einem Text herauszufiltern und sie zueinander in Beziehung zu setzen. Dadurch werden vor allem die Detailinformationen besser verarbeitet. Das Entwickeln von Rollenbeschreibungen sowie der Handlungsanweisungen verlangt weiter eine präzise Wortwahl. Nach meinen Erfahrungen muss dieser Schritt oft durch sprachliche Hilfen unterstützt werden. Nur so kann die Umsetzung des Prozesses in das Rollenspiel tatsächlich funktionieren. (Abb. 1)

Sprachliche Hilfen und Übungen

Die angebotenen Übungen und sprachlichen Hilfen (vgl. Abb. 2) entlasten die anschließende Gruppenarbeit und geben durch den Austausch und die Rückmeldung von anderen Lernenden Sicherheit. Sie können aber auch losgelöst von einer szenischen Erarbeitung des Themas als sprachfördernde Methoden im Unterricht genutzt werden.

Beschreibung der am Prozess beteiligten Strukturen (Rollen): Die Schülerinnen und

Schüler ziehen eine Karte, auf der die am Prozess beteiligten Strukturen notiert sind. Sie erhalten den Auftrag, den jeweiligen Fachbegriff mithilfe des Fachtextes zu erklären und die Struktur und ihre Funktion in Form einer Rollenbeschreibung darzustellen. Zusätzlich erhalten sie eine Karte mit sprachlichen Hilfen und sollen die entsprechenden fachtypischen Verbverbindungen verwenden. Anschließend tauschen sie die Karte mit einem Partner aus und tragen jeweils ihre Rolle frei vor. Der Partner achtet auf die Verwendung der geforderten Redemittel und Fachbegriffe und überprüft die Beschreibung inhaltlich anhand des Lehrbuchtextes.

Beschreibung des Handlungsverlaufs: Die Schülerinnen und Schüler, die eine Fotografen- oder Regiekarte gezogen haben, bilden die Regiegruppe. Sie übersetzen die Prozessbeschreibung aus dem Fachtext in den Handlungsverlauf für das Rollenspiel. Dabei verwenden sie auch spezifische Redemittel.

Die szenische Darstellung, Dokumentation und Reflexion

Nach der Vorbereitung in Kleingruppen führen die Schülerinnen und Schüler ihre szenische Darstellung durch: Die Regisseure beschreiben den Schauplatz und stellen die Prozessbeschreibung als Handlungsablauf des Stückes vor. Die anderen Schüler stellen ihre Rolle in der Ich-Form vor. Während des Rollenspiels fotografieren die Fotografen jeden Handlungsschritt. Auf Grundlage dieser Fotos verfasst jeder Schüler (oder jede Kleingruppe) als Hausaufgabe eine Fotostory. Diese wird im Unterricht präsentiert und gemeinsam nach inhaltlichen und sprachlichen Kriterien reflektiert. Eine gelungene Darstellung kann als Poster in die Klasse gehängt werden. Wird das szenische Spiel zusätzlich als Video aufgenommen, so kann der Kurs dieses zur Wiederholung kurz vor den Abiturprüfungen ansehen.

Erfahrungen

Im Biologieunterricht der Oberstufe hat sich die Übersetzung von z. B. molekularbiologischen Prozessen in ein Rollenspiel bewährt. Mit dieser Methode wird ein dreidimensionales, dynamisches

Arbeiten Sie in der Gruppe zu viert. Verteilen Sie die Aufgaben selbstständig untereinander. Schreiben Sie ein Drehbuch zur Darstellung der Genregulation als szenisches Spiel. Die Rollen sind die beteiligten Strukturen und Stoffe.

Jede Rolle benötigt eine kurze Rollenbeschreibung und eine Handlungsanweisung.

- Erschließen Sie die Rollenbeschreibungen sowie die Regieanweisungen aus dem Lehrbuchtext. Ordnen Sie den Rollen Schüler als Schauspieler zu.
- Führen Sie das Drehbuch als szenisches Spiel auf. Nehmen Sie die Aufführung mit der Videokamera auf.
- Machen Sie ein Foto von jedem Teilschritt der Genregulation. Kopieren Sie die Fotos in ein Textdokument und schreiben Sie eine Fotostory zur Genregulation.

»Rollen« (Hinweis: Einige Rollen können mehrfach verteilt werden)

drei Strukturgene, der Promotor, der Operator, der Terminator, der Repressor, das Regulatorgen, die RNA-Polymerase, Substrat: Lactose aus je 1 Galactose- und 1 Glucosemolekül, die mRNA, die β -Galactosidase (Enzym), Regisseur, Sprecher, Fotografen/Kameraleute

Abb. 1: Ein Drehbuch schreiben

Struktur und ihre Funktion bei biologischen Prozessen beschreiben

Diese Verbverbindungen helfen dir.

Zusammensetzung, Aufbau	Vorkommen	Funktion	Verwendung (z. B. in der Medizin)
<i>Wie ist die Struktur aufgebaut?</i>	<i>Wo findet man diesen Stoff/diese Struktur?</i>	<i>Welche Funktion hat die Struktur im Prozess?</i>	<i>Wie nutzt der Mensch den Stoff/die Struktur?</i>
lässt sich zerlegen in beinhaltet ist zusammengesetzt/ aufgebaut aus besteht aus liegt vor als ist erkennbar an	findet man in entsteht bei ist Bestandteil von ist enthalten in kommt vor in/als	wirkt auf bindet an lagert sich an reagiert mit reguliert katalysiert blockiert synthetisiert codiert diffundiert	wird benötigt für ist notwendig für wird eingesetzt in/ bei/für wird verwendet als wird gebraucht zu dient als/zur/zum

Abb. 2: Verbverbindungen zur Beschreibung (molekularer) Strukturen und ihrer Funktion

Modell der Vorgänge darstellt und damit der Inhalt eines abstrakten Fachtextes für die Schülerinnen und Schüler anschaulich und erlebbar. Im Anschluss an die modellhafte Darstellung der Prozesse kann die Reflexion und Kritik an der szenischen Darstellung erfolgen. Was wird dadurch gut veranschaulicht? Welche Aspekte des Prozesses werden vernachlässigt/können nicht dargestellt werden? Auch die sprachlichen Übungen und Hilfen wurden von den Schülerinnen und Schülern als hilfreich empfunden und durchgehend angewendet. Bei der Reflexion wurde deutlich, dass die Beschreibungen nach dem Rollenspiel präziser und zusammenhängender geworden sind. Die Redemittel wurden in diesem Beispiel vom Lehrer vorbereitet. Sie können aber auch von Schülerinnen und Schülern bei der Arbeit an den Fachtexten selbst zusammengestellt werden.

Möglich ist es auch, sie zusammen mit dem entsprechenden Fachwortschatz als Wortspeicher im Fachraum auszuhängen um sie auch in anderen Kontexten zur Prozessbeschreibung zur Verfügung zu haben.

Literatur

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hg.) (2017): Das Schwungrad des Gedankens. Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. Handreichung mit Praxisbeispielen für den sprachförderlichen Fachunterricht. Hamburg

Anneke Vogel ist Lehrerin am Gymnasium Allee.
anneke.vogel@gym-allee.de

Ein Dank für die guten Anregungen an
Britta Nowak (Gymnasium Alstertal, Hamburg).

Fachtexte sprachlich entlasten und Lernende zum Sprechen bringen

Wie Dictogloss, Wimmelkarten und FleMo inhaltliches Verstehen und fachliches Sprechen unterstützen können

Fachtexte gelten als langweilig und schwer verständlich. Sie sind aber inhaltlich notwendig und bieten gute Gelegenheiten, die Fachsprache anzuwenden. Viele Lernende haben jedoch erhebliche Probleme mit dem verstehenden Lesen. Wie können Fachtexte ausgewählt und mit einer geeigneten Lesestrategie bearbeitet werden, so dass alle Lernenden über die fachlichen Informationen des Textes sprechen können?

Für viele Lernende – nicht nur an berufsbildenden Schulen – sind Fachtexte trocken und schwer zu verstehen. Dabei ist der inhaltliche Bezug zur eigenen beruflichen Tätigkeit eine gute Gelegenheit, über berufliche Erfahrungen zu sprechen und die Fachsprache anzuwenden. Unsere Schülerinnen und Schüler verfügen aber oft nicht über die notwendige Lesekompetenz, um die Inhalte selbstständig zu erfassen und darüber zu sprechen. Daher unterstützen wir sie nicht nur durch eine bewusste Textauswahl, sondern auch durch verschiedene Methoden, mit denen der Inhalt Schritt für Schritt erarbeitet und der Fachtext zum Anlass für das Sprechen genutzt werden kann.

Die Textauswahl

Der Textinhalt sollte interessant für die Lernenden sein und sie zum Lesen anregen. Im Berufsschulalltag muss jedoch oft Pflichtlektüre bearbeitet werden, die die Lernenden nicht per se interessiert. Aufgabe der Lehrperson ist es hier, die Lernenden zu motivieren, indem der Be-

zug zur beruflichen Praxis hergestellt und die Bedeutung für das eigene berufliche Handeln verdeutlicht wird.

Mindestens genauso wichtig ist ein für die Lerngruppe angemessener Schwierigkeitsgrad der Texte. Auch diese Forderung kann im Schulalltag nicht immer zufriedenstellend erfüllt werden. Entscheidend ist jedoch, dass die Lehrperson den Schwierigkeitsgrad eines Textes einschätzen kann. Ein Verfahren, welches hierzu Hinweise gibt, ist der Belastungsindex (Belix) von Texten. Beim Belix wird das Verhältnis der Anzahl von längeren Wörtern, der Gesamtwortzahl und der Anzahl von Sätzen errechnet. Er gibt erste Hinweise auf schwierige Wort- und Satzkonstruktionen, die im Unterricht bearbeitet werden sollten.

Neben Inhalt und Schwierigkeitsgrad ist auch ein lesefreundliches Layout relevant. Folgende Standards haben sich für selbst erstellte Arbeitsblätter bewährt:

- Schriftgröße mindestens 12 Punkt
- Zeilenabstand 1,5-fach
- Klare Gliederung und Hervorhebung von Zwischenüberschriften
- Platz für Notizen am rechten Rand.

Sprachliche Entlastung und Lesestrategien

Damit auch schwache Leser sich anspruchsvollere Texte selbst erschließen können, nutzen wir Methoden, die den Text entlasten, ihn aber nicht verändern. Voraussetzung ist, dass die Lehrperson das Lesen des Textes mit den Lernenden entsprechend vorbereitet (vgl. Abb. 1). Ergänzt wird diese Textvorbereitung durch die Einübung von Lesestrategien. Diese Strategien beinhalten Elemente *vor* dem Lesen, *während* des Lesens sowie *nach* dem Lesen, z. B. die Aktivierung von Vorwissen, das Sichten von Bil-

Inhaltliche Vorentlastung

- Vorwissen aktivieren
- über ein ausgewähltes Textelement sprechen (Überschrift, Bild, Diagramm ...)
- Fragen an den Text formulieren
- Vermutungen, Vorhersagen, Erwartungen formulieren

Lexikalische Vorentlastung

- über Schlüsselbegriffe nachdenken
- Wörter nach Kriterien sortieren
- Fachbegriffe und Fremdwörter bearbeiten/erklären
- Redewendungen bearbeiten
- Glossar anlegen

Grammatische Vorentlastung

- Lesebremsen aufarbeiten
- Satzlupe

Kulturelle Vorentlastung

- Kulturelles Vorwissen, das das Leseverstehen erschwert, thematisieren

Quelle: <http://nz.lernnetz.de/index.php/methoden-der-text-entlastungen.html>

Abb. 1: Auswahl geeigneter Strategien zur sprachlichen Vorentlastung von Texten

dern und Überschriften, das Markieren von Verstehensinseln, das Nachschlagen von unbekanntem Wörtern, das Notieren von Randbemerkungen und Fragen oder das Einteilen in Sinnabschnitte.

Vom Lesen zum Sprechen

Es ist nicht nur wichtig, unsere Lernenden beim Lesen von Fachtexten zu unterstützen, sondern auch beim Sprechen über die Inhalte. Im Fachunterricht der Ausbildung zur ›Sozialpädagogischen Assistenz‹ (SPA) haben sich die folgenden drei Methoden gut bewährt:

Das *Dictogloss* ist eine sehr einfache Möglichkeit zur Text(re)konstruktion, die den Vorteil bietet, dass es für die Lehrperson keiner Vorbereitung bedarf. Zum Einstieg wird der Text von der Lehrper-

son einmal vollständig vorgelesen. Hierbei geht es um den Überblick über den gesamten Text. Danach liest die Lehrperson den Text Abschnitt für Abschnitt vor. Die Lernenden machen sich direkt nach dem Lesen eines Abschnittes Notizen dazu. Wichtig ist, dass diese Notizen allein geschrieben werden, sie werden und sollen lückenhaft sein. Anschließend werden in Partner- oder Kleingruppenarbeit Kernaussagen des Textinhaltes rekonstruiert. Die Lehrperson achtet darauf, ob begriffliche und inhaltliche Fragen auftauchen. Diese werden am Ende gemeinsam in der Klasse geklärt, wobei das Vorwissen einzelner Lernender sichtbar gemacht werden kann. Dann erst wird der Originaltext an alle verteilt. Die Lernenden haben nun den Originaltext und einen Extrakt des Textes anhand ihrer Notizen vorliegen und können diese vergleichen. Abschließend können sie auch noch Lernkarten erstellen, die auch als Wimmelkarten genutzt werden können.

Wimmelkarten sind eine weitere Möglichkeit, um Texte als Sprechansätze zu nutzen. Sie eignen sich auch hervorragend als Einstieg in ein Thema, zur Wiederholung, aber auch zum Lernen von Fachbegriffen (vgl. Abb. 2). Zu Beginn erhalten alle eine Karte mit einem Fachbegriff oder einer Frage. Dann sucht sich jeder einen Partner und stellt diesem die Frage, die auf seiner Karte steht bzw. lässt sich den Begriff erklären. Sollte es dabei Schwierigkeiten geben, wird die Karte umgedreht und die Antwort auf der Rückseite gemeinsam gelesen. Nun werden die Karten getauscht und jeder sucht sich einen neuen Partner. Auf diese Weise »wimmeln« Fachbegriffe oder Fragen durch die gesamte Lerngruppe. Die Arbeit mit den Wimmelkarten findet immer großen Anklang bei den Lernenden und sie kommen sehr engagiert ins Gespräch, insbesondere, wenn sie die Karten selbst erstellt haben. Dabei nutzen und vertiefen sie die Fachbegriffe der gelesenen Texte und vertiefen ihr Verständnis der neuen Inhalte.

Als dritte Möglichkeit, einen Text als Sprechansatz zu nutzen, bietet sich *FleMo* an. Durch den Einsatz von unterschiedlichen Materialien (Knete, Papier, Holzklötze ...) können Prozesse und Themen visualisiert werden. Hierbei setzen sich

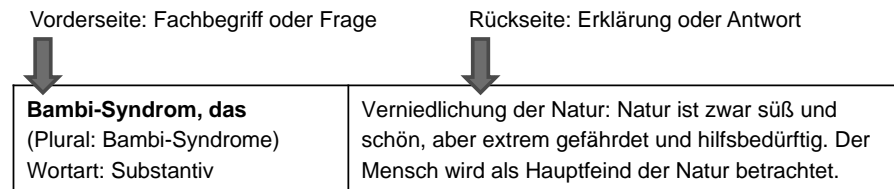


Abb. 2: Beispiel für den prinzipiellen Aufbau einer Wimmelkarte



Abb. 3: Schülerergebnis mit der FleMo-Methode am Beispiel des Textes »Die Bedeutung von Naturerleben für Kinder«

die Lernenden aktiv mit dem Text auseinander, vernetzen ihr Wissen und rekonstruieren ihr Textverständnis. Die Lernenden der SPA-Klasse haben z.B. sich vor einem Praktikum intensiv mit einem Text zum Thema »Naturerfahrungen« auseinandergesetzt. Um dieses Vorwissen zu reaktivieren, nutzen wir als Wiedereinstieg die bereits entwickelten Wimmelkarten. Danach sollen die Lernenden in Gruppen den Text mittels FleMo in eine andere Darstellungsform bringen. Beobachtet man die Lernenden bei diesem Prozess, so ist fast immer ein reger und vor allen Dingen auf das Thema fokussierter Austausch zu sehen. Insbesondere lern- oder sprachlich schwächere Lernende »blühen« bei dieser Methode regelrecht auf und können sich bei nachfolgenden Unterrichtsgesprächen deutlich besser beteiligen. Nach der Fertigstellung werden die 3D-Bilder vor der gesamten Lerngruppe präsentiert. Hierbei wird auch auf den sprachlichen Ausdruck geachtet. Die Ergebnissicherung erfolgt mittels Foto (vgl. Abb. 3) oder Videoaufzeichnung.

Fazit

Das bewusste und unterstützende Lesen von Fachtexten und das eigene Sprechen

der Lernenden über die Fachtexte befördert nach unseren Erfahrungen nicht nur die inhaltlichen und die sprachlichen Kompetenzen, sondern auch die Freude am Unterricht. Manch einer verlässt den Unterricht mit dem Satz: »Die Stunde war ja schnell vorüber!« – und das, obwohl heute ein trockener Fachtext behandelt wurde.

Informationen zu den Methoden und Materialien

- Belix:
www.schulforum-limburg-weilburg.de/PDFs/lehren-lernen/03textentlastung.pdf
- Vorentlastung von Texten:
<http://nzl.lernnetz.de/index.php/methoden-der-textentlastungen.html>
- Lesestrategien:
www.studienseminar-koblenz.de/medien/sachtexte/Lesestrategien.pdf
- FleMo© = Flexibles Modellieren:
www.flemo.net

Eike Kjaer ist Berufsschullehrerin an der Anna-Warburg-Schule, Ursula Baxmann ist Berufsschullehrerin und Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Sprachbildung im Referat Berufliche Bildung am Landesinstitut. Ursula.Baxmann@li-hamburg.de



Foto: pixabay CC0

Radikalisierungen und Islamfeindlichkeit – Angebote zur Prävention

Unterstützung, Beratung und Fortbildung für Schulen und Lehrkräfte durch die Beratungsstelle Menschenrechts- und Demokratiefeindlichkeit.

Tarek erscheint seit den Sommerferien in den weiten Gewändern der Salafisten und Amira verweigert das Malen von Portraits im Kunstunterricht, eine Gruppe von Schülern fordert die Einrichtung eines Gebetsraumes, andere Schüler versuchen jedes Unterrichtsthema mit dem Islam in Verbindung zu bringen. Wie gehe ich als Lehrkraft damit um? Wie sieht ein möglicher schulischer Umgang damit aus? Wen sollte bzw. wen muss die Schule über solche Vorkommnisse informieren?

Viele Lehrkräfte sind verunsichert, da niemand einzelne Schüler und auf gar keinen Fall eine Religion unter Generalverdacht stellen möchte. Die Grenze zwischen Religionsausübung, Identitätssuche, Provokation und Radikalisierung ist gerade im Jugendalter nicht immer klar auszumachen. Wie kann ein Kollegium eine gemeinsame und consequen-

te Haltung zu menschenrechts- oder demokratiefeindlichen Äußerungen entwickeln, aber gleichzeitig eine Offenheit gegenüber jugendlichen Subkulturen ausstrahlen?

Antworten auf diese Fragen gibt die Beratungsstelle *Menschenrechts- und Demokratiefeindlichkeit* (Mdf) am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Dies ist die erste Anlaufstelle, wenn Lehrkräfte im Umgang mit menschenrechts- oder demokratiefeindlichen Äußerungen oder Verhaltensweisen sowie bei Verdacht auf Radikalisierung Unterstützung brauchen.

Die Schulen stehen vor großen Herausforderungen angesichts religiöser oder rechtsmotivierter Radikalisierungstendenzen. Das Verhaltensspektrum reicht von einer auf Konfrontation ausgelegten Religionsbekundung über pubertäre Provokation bis hin zu ex-

tremistischer Propaganda. Radikalisierung ist ein sozialer Prozess, dem oftmals ein Gefühl von Entfremdung von Gesellschaft, Familie, Freunden und Schule vorausgeht. »Unabhängig welche Form der Radikalismus annimmt, ob Rechtsextremismus oder Islamismus, bei den Ursachen und dem Umgang mit radikalen Verhaltensweisen gibt es große Parallelen«, betont Christoph Berens von der Beratungsstelle Mdf. Er kann, ebenso wie seine drei Kollegen des multiprofessionellen Teams, auf langjährige Erfahrungen durch seine Arbeit in entsprechenden Stadtteilen verweisen. Auch wenn zurzeit der Fokus auf Islamismus und Islamfeindlichkeit liegt, so ist er nicht darauf beschränkt.

Die Beratungsstelle ist breit aufgestellt und gut vernetzt. Als Teil des *Beratungsnetzwerks Prävention und Deradikalisierung* und des *Beratungsnetzwerks gegen Rechtsextremismus* kooperiert sie mit unterschiedlichen Beratungsstellen und Projekten verschiedener Träger.

Prävention

Die Beratungsstelle Menschenrechts- und Demokratiefreundlichkeit setzt auf Prävention. Die Inhalte fokussieren sich auf die Vermittlung von gemeinsamen demokratischen Werten, Grund- und Menschenrechten, Toleranz und Gleichberechtigung. Dahinter stehen auch Fragen nach Identitäten und nach dem Stellenwert von Religionen.

Die Beratungsstelle gibt Auskunft über Erkennungsmerkmale und Erscheinungsformen von Radikalisierung und Extremismus. Sie vermittelt Informationen zur Rechtslage und zu mehr Handlungssicherheit im Umgang mit verschiedenen Formen der Radikalisierung im Schulalltag. In verschiedenen Formaten können Einzelgespräche, Teile der Lehrerschaft oder ein ganzes Kollegium informiert und beraten werden. Die Fortbildungen für Lehrkräfte beginnen mit einem Vortrag zur Erstinformation des Kollegiums und können durch schulinterne und zentrale Weiterbildungsmodule vertieft werden. Seit diesem Schuljahr werden präventive Workshops auch für Schülerinnen und Schüler vor Ort in den Schulen angeboten. Wird im Rahmen einer Lehrerfortbildung über einen auffälligen Jugendlichen in dieser Schule berichtet, bietet das Team an, vor Ort gemeinsam genauer hinzuschauen: »Ist das wirklich ein Einzelfall?«, »Kennen wir das Umfeld des Jugendlichen?«, »Wie ist der Kontakt zu den Eltern?«. Das Team berät Lehrkräfte und Schulleitungen über Melderoutinen und kann Hintergrundinformationen zur spezifischen Lage des Stadtteils erfragen.

Provokation im Unterricht

Ein Beispiel: Nach den Anschlägen auf Charlie Hebdo in Paris weigert sich ein Schüler zur Gedenkminute aufzustehen. Wie soll die Lehrkraft damit umgehen? Sie möchte, dass der Opfer gedacht wird und könnte nun in Konfrontation mit dem Schüler gehen. In diesem Fall kam in einem Vier-Augen-Gespräch heraus, dass wenige Tage zuvor Anschläge in Syrien stattgefunden hatten, deren Umfeld nicht gedacht wurde. Der Schüler wollte mit seiner Weigerung provozieren

Radikalisierung: Fallbeispiel Florent

Bilal hieß früher Florent. Sein Weg in den Terror ist gut dokumentiert. Als kleines Kind kommt er mit seiner Mutter und seinem Bruder aus Kamerun nach Deutschland. Er wächst in St. Pauli auf und besucht die Stadtteilschule am Hafen. Er ist Klassensprecher und Schulsprecher. Gut integriert, aktiv und engagiert. Mit 14 gerät er in salafistische Kreise. Er konvertiert vom Christentum zum Islam. Mit 17, im Mai 2015, geht er nach Syrien zum »IS«. Zwei Monate später ist er tot. Aber er hinterlässt eine Audio-Botschaft, die er seinen Hamburger Freunden schickt. Darin beschreibt er die wirklichen Umstände in Syrien und die Lügen der Terrormiliz. Philip Meinhold hat für radioeins und den NDR eine Podcast- und Radioserie in fünf Folgen erstellt. Darin wird sein Weg nachgezeichnet vom normalen, freundlichen Jungen zum radikalen IS-Kämpfer. Die Dokumentation beleuchtet sein familiäres, soziales, berufliches und schulisches Umfeld mit Interviews von Lehrern, Bekannten und Freunden und wissenschaftlichen Stellungnahmen zu den typischen Ursachen der Radikalisierung. (www.ndr.de/radio/podcasts/bilal/podcast4330.html)

Die Lehrer hatten alles versucht, um ihn mit Gesprächen und Workshops in der Klasse einzubinden. Die beteiligten Einrichtungen sagen, sie würden heute einige Dinge anders machen als in 2012. Es gab viele richtige Ansätze, aber es gab auch große Unsicherheiten und letztlich konnte die Tragödie nicht verhindert werden. Heute ist man besser aufgestellt, es gibt mehr Angebote zur Einbindung im Stadtteil, vor allem aber in der Zusammenarbeit und im Austausch zwischen Schule, Jugendarbeit und Behörden.

Zu diesem Thema gibt es eine Tagung im LI am 24.11.2017, 14.00 – 19.00 Uhr: Zwischen Prävention und Intervention – aus Fehlern lernen: Der Fall Florent,

ren und auf die eurozentrierte Weltsicht aufmerksam machen. Oft hat die Lehrkraft die Wahl, den Konflikt zu eskalieren oder ihn zu entdramatisieren. Der Zwang, den Schüler aufstehen zu lassen, könn-

te dann ein Teil einer Radikalisierungskette werden.

»Wir möchten die Lehrkräfte motivieren, mehr auf der identitären Ebene zu arbeiten«, betont Ramses Oueslati. Er plädiert

dafür, auch im alltäglichen Unterricht demokratiepädagogische und rassismuskritische Elemente zu integrieren, also Provokationen auszuhalten und auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler einzugehen: Was bedeutet Syrien für diesen konkreten Jugendlichen jetzt und hier? Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, neben dem Rahmenlehrplan religiöse und weltanschauliche Fragen interdisziplinär in den Unterricht zu integrieren. Beteiligung ist das Stichwort, damit Jugendliche sich nicht von ihrem familiären und schulischen Umfeld entkoppeln. Sie sollen die Möglichkeiten erkennen mitzubestimmen und sich in gesellschaftliche Veränderungsprozesse einzubringen.

Mit allen Fragen rund um Radikalisierung, Demokratiefeindlichkeit und Extremismus können sich Lehrkräfte an die Beratungsstelle Menschenrechts- und Demokratiefeindlichkeit wenden. Es gibt eine Notrufnummer, die rund um die Uhr besetzt ist.



Christoph Berens (li.) und Ramses Oueslati-Scheel von der Beratungsstelle Menschenrechts- und Demokratiefeindlichkeit

Angebote für Lehrkräfte

Workshops

Die aktuellen Fortbildungsveranstaltungen behandeln Themen wie: Radikalisierung begreifen und begegnen. Islamismus und Rechtsextremismus als Herausforderungen im Schulalltag, Rechts- und Handlungssicherheit im Umgang mit Islamismus – Rechtsextremismus, Lehrerhandeln, Prävention und individuelle Fallberatung. Dabei können nach Absprache unterschiedliche Formate abgerufen werden:

- Vorträge zur Erstinformation (Lehrerkonferenzen)
- Fortbildungsmodulare (schulintern und zentral)
- Planung und Durchführung von pädagogischen Jahreskonferenzen
- Fachliche Unterstützung für Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte
- Vermittlung von Unterstützungs- und Beratungsangeboten
- Unterstützung der schulischen Einzelhilfe (in enger Kooperation mit der Beratungsstelle Gewaltprävention)
- Individuelle Gespräche mit Lehrkräften und sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (auch vor Ort)

- Organisation von Workshops für Schülerinnen und Schüler
 - Beratung zu Unterrichtsmaterialien
- Alle Fortbildungen: li.hamburg.de/menschenrechts-und-demokratiefeindlichkeit/veranstaltungen/

Angebote für Klassen

Das Landesinstitut bietet ab dem Schuljahr 2017/2018 Präventions-Workshops für Schülerinnen und Schüler aus Hamburg an. Die Workshops dienen nicht der »Deradikalisierung« einzelner, bereits ideologierter Jugendlicher. Ausgangspunkt ist ein allgemein-präventiver Ansatz, der Jugendlichen Anerkennung und Zugehörigkeit vermitteln soll und durch Partizipation und Selbstwirksamkeitserfahrungen das demokratische Selbstverständnis stärkt. Acht unterschiedliche Angebote für verschiedene Altersgruppen befassen sich mit Radikalisierung, Demokratie, Politik, Religion und Identität.

Zum Beispiel: Unter der Leitfrage »*Wie wollen wir leben?*« sprechen Teamer mit Jugendlichen im Alter von 10 – 18 Jahren über Religion, Identität, Zugehörigkeit, Geschlechter-Rollen oder radikale Prediger im Internet.

Alle Workshops: li.hamburg.de/menschenrechts-und-demokratiefeindlichkeit/6504100/angebote-fuer-klassen/

Material

<http://li.hamburg.de/menschenrechts-und-demokratiefeindlichkeit/material/>

Kontakt

Beratungsstelle Menschenrechts- und Demokratiefeindlichkeit (Mdf)
Tel. (040)428842-560 /-564
(Mo – Fr 9 – 16 Uhr)
Außerhalb der Bürozeiten in Notfällen erreichbar unter: (0176)42855694
li.hamburg.de/menschenrechts-und-demokratiefeindlichkeit/beratung.mdf@li-hamburg.de
Christoph Berens
Tel. (040)428842-564
christoph.berens@li-hamburg.de
Ramses Michael Oueslati
Tel. (040)428842-587
ramses.oueslati@li-hamburg.de

*Text und Foto diese Seite:
Heidrun Zierahn, Journalistin
www.pr-schule-hamburg.de*

Good Practice – kleine und große Fundstücke aus dem Alltag der Schulinspektion – Teil 10

Die ›Guten Geister‹ der Grundschule Arnkielstraße

Eine Kolumne von Peter Schulze

Bekommen nicht die besonders lauten und gewitzten Schülerinnen und Schüler oft die meiste Aufmerksamkeit und die ruhigen und guten Seelen einer Klasse geraten aus dem Blick?! Klar, da gibt es ja schon die Vielredner, die Clowns, die Plietschen und die Alleswiser, die Sportstars, die Trendsetter mit den hippsten Neuerungen und die Coolen, die Forschen, die Geheimnisvollen und auch die Sonderlinge, die Sorgenkinder und nicht zuletzt die Störer. Längst haben sie ihre Rolle im Schulgefüge gefunden und wissen sicher von Mitschülerinnen und Mitschülern und Lehrkräften ihre Portion an Aufmerksamkeit zu bekommen. Doch sind es oft die leisen und guten Geister, die eine Klasse zum Funktionieren bringen, die einen fürsorgenden Blick auf andere haben, fair sind und für gute Laune sorgen. Sie helfen wie nebenbei, verleihen ein Radiergummi, trösten, geben etwas von ihrem Frühstück ab, vermitteln im Streit, sagen der Lehrerin Bescheid, wenn es jemandem heute nicht gut geht, übervorteilen niemanden, lockern angespannte Atmosphäre mit ihrer zuverlässig guten Laune auf und helfen ihren Mitschülern, die sich selber sozial ins Aus geschossen haben, gesichtswahrend ihren Weg in die Gemeinschaft zurückzufinden.



Schulleiter Thorsten Bräuer eröffnet die Veranstaltung zur Auszeichnung der zeigt die Eröffnung der ›Guten Geister‹ vor der Schulgemeinschaft.

Foto: ©S. Ekrut

Die Grundschule Arnkielstraße hat sich etwas Wundervolles für diese Kinder einfallen lassen, um gerade sie besonders zu würdigen und ihnen wenigstens einmal im Jahr vor der ganzen Schule zu danken. Dabei verfügt diese Grundschule bereits über viele andere der gängigen Instrumente, um das soziale Miteinander in ihrer Schule zu fördern: Klassen-

rat, Schülerrat, Streitschlichterinnen und Streitschlichter, Patenschaften und zahlreiche Dienste sind auch hier fest etabliert.

Zum Ende des Schuljahres wählt jede Klasse der Grundschule Arnkielstraße geheim zwei Kinder, »die sich in diesem Schuljahr als besonders hilfsbereit, respektvoll und fair gezeigt haben«, wie es auf der Schulhomepage heißt. Zum

Schuljahresende werden sie dann vor der Schulgemeinschaft auf der großen Bühne geehrt, wie die Streitschlichterinnen und Streitschlichter auch. Zum Dank erhalten sie viel Applaus, eine Urkunde und einen Bäderland-Gutschein.

Schulleiter Thorsten Bräuer berichtet über die Geschichte und Erfahrungen mit den ›Guten Geistern‹. »Als wir vor fünf sechs Jahren im Rahmen der Streitschlichterausbildung auf die Idee für die ›Guten Geister‹ kamen, da wollten wir die sozialen, hilfsbereiten Kinder, die andere stets wertschätzend behandeln, öffentlich honorieren. Die Lehrkräfte sehen natürlich, wer sich in der Klasse besonders einsetzt. Uns ist es aber wichtig, dass die ›Guten Geister‹ von ihren Klassenkameradinnen und -kameraden gesehen und gewählt werden. Am Anfang musste ich schon manchmal wirklich schlucken, wer da so gewählt wurde. Schließlich geht es hier ja nicht um die Wahl des besten Fußballers der Klasse. Deshalb bereiten nun die Lehrkräfte im Klassenrat die geheime Wahl mit entsprechenden Fragen gut vor: Was macht einen ›Guten Geist‹ aus? Woran erkennt man Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit? Was ist Fairness? Seitdem werden nun durchweg Kinder gewählt, die das auch verdient haben. Wir wünschen uns, dass sich bei der Ehrung vielleicht auch andere Kinder das Ziel setzen, dass sie im nächsten Jahr zum ›Guten Geist‹ ihrer Klasse gewählt werden, und sich entsprechend verhalten.«.

Kontakt: Thorsten Bräuer
(Schulleiter der Grundschule Arnkielstraße)
thorsten.braeuer@bsb.hamburg.de

peter.schulze@ifbq.hamburg.de
Schulinspektion Hamburg



»Ist das ein Schwein oder ein Schaf?« – diese Frage sorgte bei Sau Lotte für leichtes Kopfschütteln.



Alina Premke (r.) und Stephanie Gnerlich entdeckten in den Fühlkästen Tannenzapfen.

Mehr als 2000 Besucher informierten sich auf der ZSU-Messe 2017

Ist das ein Schaf oder ein Schwein?

Mit allen Sinnen Natur erleben, entdecken und erforschen, all das wurde auf der ZSU-Messe 2017 geboten. Kurz vor den Sommerferien nutzten rund 2000 Hamburger Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 2 bis 13 mit ihren Lehrkräften das herrliche Wetter und bummelten an zwei sonnigen Tagen über das 1,8 Hektar große Gelände des Zentrums für Schulbiologie und Umwelterziehung (ZSU) am Hemmingstedter Weg in Flottbek. Die Kinder und Jugendlichen informierten sich an den Ständen der 30 Aussteller über die heimische Tier- und Pflanzenwelt und aktuelle Umweltthemen, erforschten den Schulgarten und die Tierstationen und bestaunten in den Becken des Wasserlabors Hummer Erwin, Seesterne und echte Haie.

Am Stand von Rock a Dog erläuterten Yvonne Neuschulz und ihre Kolleginnen, was ein Hund braucht, um glücklich zu sein. Die mitgebrachten freundlichen Groß-Pudel Mona und Amadeus freuten sich über viele Streicheleinheiten. »Viele Kinder wünschen sich einen vierbeinigen Freund, wissen aber nicht, dass ein Tier viel Zuwendung und Pflege braucht«, berichtet Hundetrainerin Neuschulz. Ein paar Meter weiter informierten sich Lehrkräfte über das erlebnispädagogische Schulprogramm, das der Verein EXEO in Zusammenarbeit mit dem Klimahaus Bremerhaven anbie-

tet. Am Stand von Greenpeace erfuhren die Mädchen und Jungen, was sie selbst aktiv für den Umweltschutz tun können. ZSU-Gärtner Detlef Maisel bot ein »Duft-Memory« an, bei dem man Paare erschnuppern musste, die zum Beispiel nach Lavendel oder Rosen dufteten.

Für kurzweilige Unterhaltung sorgte die beliebte ZSU-Rallye, bei der die Teilnehmer an jedem Stand eine Frage beantworten mussten. »Welcher Baum hat eine weiße Rinde?«, wollte Bioingenieur Michael Rademann von der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald vor dem bunten Truck des Wälderhauses wissen.

»Hm, vielleicht eine Kastanie?«, vermutete ein etwa elfjähriger Junge. »Oder eine Eiche?«, tippte sein Klassenkamerad. Dass es sich bei dem gesuchten Baum um eine Birke handelt, wusste keiner. »Es gibt kleine Schüler, die wissen alles und es gibt große Schüler, die wissen nichts«, so die Erfahrung von Michael Rademann. Wissensdefizite von Schülerinnen und Schüler wurden auch am Gehege der Hausschweine deutlich, wo sich Sau Lotte und ihre Artgenossen wohligh im Schlamm suhlten. »Ist das ein Schwein oder ein Schaf?«, wollte ein Fünftklässler von Sina Tabea Dassau wissen, die derzeit ein Freiwilliges Ökologisches Jahr bei der ZSU absolviert. »Leider kein Einzelfall«, berichtete die junge Frau. Diese Frage hatte sie heute bereits mehrfach beantworten müssen.

»Die »Naturentfremdung« ist vor allem ein Phänomen der städtischen Bevölkerung, weil es gerade in der Stadt an Möglichkeiten fehlt, eigene Erfahrung mit Tieren und Pflanzen zu sammeln oder einen Sinn für Naturschutz zu entdecken«, unterstrich ZSU-Leiter Thomas



Im Wasserlabor präsentierte ZSU-Leiter Thomas Hagemann den Schülern einen echten Seestern.



Yvonne Neuschulz (l.) und ihre Kollegin Andrea Geise informierten am Stand von Rock a Dog rund um das Thema »Hundehaltung«.

Hagemann die Wichtigkeit seiner Einrichtung. Lila Kühe und gelbe Enten seien immer noch Gattungen, mit denen er und seine Kollegen tagtäglich konfrontiert werden. Viele Stadtkinder würden die Natur gar nicht mehr wahrnehmen. Bei einem Schulausflug in den Forst Klövensteen habe er erlebt, dass zwei Schülerinnen sich vor dem Zwitschern der Vögel und der Größe der Bäume fürchteten und sich ängstlich zusammenkauerten.

Auf der ZSU-Messe kam bei den älteren Schülerinnen und Schülern der Zero-Emission-Wettbewerb gut an, den der Quickborner Energiedienstleister HanseWerk ausrichtete. 18 Teams aus Hamburg und Schleswig-Holstein traten mit ihren selbst konstruierten, mit Brennstoffzellen betriebenen Booten in einem spannenden Rennen gegeneinander an. Saskia Wehebrink und Max Stuthmann, beide 17 Jahre alt, vom Alexander-von-Humboldt-Gymnasium waren enttäuscht. Aufgrund technischer Probleme kam ihr Boot nicht wirklich in Fahrt und schied aus. Zu Siegern kürte Umweltsenator Jens Kerstan in den Altersgruppen 8. bis 10. Klasse und 11. bis 13. Klasse am Ende die beiden Teams der St. Ansgar-Schule, deren Nachwuchssingenieure sich jeweils über 800 Euro Preisgeld freuten.

»Ich bin zum ersten Mal auf der ZSU-Messe und beeindruckt von der tollen Stimmung und davon, wie die Kinder auf die Tiere reagieren«, bilanzierte Lehrerin Liesel Freter begeistert. Leona und Selina (beide 15 Jahre alt) hatten beim Bootsrennen ihre Mitschüler von der St.



Die ZSU-Organisatoren Hans Heinz (l.) und Thomas Hagemann begrüßten an beiden Veranstaltungstagen mehr als 2 000 Besucher auf dem Messegelände in Flottbek.

Ansgar-Schule angefeuert und wollten sich jetzt die Bienenstöcke vom Imkerverein Altona anschauen. »Am coolsten finden wir aber die recyclebaren Wasserflaschen, die man mit Hilfe eines Karabinerhakens an den Klamotten oder Taschen befestigen kann«, erzählten die Mädchen. Am Stand von Hamburg Wasser hatten die beiden Mitarbeiterinnen alle Hände voll zu tun. Aufgrund des heißen Sommerwetters war das mit Limonen, Orangen, Ingwer und frischen Pfefferminzblättern aromatisierte Wasser, das sie an beiden Messetagen kostenlos verteilten, ein echter Renner.

»Unsere Messe war auch in diesem Jahr ein großer Erfolg«, freute sich Thomas Hagemann. Der Biologie- und Chemie-Lehrer und seine Kollegen sehen es als ihre Aufgabe an, ein nachhaltiges Bewusstsein bei allen Schülerinnen und Schülern zu wecken; das sei ihnen mit der Veranstaltung gelungen. Mittelfristig würden allerdings dringend neue Konzepte gebraucht, die sich auch speziell an Inklusionsschüler oder junge Geflüchtete richten, regte der ZSU-Leiter an.

Text und Fotos:
Sabine Deh, Journalistin
sabinedeh@aol.com

10 Jahre Tanzprojekt »STEP by STEP«

Eine Erfolgsgeschichte, die vor einem Jahrzehnt noch niemand ahnen konnte: Das Tanzprojekt »Step by Step« an Hamburger Schulen feiert sein zehnjähriges Bestehen. Bis heute haben 2850 Schülerinnen und Schüler aus 119 Klassen an 34 weiterführenden Schulen in Hamburg teilgenommen. Es ist ein lebendiges Beispiel für gelungene kulturelle Teilhabe auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. »Step by Step« ist ein Projekt, das mehr als »Tanzen« vermittelt.

Generalprobe im Ernst Deutsch Theater: Die nächste Schülergruppe wartet schon im Foyer, darunter Max* aus der siebten Klasse, der unruhig von einem Fuß auf den anderen tritt. Die Klasse ist nervös und albert herum. Nach einer kurzen Aufwärmphase geht es endlich auf die Bühne. Ob Unsicherheit oder Langeweile, die Jugendlichen schlackern mit den Armen oder schauen in die Luft, als sie ihre Positionen auf den schwarzen Brettern eingenommen haben. Die Choreografin ermahnt sie: »Ihr steht auf einer Bühne! Auch wenn die Scheinwerfer noch nicht eingeschaltet sind, kann man Euch trotzdem sehen. Ihr steht vor einem blauen Hintergrund!« Statt Gespräche mit dem Nachbarn sind nun Konzentration und Körperspannung angesagt.

Die Musik ertönt und der »Tanz« beginnt. Die 20 Schülerinnen und Schüler in zwei versetzten Reihen schreiten nun in den Vordergrund der Bühne. Sie laufen Kreise, bilden Gruppen, die sich setzen, sich hinlegen, wieder aufstehen und sich drehen. Einige Jungen präsentieren Elemente von Streetdance, stoßen sich mit den Händen ab und werfen die Beine hoch. Und nun beginnen auch die vormals angestrengten Gesichter zu strahlen. Alle agieren. Miteinander. Sie haben sich im Blick und gestalten ein stimmiges Gesamtbild auf der Bühne. Die Choreografie haben die Schülerinnen und Schüler selbst entworfen. Ihre Bewegungen sind aus dem Alltag entlehnt und für die Bühne in Szene gesetzt (siehe Abb.).

Als die Musik endet, sieht man ihnen ihren Stolz an. Sie haben etwas geschafft – und zwar völlig unabhängig von ihren Mathe- und Deutschkenntnissen. Eine Nische im (Schul-)Alltag. Zu Beginn des Schuljahres hatten viele Jugendliche Hemmungen, ihre Gefühle und Gedanken

mit Tanz und Bewegung auszudrücken. Jetzt, am Ende des Schuljahres, ernten sie Applaus für ihre ganz eigene Art der Interpretation und Darbietung. Max und seine Freunde jedenfalls finden es klasse.

Leitziel ist mehr als »Tanzen«

In »Step by Step« erhalten die Schüler und Schülerinnen von professionellen Choreografen Tanzunterricht und lernen dabei viel mehr als in Bewegung und Gestik non-verbal zu kommunizieren. Fünf Leitziele kennzeichnen die Maßnahme: Das Tanzprojekt möchte den jungen Menschen einen Zugang zu Kunst und Kultur verschaffen, die Wahrnehmungs- und Bewegungskontrolle stärken, ihre Kreativität weiterentwickeln, die Klassengemeinschaft stärken und soziale Kompetenzen fördern und generell einen Anstoß geben für künstlerische Bildung und Kultur an der Schule.

Angebot für weiterführende Schulen in Hamburg

»Step by Step« wird von der BürgerStiftung Hamburg gefördert und in der Praxis von der conecco UG durchgeführt. Das Tanzprojekt richtet sich an alle weiterführenden Schulen in Hamburg. Zurzeit gibt es zwei Projektformate: Alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse tanzen im Regelunterricht gemeinsam zwei Stunden wöchentlich (intensiv) oder in einer kompakten Projektzeit. Im letzteren Format tanzen alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gemeinsam im Rahmen einer Projektwoche. Das Thema der Choreografie wird in enger Absprache mit allen Beteiligten vorab festgelegt. Dieses Format wird von den Schulen selbstständig finanziert.

Für das intensive Projektformat können Schulen in Stadtteilen mit Entwick-

lungsbedarf oder einer Schülerschaft mit besonderem Förderbedarf eine Förderung bei der BürgerStiftung Hamburg beantragen. Besonders gut hat sich das Projekt bei den Klassen fünf und sechs bewährt. In der Regel nehmen immer zwei Klassen aus der Sekundarstufe I einer Schule gleichzeitig teil. Die Schülerinnen und Schüler tanzen im Klassenverband und im Rahmen des Regelunterrichts. Das Projekt wird, wenn möglich, zwei Jahre lang an der Schule durchgeführt. Die Schule beteiligt sich an den Projektkosten mit 2000 Euro pro Klasse im Schuljahr. Die Durchführung erfolgt in enger Zusammenarbeit mit den Klassenlehrkräften und kann auch fächerübergreifend stattfinden, zum Beispiel zusammen mit dem Musik-, Sport- oder Englischunterricht.

Einige Schulen, wie die Gretel-Bergmann-Schule oder die Stadtteilschule Altrahlstedt, sind von der Idee so begeistert, dass sie beschlossen haben, ein Tanzprofil im Curriculum ihrer Schulen zu verankern, um Tanzen mit einem Konzept, Ressourcen und Lernzielen als künstlerische Bildung im Rahmen ihrer Schulentwicklung festzuschreiben.

Die Sprache des Tanzes ist international, sie braucht einen Lehrer, aber keinen Dolmetscher

Im Rahmenprogramm des Projektes finden sich attraktive, zusätzliche Angebote: Die Schülerinnen und Schüler erleben Proben oder Aufführungen auf Hamburgs Theater- und Tanzbühnen. Sie schauen hinter die Kulissen, sehen bei Übungen zu oder tauschen sich im direkten Kontakt mit Choreografen, Dramaturgen und Tänzern aus.

»Wie streiche ich mir die Haare aus dem Gesicht, wie ziehe ich mein T-Shirt zurecht ... all dies ist Tanz!« Solche Beispiele sehen die Jugendlichen bei einer »Lecture Performance«. Die Choreografen selber geben in einer Aufführung durch Tanz, Erzählung und Musik den Schülern einen unmittelbaren Einblick, wie eine Choreografie eines zeitgenössischen Tanzstückes entsteht.



Szenen aus dem Alltag:
Die Klasse hat die Choreografie selbst entworfen



Stina Bollmann, Tänzerin, Pädagogin und Projektleiterin der conecco UG, ist fasziniert, zu sehen wie die Lust an der Bewegung und daran, »Energie rauszulassen«, nach einiger Zeit bei den jungen Menschen einen »Sog« entwickelt: »Jede Klasse rührt mich neu an, wenn ich sehe wie die Faszination und Leidenschaft für das Theater die Jugendlichen ergreift. Mitzuerleben, wie die Jugendlichen in ihre Kraft kommen, und wie Kinder, die zurückgezogen sind und sich nicht trauen, im Laufe des Schuljahres beginnen zu tanzen.« Es ist ihr wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler ein Gefühl entwickeln, ihr eigenes Stück zu machen und nicht fremdbestimmt zu agieren.

Auf der Probe vor der großen Abschluss-Aufführung im Juli 2017 berichten die Lehrerinnen Frau Döpelheuer und Frau Pinkow von der Stadtteilschule Altrahlstedt über ihre Eindrücke: »Wir freuen uns über dieses Angebot. Durch das Tanzprojekt wachsen unsere fünften Klassen ganz anders zusammen. Das Klassenklima ist definitiv verbessert. Das Schöne ist, dass sie ihre Choreografie selber gestalten. Gerade Jungs schätzen es, dass es nicht vorgegeben ist und sie am Ende ihre eigenen Elemente wiedererkennen können. Sie können dann zu Recht auf ihr eigenes Stück stolz sein.«

Am Anfang übten sie mit John Neumeier

Das Tanzprojekt begann im Mai 2006 mit einer Gruppe Schüler aus der 5. – 7. Klasse der Gesamtschule Allermöhe auf der Bühne der Hamburgischen Staatsoper. Sieben Monate hatten sie mit einem Team des Hamburg Balletts unter Leitung von John Neumeier zwei Stunden in der Woche geübt, um dann in »Romeo und Julia« zusammen mit Schülern des Hamburg Balletts auf der Bühne zu stehen. Das Projekt der Bürgerstiftung »Focus on YOUTH« war Hamburgs Antwort auf »Rhythm is it«. Das Projekt siegte beim bundesweiten Wettbewerb »Kinder zum Olymp!« Daraus entstand 2007 »Step by Step« das Tanzprojekt für Hamburger Schüler. Dass das Projekt so groß und nachhaltig erfolgreich laufen würde »davon hätten wir damals nicht zu träumen gewagt«, berichtet Isabella Vertés-Schütter, Intendantin des Ernst

Deutsch Theaters und Mitstreiterin der ersten Stunde.

»Die Sprache des Tanzes ist international, sie braucht einen Lehrer aber keinen Dolmetscher. Es geht bei »Step by Step« vornehmlich um den Zugang zu Kunst und Kultur, um das Entfalten von Talent und Kreativität in der Klassengemeinschaft«, erklärt Ulrich Mumm, Vorstand der Bürgerstiftung Hamburg.

Birgit Schäfer, Vorsitzende des Vorstands Bürgerstiftung Hamburg: »Ein lebendiges Beispiel dafür, wie Schüler und Künstler innovativ und nachhaltig zusammenarbeiten können, es fördert die jungen Menschen über diesen ganz praktischen Zugang zum Tanz auch in besonderer Weise in ihrer persönlichen Entwicklung und bietet zahlreichen Jugendlichen zugleich eine kreative Möglichkeit kultureller Teilhabe.«

*Name geändert

Text und Fotos:
Heidrun Zierahn, Journalistin
www.pr-schule-hamburg.de



Selbstständiges Forschen an eigenen Projekten

Forschen, Experimentieren und Erfinden als Freizeitbeschäftigung im Schülerforschungszentrum

Klebstoff aus Pflanzen und Roboter, die tanzen?

Nach der Schule geht es zum Tennis oder Schwimmen, respektive zum Flöten- oder Gitarrenunterricht. Ein dichtes Netz von Sportvereinen und Musikschulen steht interessierten und talentierten Kindern und Jugendlichen in Hamburg zur Verfügung. Nun gibt es auch für den MINT-Bereich – Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik – neue Möglichkeiten, den Nachmittag anspruchsvoll, kreativ und lehrreich zu gestalten: beim Forschen, Experimentieren und Erfinden im Schülerforschungszentrum (SFZ).

»Wir wollen ein Ort sein, wo Jugendliche in ihrer Freizeit zu einem Thema aus dem MINT-Bereich selbstständig einer eigenen Fragestellung nachgehen können«, sagt Geschäftsführer Dr. Thomas Garl. Das Schülerforschungszentrum Hamburg bietet Schülerinnen und Schülern einen Raum und professionelle Unterstützung für eigene Forschungsfragen

mit naturwissenschaftlichem oder technischem Fokus. Im Unterschied zu vielen anderen MINT-Projekten und Angeboten der Hansestadt ist dieses Angebot ein Freizeitangebot, das am Nachmittag, am Wochenende und in den Ferien stattfindet. Es richtet sich an technisch oder naturwissenschaftlich interessierte Schülerinnen und Schüler von der fünften Klasse bis zur Studienstufe, die alleine oder in Gruppen forschen möchten. Elf Lehrkräfte unterstützen bei Bedarf die Forschungsarbeiten.

»Lässt sich Robotern das Tanzen beibringen? Kann man aus Pflanzen guten Klebstoff entwickeln? Was ist die beste Spielstrategie bei Monopoly?« Mit solchen Fragen können sich die Jugendlichen beschäftigen, Hypothesen aufstellen, Experimente planen, Modelle entwickeln, Erklärungen finden und kritisch hinterfragen.

Die neuen Räumlichkeiten in der Grindelallee 117, die im Juni nach einjähriger Bauzeit feierlich eröffnet wurden, liegen im Erdgeschoss des Fachbereiches Physikalische Chemie der Universität Hamburg. Das 600 Quadratmeter große Zentrum umfasst einen Werk- und Forschungsraum, eine Werkstatt, Seminarräume und eine Bibliothek. Gibt es etwas zu sägen, fräsen oder schrauben, werden den jungen Forschern die gefährlichen Arbeiten durch erfahrende Assistenten abgenommen. Das moderne Chemie- und Biologielabor mit 22 Arbeitsplätzen erfüllt den Sicherheitsstandard S1. »Das erlaubt uns, sogar Experimente zur Gentechnik zu machen, was an den meisten Schulen noch nicht möglich ist«, so Garl. Die Dunkelkammer gestattet Experimente mit Licht, zum Beispiel, um Pflanzenwachstum mit künstlicher Beleuchtung zu simulieren.



Experimente mit selbstfahrenden Autos



Dr. Thomas Garl, Geschäftsführer SFZ Hamburg, freut sich im neuen Biologie- und Chemielabor auf die jungen Forscherinnen und Forscher.

Gesellschafter und Unterstützer des Schülerforschungszentrums sind fünf Partner: Die Behörde für Schule und Berufsbildung finanziert die Teilzeitstellen für elf betreuende Lehrerinnen und Lehrer, die Universität Hamburg stellt den jungen Forschern zehn Jahre lang die Räume zur Verfügung, die Joachim Herz Stiftung, die Körber-Stiftung und der Arbeitgeberverband Nordmetall un-

terstützen das Projekt mit je einer Million Euro.

Kostenfreie Angebote für freies Forschen und Forscherkurse

Zurzeit können interessierte Schülerinnen und Schüler zwischen drei Angeboten wählen, die alle kostenlos sind. Beim Freien Forschen kommen die Schüler re-

gelmäßig ins SFZ Hamburg und arbeiten selbstständig an eigenen Fragestellungen alleine, oder in kleinen Forschungsteams. Dazu können sie die Labore und Werkstätten nutzen und bekommen Unterstützung von den Betreuern vor Ort. Ein Katalog von Forscherfragen kann dabei Anregungen für eigene Ideen liefern. Ein weiteres Gebot ist die Unterstützung von Wettbewerben im MINT-Bereich (siehe Link im Info-Kasten). Als drittes Angebot stehen die Forscherkurse für Jugendliche, die noch keine zündende Idee für ein eigenständiges Forschungsprojekt haben. Die Themen der Nachmittagskurse sind zum Beispiel: Kettenreaktion (ab 5. Klasse), Tinte, Blut & Höhlenmalerei (ab 7. Klasse), Snap4Arduino – Programmieren und Basteln (ab 7. Klasse) – oder Untersuchung von Mikroplastik am Elbstrand und im Labor (ab 10. Klasse). In der Planungsphase befinden sich noch die Angebote für den Vormittag zum Forschen für Schulklassen.

Text:

Heidrun Zierahn, Journalistin
www.pr-schule-hamburg.de

Fotos: SFZ Hamburg, Claudia Höhne,
Heidrun Zierahn (oben rechts)

Informationen

Schülerforschungszentrum Hamburg gGmbH
Grindelallee 117, 20146 Hamburg
Tel.: (040) 41 34 33 30
info@sfz-hamburg.de
www.sfz-hamburg.de

Öffnungszeiten: Montag bis Freitag (außer Mittwoch): 15 – 19 Uhr, Samstag 10 – 14 Uhr

Forscherkurse: Montag 16 – 18 Uhr, Mittwoch 15 – 17 Uhr, Freitag 16 – 18 Uhr (für die genauen Termine der Forscherkurse siehe Homepage)

Anmeldung per E-Mail oder telefonisch zur Verabredung eines Termins, um das SFZ Hamburg kennenzulernen.

In den Hamburger Schulferien findet ein gesondertes Angebot statt, an Feiertagen ist geschlossen.

Weitere Links:

Hamburger Bildungsserver: www.bildungsserver.hamburg.de/mint
MINT-Wettbewerbe: <http://mintforum.de/angebote/wettbewerbe/>

Zweiter Band der »Täterprofile« von Hans-Peter de Lorent

Wie Lehrer, Schulleiter und Verwaltungsbeamte in der NS-Zeit zu Tätern wurden

Hans-Peter de Lorent hat seinen zweiten Band der »Täterprofile« veröffentlicht. Er versammelt erneut Beispiele von Hamburger Pädagogen, die in den Nationalsozialismus verstrickt waren. Und er zeigt, wie viele von ihnen sich nach 1945 aus ihrer Schuld herausredeten und wieder in den Schuldienst traten.

Wie prägten Lehrer, Schulleiter und Verwaltungsbeamte in der NS-Zeit das Hamburger Schulwesen? Wie sorgten sie dafür, dass Hamburger Schulen, von denen viele in der Weimarer Republik reformpädagogische Ansätze verfolgten, ab 1933 innerhalb kurzer Zeit zu linientreuen Anstalten der Nationalsozialisten wurden? Und wie erreichten viele der einst in das NS-System verstrickten Pädagogen, Psychologen oder Juristen nach 1945 ihre Entnazifizierung, den Wiedereintritt in den Schuldienst oder eine Karriere an der Universität?

Diese Fragen beschäftigten Hans-Peter de Lorent in seinem neuen Buch »Täterprofile. Die Verantwortlichen im Hamburger Bildungswesen unterm Hakenkreuz und in der Zeit nach 1945«. Es ist der zweite Teil der bereits im vergangenen Jahr erschienenen ersten »Täterprofile«, die von der Landeszentrale für politische Bildung Hamburg herausgegeben wurden. Wie schon im ersten Teil, stellt der Autor auch in dem aktuellen Band Biografien von 50 Verantwortlichen im Hamburger Schulwesen vor, die mit ihrem Handeln zwischen 1933 und 1945 die menschenverachtende Ideologie der Nazis vorantrieben.

Bildung allein scheint nicht auszureichen, um gegen Unmenschlichkeit und Gleichgültigkeit am Schicksal anderer zu immunisieren

Am 7. Juni präsentierte Hans-Peter de Lorent seine Ergebnisse in der Aula der Stadtteilschule am Hafen, Standort Neustadt, vor einem interessierten Fachpublikum. Auch Rita Bake, stellvertretende Leiterin der Landeszentrale für politische Bildung Hamburg und Schulsenator

Ties Rabe würdigten den neuen Band in ihren Reden. So lobte der Schulsenator die umfassende Zusammenstellung der Täterprofile: »Hier zeigt sich, dass Nazis und ihre Sympathisanten in Schule und Schulverwaltung nahezu überall zu finden waren. Wir lesen, wie sie agierten und welche Folgen dies für ihr Umfeld hatte«, so Rabe. Fassungslos mache die Tatsache, dass so viel akademisch gebildete Menschen darunter waren und dass Bildung alleine nicht auszureichen scheine, »um zu immunisieren gegen Unmenschlichkeit und Gleichgültigkeit gegenüber dem Schicksal anderer«, fuhr Rabe fort. Er lobte das Buch als ein wichtiges historisches Dokument für die Hamburger Schulgeschichte. Es setze sich mit einem Stück unerfreulicher Vergangenheit auseinander und öffne zugleich den Blick nach vorne, denn »es regt zum Nachdenken über die Zukunft an«, so der Senator, der auch ein Vorwort für das Buch geschrieben hat.

Rita Bake bezeichnete beide Bände der »Täterprofile« als wichtige Quellen für die Datenbank »NS Dabeigewesene in Hamburg«, in der Hamburger NS-Akteure aufzufinden sind und die nun auch als App für iOS und Android kostenlos zur Verfügung steht (www.hamburg.de/ns-dabeigewesene).

Bevor Hans-Peter de Lorent einige Beispiele von Tätern vorstellte, beschrieb er den Auslöser für seine mittlerweile mehr als 30 Jahre andauernde Auseinandersetzung mit dem Thema. In den 1980er Jahren hatte er als damaliger Redaktionsleiter der »Hamburger Lehrerzeitung« eine Serie mit dem Titel »Hamburg: Schule unter dem Hakenkreuz« gestartet und darin Opfer und Gegner der Nazis vorgestellt. »Damals

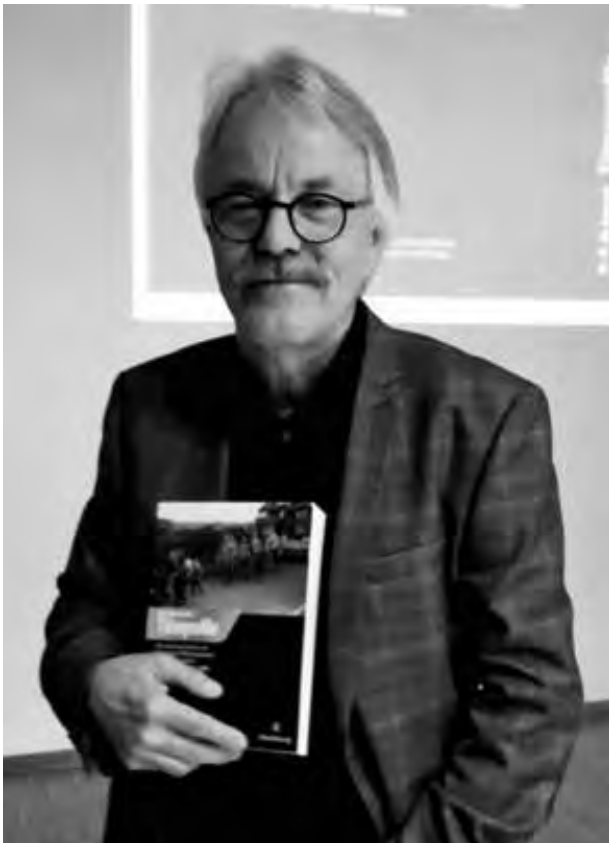
wurde bei mir das Interesse geweckt, genauer auf die Seite der Täter zu gucken, um zu verstehen, warum jemand Nationalsozialist geworden ist«, so der vor einem Jahr pensionierte Autor. In seiner aktiven Zeit arbeitete de Lorent als Lehrer, Hauptseminarleiter in der Lehrerbildung und Leitender Oberschulrat in der Schulbehörde. Er engagierte sich als GEW-Vorsitzender sowie für die Grünen in der Hamburger Bürgerschaft. Und er sammelte emsig Daten von Personen, die zwischen 1933 und 1945 in die Mächenschaften der Nazis verstrickt waren. Entstanden ist daraus ein immenses Archiv mit Unterlagen, Dokumenten und Daten zu 300 Personen, die als Anhänger oder Funktionäre der Nazis im Hamburger Schulbetrieb aktiv waren. Und so ist es kein Wunder, dass auch das neue Buch wieder mehr als 800 Seiten umfasst. Angesichts des Umfangs empfiehlt de Lorent, sein Werk wie ein Lexikon zu lesen. Dazu habe er Kurzbeschreibungen an den Anfang der jeweiligen Biografien gesetzt und auch Querverweise angelegt sowie ein Personenregister des ersten Bandes.

Zu den aus seiner Sicht spektakulärsten Täter-Biografien zählt Hans-Peter de Lorent jene von Professor Ernst Schrewe, dem letzten Leiter der Schulverwaltung bis 1945. Er war 1943 von Reichsstatthalter Karl Kaufmann berufen worden, um im bereits schwer zerstörten Hamburg einen geregelten Unterricht zu organisieren. An seiner Seite arbeitete der ehemalige Offizier und Justiziar Hasso von Wedel. Beide waren verantwortlich für die Verhaftung der Lehrerin Yvonne Mewes im September 1944. Die Englisch- und Französisch-Lehrerin hatte die NS-Ideologie abgelehnt und sich geweigert, in der Kinderlandverschickung zu unterrichten. Diese Haltung sah Hasso von Wedel als eine Befehlsverweigerung an. Es sollte ein Exempel statuiert werden. Er überstellte die Lehrerin der

Gestapo. Den Befehl dafür hatte Ernst Schrewe unterschrieben, ohne ihn nochmals zu lesen, wie aus den Akten hervorging.

Hans Lühje, seit 1941, Schulleiter der Heilwig-Schule, schrieb eine vernichtende Dienstbeurteilung über Lehrerin Yvonne Mewes

Mitschuld an der Verhaftung von Mewes traf auch Hans Lühje, seit 1941 Schulleiter der Heilwig-Schule, an der Yvonne Mewes zuletzt unterrichtet hatte. Das NSDAP-Mitglied schrieb eine vernichtende Dienstbeurteilung über die Lehrerin. Im Dezember 1944 kam Mewes in



Dr. Hans-Peter de Lorent bei der Vorstellung seines 2. Bandes der »Täterprofile«

das KZ Ravensbrück, wo sie im Januar 1945 an Hungertyphus starb. Hans Lühje wurde nach 1945 wieder als Schulleiter am Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium eingesetzt.

Auch Ernst Schrewe erreichte seine Entnazifizierung, wurde 1950 jedoch zusammen mit Hasso von Wedel wegen

Hans-Peter de Lorent über seine Forschung

»Sie repräsentierten ein verbrecherisches System«

Was motivierte Sie zum zweiten Band von »Täterprofile«?

Im ersten Band hatte ich bereits dargestellt, wie viele junge Lehrer, die vor 1933 in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen standen, von den Nazis eingestellt wurden und sich deren Zielen anpassten. Und ich legte dar, wie oft die Entnazifizierungsverfahren in Hamburg versagten. Der Bedarf an Lehrern war nach dem Krieg natürlich unheimlich groß. Viele Täter verschafften sich gute Leumundszeugnisse und wurden wieder in den Schuldienst aufgenommen. In diesem Band wollte ich das vertiefen und ergänzen mit Porträts von Personen, die nach 1945 wieder eine wesentliche Rolle spielten. Leute wie Oberschulrat Hans Reimers, ehemaliges Mitglied der SA, der wegen seiner hervorragenden Englisch-Kenntnisse in die Schulbehörde nach Hamburg geholt wurde. Er trug wesentlich dazu bei, dass ehemals belastete Pädagogen wieder eingestellt wurden.

Was machte die Personen zu Tätern?

Es gab wohl wenige unten den hier Porträtierten, die direkt Menschenleben auf dem Gewissen hatten. Aber sie waren Täter, weil sie zu Akteuren im System wurden, sie entschieden sich für Maßnahmen im Sinne der NS-Ideologie und führten sie aus. Vor allem jene, die in die SS oder SA eingetreten waren, gehörten, auch wenn sie vielleicht nicht direkt an Verbrechen beteiligt waren, einer verbrecherischen Organisation an und repräsentierten sie.

Hat Sie die Auseinandersetzung mit den Tätern emotional belastet?

Fälle, wie der von Yvonne Mewes, haben mich schon bewegt. Es wäre für die Verantwortlichen ein Leichtes gewesen, die Lehrerin nicht weiter zu verfolgen. Sie hatte Hamburg verlassen, nachdem ihre Wohnung ausgebombt worden war. Doch man warf ihr »Fahnenflucht« vor und forderte sie auf, zurückzukehren.

Fassungslos macht mich auch charakterloses und uncouragiertes Verhalten, wie etwa das des biedereren Schulleiters Heinrich Böe von der Adolf-Hitler-Schule in Farmsen. Er lehnte die Bitte einer unverheirateten schwangeren Lehrerin um Beurlaubung ab und reichte das Gesuch weiter an den Schulrat und NSLB-Kreisleiter Hugo Millhahn. Die Lehrerin wurde gezwungen, den Namen des Kindsvaters zu nennen. Es war ein serbischer Kriegsgefangener. Die Entscheidung wurde an den als unberechenbar geltenden Justiziar Hasso von Wedel weitergereicht, der dem Gesuch jedoch stattgab. Diese Geschichte zeigt auch, wie die Rädchen im Getriebe funktionierten.

Insgesamt trieb mich aber ein eher detektivisches Interesse, und es war dann sehr befriedigend, Zusammenhänge herauszubekommen.



Hans-Peter de Lorent

Täterprofile

Die Verantwortlichen im Hamburger Bildungswesen unter dem Hakenkreuz

Band 1 und 2

Hamburg 2016 und 2017

Gegen eine gesonderte Bereitstellungspauschale von 3 Euro erhältlich bei der Landeszenrale für politische Bildung, Dammtorwall 1, 20354 Hamburg oder kostenlos als Download unter: www.hamburg.de/eigenpublikationen/

der Verhaftung von Yvonne Mewes und eines weiteren Lehrers angeklagt. Während Hasso von Wedel verurteilt wurde, sprach die Staatsanwaltschaft Schrewe mangels Beweisen frei. Schuldig befunden wurde er jedoch in einem Dienststrafverfahren und bestraft mit einer Gehaltskürzung um ein Fünftel seiner Bezüge für drei Jahre. Die Akten des Prozesses und des Disziplinarverfahrens konnte de Lorent erst in den vergangenen Jahren auswerten, da sie vorher nicht zugänglich waren. Um die Zusammenhänge der in den Fall involvierten Personen zu ermitteln, »musste man also noch 30 Jahre warten.«

Zu den vielen Personen, die ihre nationalsozialistische Vergangenheit nach 1945 zu verschleiern wussten und in Hamburg Karriere machten, gehörte der Psychologie-Professor Peter R. Hofstätter. Die Vorlesungen des gebürtigen Wieners wurden in den 1960er und 1970er Jahren von zahlreichen Lehramtsstudenten besucht. »Gerüchte, dass er im Krieg in Österreich als Wehr-Psychologe tätig war, gab es schon damals«, weiß de Lorent. Hofstätters NS-Vergangenheit wurde auch von der antiautoritären Studentenbewegung und dem Sozialistischen Deutschen Studentenbund (SDS) angeprangert. Mit seinen Aufforderungen, einen Schlussstrich unter die Vergangenheit zu ziehen, erregte Hofstätter in den 60er Jahren öffentliche Aufmerksamkeit. De Lorent arbeitete dessen Lebensgeschichte auf und konnte die Gerüchte um die Nazi-Aktivitäten Hofstätters bestätigen.

Besonders erschütternd war für den Autor die Aufarbeitung der Lebensgeschichte von Professor Walter Bärsch. Den seit den 50er Jahren in Hamburg wirkenden Psychologen, Erziehungswissenschaftler und Sonderpädagogen, der 1996 starb, kannte de Lorent persönlich. »Er war so etwas wie eine moralische Instanz innerhalb des Hamburger Schulwesens und der GEW auf Bundesebene«, sagt de Lorent. Bärsch engagierte sich in der Deutschen Gesellschaft für Suchtforschung und Suchttherapie, war Präsident des Deutschen Kinderschutzbundes, setzte sich für die Behindertenförderung ein. Bevor er begann, als Leh-

rer zu arbeiten, durchlief er das Entnazifizierungsverfahren und wurde als »unbedenklich« eingestuft. »Doch er hatte offenbar in wesentlichen Punkten eine eigene Geschichte seines Lebens konstruiert, die mit der Realität nicht übereinstimmte«, so de Lorent.

Ein wesentliches Ziel sei nun mit beiden Bänden erreicht: Die Aufarbeitung aller relevanter Personen der Schulverwaltung und des Nationalsozialistischen Lehrerbundes

Nach seinen und bereits vorhandenen Forschungen über Bärschs Leben stellte sich heraus, dass Bärsch nicht nur seine NSDAP Mitgliedschaft verschwiegen hatte. Er war auch Parteitagsdelegierter und SS-Untersturmführer gewesen. Auch bei der Angabe von Bärsch, der an der Hochschule für Lehrerbildung in Dresden studiert hatte, er sei 1943 in Prag im Fach Psychologie promoviert worden, »ist Skepsis angebracht«, sagt de Lorent. Bodo Schumann, der schon vor de Lorent zu Bärsch geforscht hatte, konnte keine Urkunde in dem Verwaltungsarchiv der Karls-Universität finden. Dies gelang auch de Lorent nicht. »Für mich eine zutiefst verstörende Arbeit«, gesteht er.

Ein wesentliches Ziel sei jedoch nun mit beiden Bänden erreicht: Die Aufarbeitung aller relevanter Personen der Schulverwaltung und des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB). Zum Ende seines Vortrages machte Hans-Peter de Lorent jedoch deutlich: Seine Arbeit ist noch nicht beendet. Ihm sei aber bewusst, dass das Lesen eines solchen Buches eine Herausforderung sei und er wolle den Lesern des aktuellen Bandes »etwas mehr Muße geben«. Für das Publizieren seines dritten Bandes lasse er sich Zeit bis 2019. Dies solle dann auch der letzte dieser Reihe sein, betont der Autor, der auch in anderen Feldern publizistisch tätig ist.

*Ann-Britt-Petersen, Journalistin
abpetersen@web.de*



Impression von der Code Week 2016
Foto: ©Körper-Stiftung/Sandra Schink

Aktionsprogramm in Hamburg vom 7. – 22. Oktober

Programmieren für Kinder und Jugendliche auf der »Code Week«

Die Code Week Hamburg lädt Kinder und Jugendliche dazu ein, ihre Begeisterung für das Tüfteln, Hacken und Programmieren zu entdecken. In spannenden Workshops und Mitmach-Veranstaltungen haben sie vom 7. bis 22. Oktober Gelegenheit, programmieren zu lernen, Roboter zu bauen, 3D-Druck auszuprobieren und sich im kreativen Umgang mit digitaler Hard- und Software zu erproben. Es gibt Angebote für jedes Alter und zu einer Vielzahl von Themen. Die meisten Aktionen sind kostenlos, und in der Regel sind keine Vorkenntnisse nötig.

Die Code Week Hamburg, die in diesem Jahr ihren fünften Geburtstag feiert, ist Teil der Code Week Deutschland und der Code Week Europe, einer Aktionswoche der Europäischen Kommission. Unterstützt und begleitet wird die Veranstaltung von der Körper-Stiftung, den Bücherhallen Hamburg und einer Reihe von Organisationen und Initiativen, wie der Universität Hamburg, TUHH, Hacker School, AppCamps, Kids for IT, mint:pink, Jugend hackt und anderen. Nachdem Hamburg im letzten Jahr mit mehr als 30 Workshops das umfangreichste Code Week Programm in ganz Deutschland auf die Beine gestellt hat, freuen sich die Veranstalter, in diesem Jahr in Hamburg die offizielle bundesweite Eröffnung der Code Week Deutschland durchzuführen.

Am Aktionsprogramm kann man nicht nur teilnehmen, sondern auch selber einen Workshop anbieten. Im Rahmen der Code Week Hamburg sind Hamburger Schulen, Initiati-

ven, Organisationen, Firmen und engagierte Einzelpersonen herzlich eingeladen, auch selber etwas zu veranstalten. Egal ob Programmier-Workshop, Coding-Night, das Basteln mit Hardware, Robotikkurs oder ein Vortrag über Virtual-Reality – der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt.

Alle Infos unter: www.hamburg.codeweek.de

Die Code Week ruft auch explizit Schulen und Lehrkräfte auf, sich an der Aktionswoche zu beteiligen. Ideen für Veranstaltungen, Workshopmaterialien und ein Leitfaden mit Tipps und Hilfsmitteln zur Organisation von Angeboten unter <http://hamburg.codeweek.de/event-organisieren/>

Heidrun Zierahn, Journalistin
www.pr-schule-hamburg.de

Bildergeschichten als Impulse zur Analyse sprachlicher Kompetenzen junger Kinder

Pädagogische Fachkräfte in Grundschulen und Kitas stehen vor der Herausforderung, die sprachlichen Kompetenzen und Förderbedarfe von Kindern alltagsnah einzuschätzen. Diese Diagnostik ist die Voraussetzung, um passende pädagogische Angebote und Förderpläne für die Kinder zu gestalten. Gerade junge Kinder, die Schwierigkeiten mit der Sprache haben, sprechen nicht in jeder Situation gern. Um trotzdem einen Eindruck von dem zu bekommen, wie sich Kinder sprachlich ausdrücken können, eignen sich Bildergeschichten als Sprechimpulse sehr gut.

Zur Diagnose sprachlicher Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter werden in Hamburg im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige Bildimpulse genutzt. Bildimpulse sind Sequenzen aus vier bis sechs Bildern, auf denen eine Geschichte dargestellt wird. Zu sehen sind immer (mindestens) zwei Handlungsträger, die gemeinsam etwas erleben. Die Bilder werden dem Kind vorgelegt und es wird gefragt, »Was passiert denn da?«. Durch diese Frage soll eine Erzählung der abgebildeten Handlungen – im Gegensatz zu einer bloßen Aufzählung der Dinge, die auf dem Bild zu sehen sind – angeregt werden. Anhand der Aussagen der Kinder kann ermittelt werden, ob sie in der Lage sind, bestimmte Handlungen zu verbalisieren und eine kleine Geschichte zu erzählen. Dabei kommt es nicht auf eine »richtige« Interpretation der Bilder an, sondern darauf, das Geschehen auf den Bildern in Worte zu fassen und zusammenhängend zu erzählen. Das Kind zeigt mit seiner Erzählung, über welchen Wortschatz und welche grammatischen Strukturen es verfügt. Anhand einer standardisierten Auswertung dieser Erzählung können so die sprachlichen Kompetenzen systematisch und differenziert erfasst werden.

Bildimpulse eignen sich insbesondere für jüngere Kinder in der Phase vor oder beim Einstieg in die Schriftsprache. Sie bilden einen Rahmen und geben eine standardisierte Aufgabenstellung vor. Das sorgt für die Vergleichbarkeit der Erzählungen. Zugleich sorgen die Bilder sowie die Aufforderung, dazu eine Geschichte zu erzählen, häufig für eine besondere Motivation bei den Kindern. Sie möchten zeigen, was sie können. Das er-

möglicht eine realistische Einschätzung nicht nur von Förderbedarfen, sondern auch vom sprachlichen Können der Kinder.

Neue Bildimpulse für Viereinhalbjährige

Bildimpulse sind bereits seit 2007 Bestandteil des Vorstellungsverfahrens und haben sich seitdem bewährt. In den vergangenen Jahren wurde allerdings zunehmend der Wunsch nach neuen Bildsequenzen formuliert: Die alten sind in Kitas und Arztpraxen mittlerweile relativ weit verbreitet und werden auch außerhalb des Vorstellungsverfahrens eingesetzt.

Eine Entwicklergruppe, bestehend aus Pädagoginnen aus Schulen und Kitas und den zuständigen Referentinnen am IfBQ, entwickelte Ideen für mehrere neue Geschichten. Diese sollten klar und einfach verständlich für Kinder aus verschiedenen Hamburger Stadtteilen sein und außerdem Alltagserfahrungen der Kinder aufgreifen. Die Ideen wurden von Absolventen des Studiengangs Illustration der HAW grafisch umgesetzt.

Knapp 20 Schulen und 10 Kitas beteiligten sich mit insgesamt 600 Kindern an einer Erprobung der neuen Bildgeschichten. Die statistischen Auswertungen wiesen insgesamt hohe Übereinstimmungen zwischen den alten und neuen Bildimpulsen nach. So findet man bei den alten und neuen Bildimpulsen sehr ähnliche Verteilungen der Gesamtwerte und sehr ähnliche Durchschnittswerte, was auf eine hohe Vergleichbarkeit im Schwierigkeitsgrad der alten und neuen Bildimpulse schließen lässt. Dieses Ergebnismuster ist auch für verschiedene Teilgruppen der Kinder (nach Geschlecht und Migrationshintergrund) zu beobach-

ten, so dass keine Hinweise auf Nachteile oder Einschränkungen für bestimmte Gruppen erkennbar sind.

Im Ergebnis der Erprobung sowie der Rückmeldungen von pädagogischen Fachkräften und Kindern konnten vier Bildimpulse ausgewählt werden, die zur Erfassung des Sprachstands als gut bis sehr gut geeignet erachtet werden und die ab dem Schuljahr 2017/18 in den Schulen eingesetzt werden.

Langfristige Begleitung der Sprachentwicklung

Zusätzlich zu dieser Momentaufnahme des Sprachstands anderthalb Jahre vor der Einschulung der Kinder steht den Hamburger Pädagoginnen und Pädagogen ab diesem Schuljahr das neu entwickelte Instrument VASE 4 bis 8 (Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung) zur Verfügung. VASE 4 bis 8 folgt der gleichen Systematik wie die im Rahmen des Viereinhalbjährigenverfahrens eingesetzten Bildimpulse. Es bietet jedoch eine differenziertere und ausführlichere Auswertung des Sprachstands. Die Analysekriterien, nach denen die Erzählungen der Kinder mit VASE 4 bis 8 und in verkürzter Form auch im Vorstellungsverfahren ausgewertet werden, sind

- Aufgabenbewältigung,
- Bewältigung der Gesprächssituation,
- verbaler Wortschatz,
- Formen und Stellung des Verbs,
- sowie Verbindung von Sätzen.

Die Ergebnisse ermöglichen die Erstellung eines Sprachprofils. Dies ist erforderlich, um eine gezielte Förderung zu planen und umsetzen zu können. Die Betrachtung der Sprache ohne diagnostischen Blick reicht dafür in der Regel nicht: Zu oft werden dann Fehler an der sprachlichen Oberfläche – wie falsche Artikel usw. – gesehen, nicht aber bereits vorhandene grammatische Strukturen. Umgekehrt kommt es bei einer »makellosen« Oberfläche – gute Aussprache, flüssiges Sprechen usw. – vor, dass tiefersitzende sprachliche Probleme übersehen werden.

4 bis 6 Jahre
 Kita / Vorschule

6 bis 8 Jahre
 1. und 2. Klasse


Abb. 1: Bildergeschichten aus VASE 4 bis 8 und Zeitpunkt ihres Einsatzes

Der Bildimpuls »Giraffe und Luftballon« ist für sechsjährige Kinder gedacht und kann sowohl am Ende der Vorschule oder Kita als auch am Beginn der 1. Klasse eingesetzt werden. Somit fungiert dieser Bildimpuls als Bindeglied am Übergang.

Mit zunehmendem Alter erhöht sich die Anforderung durch die höhere Anzahl der Bilder. Auch die auf den Bildern dargestellten Geschichten werden mit steigendem Alter der Kinder komplexer und detailreicher: Die Fähigkeit, vorausschauend zu erzählen, entwickelt sich erst im Alter zwischen sechs und sieben Jahren.

Ein Beispiel: Parvaneh

... in der zweiten Erhebung (»Katze und Vogel«), 06/2011:
 (Bild 5): *Dann ist der oben gegangen.*

Dann macht die Katze (Parvaneh faucht), will ihn fressen.

... in der fünften Erhebung (»Auf dem Sprungbrett«), 05/2013:

(Bild 3): *Er geht noch ´nen Schritt nach vorne, damit er genau ansehen kann, wie tief es ist.
 Und dann klettert das Mädchen auch hoch – das blonde Mädchen.*

Parvaneh ist ein Mädchen, das im Iran geboren wurde und im Alter von vier Jahren anfang, in Hamburg eine Kita zu besuchen. Sie wächst zweisprachig auf: Die Familiensprache ist Farsi. Deutsch lernt sie zunächst in der Kita, später in der Schule. Parvaneh hat an allen fünf Erhebungszeitpunkten der Längsschnittstudie teilgenommen. Die Auszüge aus Transkripten ihrer Erzählungen zu zwei Zeitpunkten vermitteln einen Eindruck ihrer Sprachentwicklung. Während sich im ersten Auszug stereotype Satzanfänge, ungenaue Verben sowie Sprachnot zeigen, ist im Auszug zwei Jahre später die Sprache komplex und genau. Eine ausführlichere Analyse der qualitativen Veränderung von Parvanehs Sprache findet sich im VASE-Handbuch.

Abb. 2: Beispiel aus der Längsschnitterhebung

In Hamburger Grundschulen hat sich für eine solche vertiefte Sprachstandserhebung seit Jahren das Verfahren HAVAS 5¹ bewährt, das ebenfalls auf einem Bildimpuls (»Katze und Vogel«) basiert. HAVAS 5 ist für den Beginn der Vorschule – also für etwa fünfjährige Kinder – vorgesehen. In Anlehnung an HAVAS 5 hat das Referat Monitoring, Evaluation und Diagnoseverfahren (BQ 21) des IfBQ mit dem Verfahren VASE 4 bis 8 weitere Bildimpulse entwickelt, um die Sprachentwicklung im Zeitraum von vier bis acht Jahren – also in der bedeutenden Zeit vom Übergang von der Kita in die Schule – in den Blick nehmen zu können.

VASE 4 bis 8 besteht aus acht Bildergeschichten mit den dazugehörigen Auswertungsbögen, anhand derer die Erzählungen der Kinder beurteilt werden. Zudem gibt es nach Altersstufen aufgeteilte Durchführungshinweise (VASE 4 bis 6 und VASE 6 bis 8) und ein gemeinsames Handbuch, in dem die theoretischen Hintergründe und die Ergebnisse der Längsschnittstudie zur Erprobung beschrieben sind.

VASE 4 bis 8 wurde über zweieinhalb Jahre hinweg erprobt. In einer Längsschnittstudie mit vier Erhebungszeitpunkten im Abstand von etwa einem halben Jahr sprachen knapp 300 Kinder im Alter von etwa viereinhalb bis acht Jahren jeweils zwei Erzählungen auf Band. Diese Erzählungen wurden im Nachhinein transkribiert und nach den verschiedenen sprachlichen Analysekriterien ausgewertet, die in VASE vorgesehen sind. So konnte im Längsschnitt gezeigt werden, wie sich insbesondere der Wortschatz und die Struktur der Sätze im Laufe der Entwicklung verändern. In Bezug auf das Erkennen von Sprachförderbedarf erwies sich, dass dieser sich weniger an der Sprachoberfläche zeigt. Er wird vorwiegend erkennbar in den Strukturen, die den sprachlichen Aussagen der Kinder zugrunde liegen.

Literatur

Büchner, I./Hein, J./May, P. (2017): Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung – VASE 4 bis 8. Hamburg: IfBQ

Reich, H. H./Roth, H.-J. (2004): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5. Hamburg: LI Berichte zum stellungsverfahren für Vier- einhalbjährige: (www.hamburg.de/bsb/ifbq-vorstellung-viereinhalbjaehriger)

VASE 4 bis 6, VASE 6 bis 8 und VASE 4 bis 8 sowie HAVAS 5 können über Julia Hein (Julia.Hein@ifbq.hamburg.de) bezogen werden.

Anmerkung

¹ HAVAS 5 wurde im Auftrag der Hamburger Schulbehörde von den Professoren Hans Reich und Joachim Roth in Zusammenarbeit mit Mitarbeitern des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (LI) entwickelt. Das Material kann weiterhin auch einzeln eingesetzt werden.

Dr. Meike Heckt/Julia Hein,
 IfBQ – Referat Monitoring, Evaluation
 und Diagnoseverfahren
Julia.Hein@ifbq.hamburg.de
Meike.Heckt@ifbq.hamburg.de

KERMIT unterstützt den Rechtschreibunterricht

Wenn von Rechtschreibung oder einem Rechtschreibtest die Rede ist, löst dies bei vielen Schülerinnen und Schülern vermutlich keine große Begeisterung aus. Aber auch, wenn das Erlernen und Abfragen dieser Kompetenz nicht unbedingt zu den beliebtesten Aufgaben zählen mag, ist eine sichere Rechtschreibung in der heutigen, stark auf schriftliche Kommunikation fokussierten Zeit in so gut wie allen Bereichen unabdingbar.

Rechtschreibung in KERMIT 5 und KERMIT 7

Um Schülerinnen und Schüler bei der Verbesserung ihrer Orthographiekompetenz zu unterstützen, kann ein detailliertes Wissen über die jeweiligen Lernstände und individuellen Herausforderungen eine große Hilfe für die Lehrkraft sein. Vor diesem Hintergrund wurde in KERMIT 5 und KERMIT 7 auch der Kompetenzbereich Rechtschreibung eingeführt. Seit dem letzten Schuljahr werden nun alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 und 7 im Fach Deutsch nicht nur im Leseverstehen, sondern auch im Bereich der Rechtschreibung getestet. Wie in allen anderen getesteten Kompetenzbereichen von KERMIT wurden auch diese Aufgaben in Zusammenarbeit mit Hamburger Lehrkräften und unter fachdidaktischer Begleitung entwickelt.

Die KERMIT-Rückmeldungen in den Jahrgängen 5 und 7 enthalten deshalb

seit dem Schuljahr 2016/17 ebenfalls den neuen Bereich der Rechtschreibung mit einer detaillierten Übersicht aller getesteten Phänomene und der jeweiligen Lösungshäufigkeit auf Individual-, Klassen- und Schulebene (siehe Abb. 1). Diese Informationen sollen die Lehrkraft dabei unterstützen, ihren Rechtschreibunterricht auf die spezifischen Bedürfnisse ihrer Schülerschaft auszurichten.

Weiterarbeit mit den KERMIT-Ergebnissen

Neben der Rückmeldung erhalten die Lehrkräfte eine begleitende Handreichung, die den bei KERMIT zugrunde liegenden theoretischen Ansatz erläutert sowie die eingesetzten Aufgabenformate und Ideen zur Weiterarbeit vorstellt. Diese Handreichung wurde in Zusammenarbeit mit Frau Prof. Dr. Astrid Müller und Melanie Bangel, beide Universität Hamburg, verfasst. In erster Linie sollen Anregungen für die Interpretation der vorliegenden KERMIT-Ergebnisse so-

wie mögliche Ideen für die weitere Unterrichtsgestaltung aufgezeigt werden. Kann man beispielsweise der abgebildeten Tabelle in der KERMIT-Rückmeldung entnehmen, dass eine Klasse oder auch nur einzelne Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten mit der vererbten Silbengelenkschreibung (Doppelkonsonantschreibung im Einsilber z.B. Schulterblatt) haben, hat die Lehrkraft die Möglichkeit, sich mit Hilfe der Handreichung über fachdidaktische Möglichkeiten zu informieren, um das Thema der phonographisch-silbischen Regularitäten und ihrer Vererbung an verwandte Formen (Blätter – Blatt – Schulterblatt) erneut aufzubereiten und sich passende Aufgabenstellungen zu diesem Phänomen zusammenstellen.

Regularitäten erkennen zu können, hilft Schülerinnen und Schülern

Ein wichtiger Teil der Handreichung besteht daher aus der Erläuterung des fachdidaktischen Konzepts, das den Aufgaben im Rechtschreibteil von KERMIT 5 und KERMIT 7 zugrunde liegt. Dieses fachdidaktische Konzept beruht auf aktuellen Ergebnissen der Orthographieforschung und basiert auf dem schriftstrukturellen Ansatz. Aus

Schülercode	Silbengelenk (Doppelkonsonanten: messen, rollen, rennen) 8 Aufgaben	Vererbtes Silbengelenk (Doppelkonsonanten im Einsilber: Schulterblatt) 10 Aufgaben	Besonderes vererbtes Silbengelenk (ck Hausputz, Rucksack) 2 Aufgaben	Auslautverhärtung (g/k; b/p; d/t: Bild) 7 Aufgaben	Verkürzte Anfangsränder (st- oder sp-: Strand, Spaß) 3 Aufgaben	Morphemkonstanz (ä oder e: Bäder) 5 Aufgaben	Dehnungs-h (Sehne) 4 Aufgaben	Vokalisiertes "r" (Werkstatt) 2 Aufgaben	Suffix -er (er oder a: Leser) 2 Aufgaben	Präfix ver- (ver- oder va-/fa-: verlaufen) 2 Aufgaben
	88%	67%	100%	83%	100%	80%	50%	100%	100%	100%
	83%	20%	50%	71%	50%	100%	67%	100%	50%	100%
	100%	33%	100%	83%	100%	80%	50%	50%	100%	50%
....
Ihre Klasse	78%	55%	75%	77%	92%	76%	70%	96%	96%	90%
Ihre Schule	76%	57%	74%	78%	91%	76%	62%	80%	94%	76%
Vergleichsschulen	74%	55%	70%	78%	87%	74%	64%	77%	95%	75%

Abb 1: Ausschnitt aus einer Rückmeldung zu KERMIT 5: Übersicht zu den Lösungshäufigkeiten aller getesteten Phänomene

der Forschung der letzten Jahre geht hervor, dass das deutsche Schriftsystem im Kernbereich äußerst klar geregelt ist und daher auch in einer solchen Form erlernt werden kann. Der Lernprozess im Rechtschreibunterricht war bisher häufig auf Einprägungsprozesse beschränkt; ein stärker systematisch ausgerichtetes Verständnis kann jedoch Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, Regularitäten zu erkennen und anzuwenden. Dies ist eine besonders wichtige Erkenntnis der aktuellen Orthographieforschung: Für Schülerinnen und Schüler ist es entscheidend, Regularitäten erkennen zu können, um sich selbst die Schreibungen zu erklären. Gerade für Schülerinnen und Schüler, die sich mit der Rechtschreibung schwer tun, ist diese systematische Herangehensweise also eine große Hilfestellung. Vor diesem Hintergrund wurden die Aufgaben so konzipiert, dass verschiedene Phänomene und das Verständnis für die jeweiligen Regularitäten untersucht werden können. Dabei wurden neben dem fachdidaktischen Konzept auch die Vorgaben der Hamburger Bildungspläne berücksichtigt. Zur Konzeption der Aufgaben sowie deren Auswertungskategorien sind ebenfalls weitere Informationen in der Handreichung zu finden.

Bei KERMIT 5 und KERMIT 7 werden zwei Bereiche der Rechtschreibung getestet: die Wortschreibung und die satzinterne Großschreibung. Die in Jahrgang 5 getesteten Phänomene im Bereich der Wortschreibung sind exemplarisch in der Tabelle der KERMIT-Rückmeldung aufgeführt (siehe Abb. 1). Die zugrundeliegenden Regularitäten der Wortschreibung ergeben sich dabei hauptsächlich aus zwei grundlegenden Prinzipien des deutschen Schriftsystems: das phonographische-silbische und das morphologische Prinzip. Bei der Wortschreibung ist hier vor allem eine Unterscheidung zwischen Kernbereich (regelmäßige Schreibungen) und der Peripherie (Abweichung vom Kernbereich) wichtig für ein Verständnis der Systematik. Über die Auseinandersetzung mit dem für das Deutsche typischen trochäischen Zweisilber (z. B. reden, lachen, Wege etc.) können Schülerinnen und Schüler Ein-

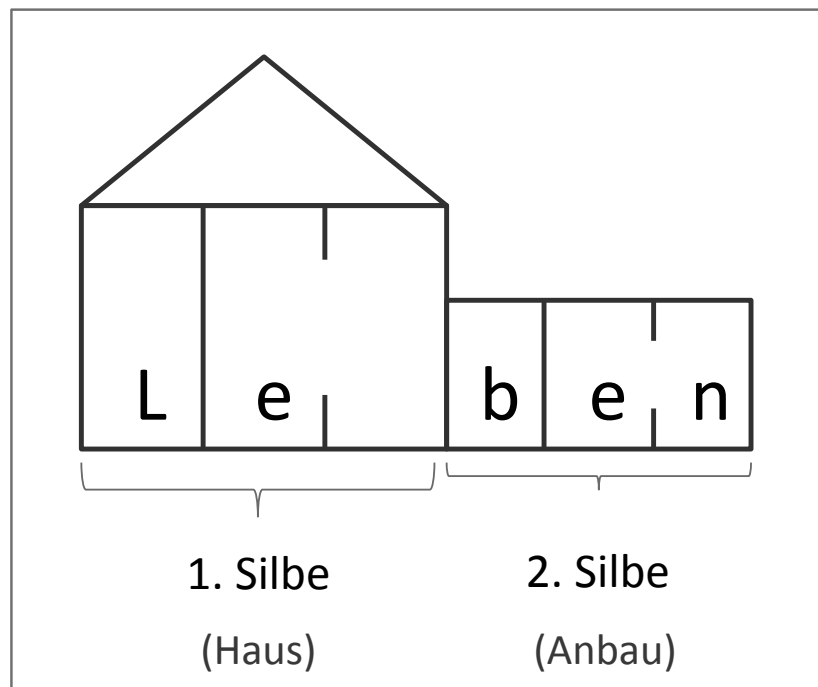


Abb. 2: Silbenhäuschen nach Ursula Bredel (2010)

sicht in die Regularitäten des deutschen Schriftsystems gewinnen und diese in einem nächsten Schritt auf morphologisch verwandte Wörter übertragen (z. B. gehen – geht – Gehweg). Die Lösungshäufigkeiten der verschiedenen getesteten Phänomene, die der KERMIT-Rückmeldung zu entnehmen sind, geben Aufschluss darüber, an welcher Stelle ein Schüler oder eine Schülerin noch Schwierigkeiten hat. Die in der Handreichung enthaltenen Ergebnisübersichten können dabei zusätzlich als Vergleichsgrundlage dienen, um die Leistung der eigenen Schülerschaft einzuordnen.

Umfangreiches didaktisches Material

Den umfangreichsten Teil der Handreichung stellt jedoch das didaktische Material dar. In diesem Teil werden Übungsaufgaben vorgestellt. Diese Aufgaben sind speziell auf die Rechtschreibphänomene, die im Rahmen von KERMIT 5 und KERMIT 7 getestet werden, ausgerichtet. Dabei dienen Beispiele von bewährten Aufgaben als Grundlage. Hat ein Schüler beispielsweise besondere Schwierigkeiten mit der Silbengelenkschreibung (Doppelkonsonanten), fin-

den sich in der Handreichung spezielle Aufgaben, um Einsicht in diese Besonderheit der phonographisch-silbischen Schreibregularitäten zu gewinnen. Auch hier ist der systematische Aufbau von großer Bedeutung. So kann es für den Rechtschreiblernenden sinnvoll sein, bei Verständnisschwierigkeiten im Zweifelsfall noch einmal einen Schritt zurückzugehen und die grundlegenden Regularitäten der Rechtschreibung an trochäischen Zweisilbern des Strukturtyps I (offene erste Silbe, z. B. Leben) zu erkennen.

Diese Regularitäten können beispielsweise unter Verwendung von Silbenhäuschen erlernt werden (siehe Abb. 2). Eine ausführliche Beschreibung dieser didaktischen Methode sowie eine Reihe von Anregungen zur Nutzung des Silbenhäuschens für den Unterricht finden sich ebenfalls in der Handreichung.

Alma Heidkamp,
Wissenschaftliche Referentin
Institut für Bildungsmonitoring und
Qualitätsentwicklung (IfBQ)
Alma.Heidkamp@ifbq.hamburg.de

Tagungen und öffentliche Veranstaltungen des Landesinstituts

November bis Dezember 2017

3. – 4. November 2017

Gesundheit | Schule | Spielräume

»Schulisches Gesundheitsmanagement – Balance zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention«

Motto: »Gehe in deiner Arbeit auf, nicht unter.« Jacques Tati
Eine gute gesunde Schule ist eine Schule, die durch Gesundheitsinterventionen ihre Bildungsqualität insgesamt verbessert und gleichzeitig die spezifischen Gesundheitsbildungsziele, die zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule gehören, verwirklicht. Auf dieser Fachtagung werden unterschiedliche Aspekte von Personalgesundheit, Schülergesundheit und gesunder Schulentwicklung unter ressourcenorientiertem Blickwinkel betrachtet.

17. November 2017

**Mathematik – praxisnah und realitätsbezogen
ISTRON-Fachtagung**

Mathematik ist ein Schulfach, das in allen Schulstufen und -formen einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung der Schülerinnen und Schüler leistet. Dabei spielt das Herstellen von Realitätsbezügen – das mathematische Modellieren – eine wichtige Rolle. Die Referentinnen und Referenten der Tagung werden mit ihren erprobten praxisnahen Projekten und Ideen den Kolleginnen und Kollegen viele neue Anregungen für ihre tägliche Unterrichtsarbeit geben.

22. November 2017

6. Messe »Gesundheitsförderung an Hamburger Schulen – Pakt für Prävention«

Die Messe gibt Schulen die Möglichkeit, Akteure der schulischen Gesundheitsförderung kennenzulernen. Vertreten sind Einrichtungen u. a. aus den Bereichen psychische Gesundheit, Sexualerziehung, Suchtprävention, Ernährungsbildung, schulärztliche Versorgung und Schulverpflegung. Der diesjährige Fachvortrag zum Start der Messe thematisiert schulische Ernährungsbildung: Zeitgemäße schulische Ernährungsbildung: Was ist das heute? Ines Heindl i. R., Prof. Dr. oek. troph. erläutert die Entwicklung der Ernährungsbildung im Setting Schule und gibt einen Einblick in zeitgemäße Ansätze.

24. – 25. November 2017

Verstehen – Erkennen – Handeln – mit Radikalisierungen in Schule umgehen (MDf Tagung)

Radikalisierung ist ein sozialer Prozess, dem oftmals ein Gefühl von Entfremdung von Gesellschaft, Familie, Freunden und Schule vorausgeht. Die Schulen stehen durch religiös und/oder politisch begründete Radikalisierungstendenzen vor großen Herausforderungen. Dabei sind wir in der Schule mit einem breiten Verhaltensspektrum konfrontiert: Von konfrontativer Religionsbekundung über pubertäre Provokation bis hin zu extremistischer Propaganda und Rekrutierung.

12. – 13. Dezember 2017

START!5 – Neues Format: Auftaktveranstaltung

Das neue START!5-Format unterstützt Schulen darin, den zweiten Schulbeginn nachhaltig für die eigene strategische Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen und die Kolleginnen und Kollegen innerhalb der eigenen Schule auf die Arbeit im Jahrgang 5 vorzubereiten. In einer ganztägigen Auftaktveranstaltung reflektieren schulische Steuerungsteams die Bedeutung des zweiten Schulbeginns im Kontext ihres Schulentwicklungsprozesses. Sie klären ihr Bild von einem an ihrer Schülerschaft ausgerichteten Unterricht für den Start in der Sekundarstufe und erarbeiten individuelle Kriterien für die inhaltliche und organisatorische Umsetzung ihres START!5-Prozesses. Die schulspezifische Prozessplanung wird dahingehend überprüft und (weiter-)entwickelt.

Zu vielen Veranstaltungen erhalten die Schulen etwa zwei Monate vor Veranstaltungsbeginn Flyer. Nähere Informationen: www.li.hamburg.de/tagungen. Dort finden Sie auch Hinweise zu weiteren Veranstaltungen sowie alle Flyer zum Download und können sich über Links direkt in der TIS-Datenbank (<https://tis.li-hamburg.de>) anmelden.

Bitte beachten Sie, dass Sie sich zu den Tagungen anmelden müssen.



14. Hamburger Familientag

Unterhaltung und Informationen für die ganze Familie

Der Stand der Behörde für Schule und Berufsbildung auf dem Hamburger Familientag – Foto: ©Holger Kern

Am 26. August fand bei strahlendem Sonnenschein im Innenhof des Hamburger Rathauses und im angrenzenden Börsensaal der Handelskammer der 14. Hamburger Familientag statt. Mit rund 15 000 Besuchern wurde ein neuer Rekord aufgestellt. Zahlreiche Einrichtungen, Verbände und Vereine präsentierten sich an über 80 Ständen und informierten über Angebote und Hilfen für Familien.

Unter dem Motto »Vielfalt Familie« hatte die Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration mit dem Hamburger Kinderschutzbund, der Kulturinitiative peeng e.V. sowie der Handelskammer Hamburg auch in diesem Jahr zu dem Informations- und Aktionstag für Eltern und Kinder eingeladen. »Das Leben von Familien in Hamburg ist bunt. Ob Familien mit einem Kind oder mit mehreren Kindern, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, ob alleinerziehend oder Pflegefamilie – alle Kinder und ihre Eltern oder Großeltern finden auf dem Familientag spannende Angebote und Aktivitäten«, so Senatorin Melanie Leonhard im Vorwort des Flyers zum Familientag.

Während sich Eltern informierten, konnten Kinder an vielen Ständen spielen und Neues entdecken: Es gab Schminkstände, Theateraufführungen für Kinder, eine Teddyklinik mit Ärztinnen in weißen Kitteln. An einem Kita-Stand konnten sich Familien in lustiger Kostümierung vor einer Fotobox fotografieren lassen und in den Gängen zwischen den Ständen sorgten Stelzenläuferinnen in bun-

ten Phantasielkostümen und Clowns für Unterhaltung.

Auf der Bühne im Innenhof des Rathauses moderierte Christian Buhk vom NDR ein buntes Programm aus Musik, Tanz und Akrobatik.

Mit vier Ständen präsentierte sich auch die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB): Das Schulinformationszentrum beantwortete Fragen rund um das Thema Schule in Hamburg, die Staatliche Jugendmusikschule Hamburg informierte über ihre Angebote und am Stand Flüchtlingsbeschulung erfuhren die Besucher, wie Kinder und Jugendliche ohne deutsche Sprachkenntnisse in das Hamburger Schulwesen integriert werden. Zum ersten Mal dabei war das Projekt »Schulmentoren – Hand in Hand für starke Schulen«. Im Rahmen des Projektes werden Schulen darin unterstützt, Mentoring-Systeme zu etablieren und wahlweise Schülermentoren, Elternmentoren und/oder externe ehrenamtliche Mentoren einzusetzen. Schülerinnen und Schüler unterstützen Jüngere z.B. beim Packen des Schulrucksacks, beraten sie zu Lerntechniken oder sind in der Pause Ansprech-

partner oder Vorbilder für das erfolgreiche Lernen in der Oberstufe. Eltern beraten andere Eltern zur Schullaufbahn ihrer Kinder, sind in Elterncafés vertrauensvolle Ansprechpartner für schulische Fragen, bieten Hilfe im »Formular-Dschungel« oder begleiten Eltern zu Gesprächen mit Lehrkräften. Externe Ehrenamtliche unterstützen Schülerinnen und Schüler beim Lesen, beim Lernen oder übernehmen die Rolle eines Paten.

Am Projekt Schulmentoren, das seit April 2014 von der Schulbehörde und der Koordinierungsstelle für Weiterbildung und Beschäftigung e.V. durchgeführt wird, waren bislang 27 ausgewählte Hamburger Schulen beteiligt. Zum neuen Schuljahr wurde das Projekt von Senator Ties Rabe bis Oktober 2020 verlängert und die Zahl der teilnehmenden Schulen auf 33 erhöht – 18 Grundschulen, 13 Stadtteilschulen und 2 Gymnasien. Das Projekt wird vom Europäischen Sozialfonds, der Behörde für Schule und Berufsbildung sowie der Behörde für Stadtentwicklung und Wohnen finanziert.

Die Besucher des Hamburger Familientags 2017 zeigten sich sehr interessiert an dem Projekt. Neben den Informationsmaterialien erfreuten sich auch orangefarbene Turnbeutel mit dem Schulmentoren-Logo großer Beliebtheit.

Gabriele Henning, BSB
gabriele.henning@bsb.hamburg.de



Marktplätze 2017

Wie in jedem Jahr stellen sich die weiterführenden Schulen in Hamburg interessierten Eltern von Viertklässlern mit ihren Bildungsangeboten auf Marktplätzen vor. Insgesamt präsentieren sich Hamburgs Stadtteilschulen und Gymnasien auf 23 Marktplätzen in allen sieben Bezirken. Eltern können sich informieren über Fremdsprachenangebote, Unterrichtsgestaltung und Lernkonzepte sowie Angebote zur Begabungsförderung der weiterführenden Schulen in ihrer Region.

Darüber hinaus bieten die weiterführenden Schulen im Vorfeld der Anmeldeperiode für das Schuljahr 2018/19 auch eine Vielzahl von schuleigenen Veranstaltungen an – vom Tag der offenen Tür über Info-Abende bis hin zu Unterrichtshospitationen. Einen Überblick aller schuleigenen Veranstaltungen finden Sie nach Bezirken gegliedert unter www.hamburg.de/weiterfuehrende-schulen.

Selbstverständlich erscheint auch in diesem Jahr wieder die Broschüre »Hamburgs weiterführende Schulen – Den richtigen Weg wählen«, die Eltern von Viertklässlern bei der Wahl der weiterführenden Schule unterstützen möchte. Als Download finden Sie die Broschüre bereits ab Anfang November unter www.hamburg.de/weiterfuehrende-schulen.

Die Anmeldeperiode für die fünften Klassen zum Schuljahr 2018/19 läuft in Hamburg vom 5. bis zum 9. Februar 2018. Das Anmeldeformular erhalten Eltern Ende Januar 2017 zusammen mit dem Halbjahreszeugnis Ihres Kindes.

Zusätzlich präsentieren sich auch die Grundschulen in den Stadtteilen Neuwiedenthal-Hausbruch/Neugraben Fischbek auf einem »Marktplatz« den Eltern künftiger Erstklässler mit ihren Angeboten.

Bezirk	Marktplatz	Veranstaltungsort	Veranstaltungstermin	Teilnehmende weiterführende Schulen
Hamburg-Mitte	Billstedt/Horn	Brüder-Grimm-Schule Steinadlerweg 2	20. November 2017 18 bis 20 Uhr	Kurt-Körper-Gymnasium Brüder-Grimm-Schule Stadtteilschule Öjendorf Max-Schmeling-Stadtteilschule Gymnasium Marienthal
Hamburg-Mitte	Mitte-Kern	Katharinschule in der Hafencity Am Dalmannkai 18	29. November 2017 17 bis 19 Uhr	Stadtteilschule am Hafen Stadtteilschule Hamburg-Mitte Gymnasium Allee Gymnasium Hamm Gymnasium Klosterschule Nelson-Mandela-Schule Ilse-Löwenstein-Schule
Hamburg-Mitte	Hamm/Borgfelde	Schule Hohe Landwehr Hohe Landwehr 19	22. November 2017 17 bis 19 Uhr	Stadtteilschule Hamburg-Mitte Stadtteilschule am Hafen Gymnasium Hamm Gymnasium Klosterschule Regionales Bildungs- und Beratungszentrum Mitte Kurt-Körper-Gymnasium
Hamburg-Mitte	Mümmelmannsberg	Grundschule Mümmelmannsberg Mümmelmannsberg 54	23. November 2017 19.30 Uhr	Stadtteilschule Mümmelmannsberg Kurt-Körper-Gymnasium
Hamburg-Mitte	Wilhelmsburg/ Veddel	Bildungszentrum Tor zur Welt Krieterstraße 2d Veranstaltungshalle B	16. November 2017 17 bis 19 Uhr	6-jährige Grundschule auf der Burgweide Nelson-Mandela-Schule Schule auf der Veddel Stadtteilschule Stübenhofer Weg Stadtteilschule Wilhelmsburg Helmut-Schmidt-Gymnasium Regionales Bildungs- und Beratungszentrum Wilhelmsburg



Bezirk	Marktplatz	Veranstaltungsort	Veranstaltungstermin	Teilnehmende weiterführende Schulen
Altona	Altona Mitte	Schule Wesperloh Wesperloh 19	9. November 2017 17 bis 19 Uhr	Regionales Bildungs- und Beratungszentrum Altona-West Stadtteilschule Lurup Goethe-Gymnasium Lise-Meitner-Gymnasium Elbschule – Bildungszentrum Hören und Kommunikation Stadtteilschule Bahrenfeld Stadtteilschule Flottbek Gymnasium Othmarschen Christianeum Geschwister-Scholl-Stadtteilschule Marion Dönhoff Gymnasium Stadtteilschule Blankenese
Altona	Altona Ost	Theodor-Haubach-Schule Haubachstraße 55	14. November 2017 17 bis 19 Uhr	Gymnasium Allee Lise-Meitner-Gymnasium Elbschule - Bildungszentrum Hören und Kommunikation Stadtteilschule Bahrenfeld Stadtteilschule Flottbek Gymnasium Altona Regionales Bildungs- und Beratungszentrum Altona Kurt-Tucholsky-Schule Christianeum Struensee Gymnasium Geschwister-Scholl-Stadtteilschule Max-Brauer-Schule Stadtteilschule am Hafen Stadtteilschule Eppendorf
Altona	Altona West	Schule Iserberg Iserberg 2	7. November 2017 17 bis 19 Uhr	Stadtteilschule Rissen Lise-Meitner-Gymnasium Stadtteilschule Flottbek Christianeum Geschwister-Scholl-Stadtteilschule Marion Dönhoff Gymnasium Gymnasium Blankenese Gymnasium Rissen Stadtteilschule Blankenese
Eimsbüttel	Lokstedt	Schule Döhrnstraße Döhrnstraße 42	23. November 2017 19 bis 21 Uhr	Albrecht-Thaer-Gymnasium Gymnasium Corveystraße Gymnasium Hoheluft Helene Lange Gymnasium Ida Ehre Schule Stadtteilschule Stellingen Wilhelm-Gymnasium
Eimsbüttel	Eimsbüttel Kern	Schule Lutterothstraße Lutterothstraße 34 – 36	30. November 2017 19 bis 21 Uhr	Albrecht-Thaer-Gymnasium Gymnasium Corveystraße Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium Stadtteilschule Eppendorf Helene Lange Gymnasium Heinrich-Hertz-Schule Gymnasium Hoheluft Ida Ehre Schule Gymnasium Kaiser-Friedrich-Ufer Kurt-Tucholsky-Schule 6-jährige Grundschule Rellinger Straße Stadtteilschule Stellingen Struensee-Gymnasium Wilhelm-Gymnasium Stadtteilschule Winterhude
Eimsbüttel	Eidelstedt	Schule Heidacker Heidacker 13	23. November 2017 19.30 bis 21.30 Uhr	Stadtteilschule Eidelstedt Gymnasium Dörpsweg
Eimsbüttel	Niendorf	Schule Moorflagen Wagrierweg 18	23. November 2017 19.30 bis 21.30 Uhr	Stadtteilschule Niendorf Gymnasium Ohmoor
Eimsbüttel	Schnelsen	Schule Rönkamp Rönkamp 3	23. November 2017 19.30 bis 21.30 Uhr	Julius-Leber-Schule Gymnasium Bondenwald



Bezirk	Marktplatz	Veranstaltungsort	Veranstaltungstermin	Teilnehmende weiterführende Schulen
Hamburg-Nord	Langenhorn/ Fuhlsbüttel	Schule Ohkamp Ohkampring 13	16. November 2017 18 bis 20 Uhr	Fritz-Schumacher-Schule Stadtteilschule Am Heidberg Stadtteilschule Poppenbüttel Regionales Bildungs- und Beratungszentrum Nord Gymnasium Alstertal Gymnasium Heidberg Gymnasium Hummelsbüttel Albert-Schweitzer-Gymnasium
Hamburg-Nord	Barmbek/ Winterhude	Schule Carl-Cohn-Straße Carl-Cohn-Straße 2 Aula	29. November 2017 18 bis 20 Uhr	Heinrich-Hertz-Schule Ilse-Löwenstein-Schule, Stadtteilschule Barmbek Stadtteilschule Eppendorf Stadtteilschule Helmuth Hübener Stadtteilschule Winterhude Albert-Schweitzer-Gymnasium Gelehrtschule des Johanneums Gymnasium Alstertal Gymnasium Corveystraße Regionales Bildungs- und Beratungszentrum Winterhude Gymnasium Heidberg Gymnasium Lerchenfeld Heilwig-Gymnasium Margaretha-Rothe-Gymnasium Wilhelm-Gymnasium Stadtteilschule Alter Teichweg Stadtteilschule am See
Wandsbek	Sasel-Haus	Sasel-Haus e. V. Saseler Parkweg 3	9. November 2017 17.30 bis 20 Uhr	Irena-Sendler-Schule Stadtteilschule Bergstedt Stadtteilschule Meiendorf Stadtteilschule Poppenbüttel Stadtteilschule Walddörfer Carl-von-Ossietzky-Gymnasium Gymnasium Buckhorn Gymnasium Grootmoor Gymnasium Hummelsbüttel Gymnasium Oberalster Gymnasium Ohlstedt Walddörfer Gymnasium Heinrich-Heine-Gymnasium Gymnasium Meiendorf Albert-Schweitzer-Gymnasium
Wandsbek	Schule Eenstock	Schule Eenstock Eenstock 15 Aula	14. November 2017 19 bis 20.30 Uhr	Erich Kästner Schule Gyula Trebitsch Schule Tonndorf Stadtteilschule Alter Teichweg Stadtteilschule Bramfeld Stadtteilschule Altrahlstedt Gymnasium Farmsen Gymnasium Osterbek Johannes-Brahms-Gymnasium
Wandsbek	Schule An der Seebek	Schule An der Seebek Fabriciusstraße 150	16. November 2017 19 bis 20.30 Uhr	Stadtteilschule Bramfeld Stadtteilschule Helmuth Hübener Stadtteilschule Am See Gymnasium Osterbeck Margaretha-Rothe-Gymnasium Johannes-Brahms-Gymnasium Stadtteilschule Barmbek



Bezirk	Marktplatz	Veranstaltungsort	Veranstaltungstermin	Teilnehmende weiterführende Schulen
Wandsbek	Schule Charlottenburger Straße	Schule Charlottenburger Straße Charlottenburger Str. 84 Aula	8. November 2017 18 bis 20 Uhr	Gyula Trebitsch Schule Tonndorf Stadtteilschule Otto-Hahn-Schule Stadtteilschule Altrahlstedt Gymnasium Marienthal Max-Schmeling-Stadtteilschule Gymnasium Farmsen
Wandsbek	Schule Schimmelmannstraße	Schule Schimmelmannstraße Schimmelmannstraße 70 Mensa	16. November 2017 18 bis 20 Uhr	Max-Schmeling-Stadtteilschule Gymnasium Marienthal Charlotte-Paulsen-Gymnasium Matthias-Claudius-Gymnasium Gyula Trebitsch Schule Tonndorf Stadtteilschule Otto-Hahn-Schule Stadtteilschule Altrahlstedt
Wandsbek	Schule Wielandstraße	Schule Wielandstraße Wielandstraße 9 Mensa	2. November 2017 18 bis 20 Uhr	Ilse-Löwenstein-Schule Stadtteilschule Barmbek Stadtteilschule Hamburg-Mitte Stadtteilschule Al- ter Teichweg Stadtteilschule Winterhude Charlot- te-Paulsen-Gymnasium Gymnasium Hamm Gymnasium Klosterschule Margaretha-Rothe-Gym- nasium Gymnasium Lerchenfeld Matthias-Claudius- Gymnasium
Bergedorf	Bergedorf	Hochschule für ange- wandte Wissenschaften (HAW), Hörsaal 0.45 Ulmenliet 20	14. November 2017 19 bis 21 Uhr	Gretel-Bergmann-Schule Stadtteilschule Bergedorf Stadtteilschule Kirchwerder Stadtteilschule Lohbrügge Stadtteilschule Richard-Linde-Weg Gymnasium Allermöhe Gymnasium Bornbrook Hansa-Gymnasium Bergedorf Luisen-Gymnasium Bergedorf Gymnasium Lohbrügge
Harburg	Harburg/ Süderelbe	Elbcampus Zum Handwerkszent- rum 1 21079 Harburg	23. November 2017 18 bis 20 Uhr	Goethe-Schule-Harburg Lessing-Stadtteilschu- le Stadtteilschule Ehestorfer Weg Stadtteilschu- le Fischbek-Falkenberg Stadtteilschule Maretstra- ße Stadtteilschule Süderelbe Alexander-von-Hum- boldt-Gymnasium Friedrich-Ebert-Gymnasium Gymnasium Süderelbe Heisenberg-Gymnasium Immanuel-Kant-Gymnasium Niels-Stensen-Gymna- sium (Privatschule) Regionales Bildungs- und Be- ratungszentrum Harburg Regionales Bildungs- und Beratungszentrum Süderelbe

Hamburgs Erstklässler am Start

Bezirk	Marktplatz	Veranstaltungsort	Veranstaltungstermin	Teilnehmende Grundschulen
Harburg	Marktplatz Neu- wiedenthal-Haus- bruch/Neugra- ben-Fischbek	Stadtteilschule Süderelbe Aula Neumoorstück 1 - 2	14. November 2017 17.30 bis 19 Uhr	Offene Ganztagsgrundschule Neugraben Schule Schnuckendrift Ganztagsgrundschule Am Johannisland Schule An der Haake Schule Ohrnsweg Grundschulabteilung der Stadtteilschule Fischbek/ Falkenberg Schule Nymphenweg Katholische Grundschule Neugraben Bildungsabteilung des Regionalen Bildungs- und Be- ratungszentrums Süderelbe

Personalien

In ihrer Sitzung am 29. Juni 2017 hat die Deputation der Behörde für Schule und Berufsbildung den folgenden Bestellungen zugestimmt:

zur Schulleiterin/zum Schulleiter:

Grundschule Islandstraße: Melanie Behr

(Grund-)Schule Streng:

Matthias Conrad

Aueschule Finkenwerder: Wiebke Jäger

(Grund-)Schule Neuland:

Tamara Resikow

(Grund-)Schule Hinter der Lieth:

Brigitte von Appen

Sonderschule – Bereich Bildung des

ReBBZ Mitte: Michael Möller

Stadtteilschule Barmbek: Arne Gudjons

(Stadtteil-)Schule am See: Eike Karsten

Stadtteilschule Finkenwerder:

Steffen Kirschstein

Friedrich-Ebert-Gymnasium:

Jörg Isenbeck

Gymnasium Ohlstedt: Hendrik Löns

zur stellv. Schulleiterin

zum stellv. Schulleiter:

Grund-)Schule Sethweg:

Friederike Asschenfeldt

Theodor-Haubach-Schule:

Manfred Boelter

(Grund-)Schule Bekassinenau:

Jan Drittner

(Grund-)Schule Döhrnstraße:

Stefan Göbel

(Grund-)Schule Kamminer Straße:

Uta Hansen

(Grund-)Schule Hinsbleek:

Michael Irmiler

(Grund-)Schule Rothestraße:

Peter Könemann

(Grund-)Schule Friedrich-Frank-Bogen:

Eva-Maria Schönfelder

Grundschule Groß Flottbek:

Carolin Söllner

(Grund-)Eichtalpark: Corinna Stein

Grundschule Kirchdorf: Patrick Steinig

Grundschule am Kiefernberg:

Lydia Sterneberg

Stadtteilschule Süderelbe: Oliver Hahn

Stadtteilschule Bergstedt:

Dr. Holger Huwe

Stadtteilschule Stübenhofer Weg:

Eike Hübenthal

Albert-Schweitzer-Schule:

Till Crispin Fritz König

Stadtteilschule Süderelbe:

Eric Sebastian Pfürstinger

Gymnasium Altona: Anja Mentz

Gymnasium Klosterschule:

Thomas Olliges

Staatliche Gewerbeschule Fertigungs-

und Flugzeugtechnik – Ernst Mittelbach –

(G 15): Jens Hagelstein

zur Abteilungsleiterin/

zum Abteilungsleiter:

Adolph-Schönfelder-Schule:

Maik Kummert

(Grund-)Schule Streng: Ingrid Müller

Stadtteilschule Walddörfer:

Maren Hartwig

Nelsen-Mandela-Schule:

Melanie Hiddemann-Swantusch

Stadtteilschule Stübenhofer Weg:

Claudia Kuhlmann

Lessing-Stadtteilschule:

Magdalena Pellowski

Walddörfer-Gymnasium:

Christian Buzuk

Gymnasium Rahlstedt: Brigitte Köchlin

Gymnasium Hochrad: Benjamin Köpp

Gymnasium Meiendorf: Anja Lindenau

Gymnasium Meiendorf:

Christian Thobaben

Goethe-Gymnasium:

Markus Johannes Pepping

Gymnasium Altona: Christian Stehen

Gymnasium Eppendorf:

Christian-Ferdinand Thomasius

Gymnasium Allee: Rebecca von Itter

Staatliche Gewerbeschule Fertigungs-

und Flugzeugtechnik – Ernst Mittelbach –

(G 15): Jost Strüve

Schwerpunkthemen

2007 – 2017

Heft verpasst? – Ab Jahrgang 2004 stehen die Hefte von Hamburg macht Schule als PDF-Dateien unter folgendem Link im Internet zum Download bereit:

www.hamburg.de/bsb/hamburg-macht-schule

2017

1. Anerkennung
2. Schülerinteressen berücksichtigen
3. Sprachsensibler Fachunterricht

2016

1. Inklusion II
2. Lernort Hamburg
3. Digitales Lernen
4. Flucht – Schule – Begegnung

2015

1. Zusammenarbeit mit Eltern
2. Kooperationsstrukturen entwickeln
3. Klassenführung
4. Schreiben

2014

1. Die anderen Schulen
2. Fördern statt Sitzenbleiben
3. Schülerpartizipation
4. Regeln – Grenzen – Konsequenzen

2013

1. Lehrergesundheit
2. Inklusion
3. Schulinspektion und die Folgen
4. Auf Prüfungen vorbereiten

2012

1. Jungen fördern
2. Ganztag
3. Individualisierung
4. Lernen und Fragen

2011

1. Unterrichtsentwicklung im Team
2. Neue Strukturen – andere Schule?
3. Curricula
4. Sprachbildung

2010

1. Individualisierung gestalten
2. Der Raum als 3. Pädagoge
3. Bewertung und Rückmeldeprozesse
4. Lernen und Zeit

2009

1. Kooperation in der Schule
2. Kompetenzorientierung im Unterricht
3. Gewalt in der Schule
4. Lernen und Sinn

2008

1. Aufgabenkultur
2. Disziplin und gute Ordnung
3. Jugendhilfe und Schule/
Schulinspektion (Doppelheft)

2007

1. Förderung von schwachen Schülern
2. Schulpraxis evaluieren
3. Erziehender Unterricht
4. Selbstverantwortete Schule

Ralph Giordano

Die Bertinis

Benefiz-Edition

Für Ralph Giordano waren »Die Bertinis« zeit seines Lebens immer »das Buch«, sein Opus magnum, die Geschichte seines Lebens. »Die Bertinis« erzählen wortgewaltig und sensibel vom Eindringen des Nationalsozialismus in den Alltag der Hamburger Familie Bertini – Deutsche mit sizilianischen, schwedischen und jüdischen Wurzeln. Und von der beginnenden Ausgrenzung auf dem Spielplatz, später in der Schule – wegen der jüdischen Mutter. Dann von der Verfolgung, der Folter in den Gestapo-Kellern, zuletzt vom Unterkriechen und notdürftigen Überleben dank einer mutigen Frau in Alsterdorf.

Es wurde ein Bestseller, bald auch verfilmt. Stein des Anstoßes für eine neue Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit, eine immer aktuelle Positionsbestimmung der Menschlichkeit herausfordernd. »Die Bertinis« hat Giordano in hunderten Lesungen durch die Republik getragen. Sie waren schließlich auch die Initialzündung und namengebend für den Hamburger »BERTINI-Preis«, der seit 1998 immer am 27. Januar, dem Tag der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz, an Hamburger Jugendliche vergeben wird.

Im Herbst 2014 bearbeitete Giordano »das Buch« noch einmal für eine kompakte Hörfassung – es wurde sein letzter abgeschlossener Text. Denn ein Hörbuch war aus den »Bertinis« in all den Jahren nicht entstanden. Giordano nahm diese Arbeit auch auf sich, weil die Einnahmen aus dem Benefiz-Hörbuch das finanzielle Fundament des BERTINI-Preises stärken sollten.

Bestellt werden kann die Benefiz-Edition »Die Bertinis« unter www.bertini-preis.de zum Preis von 14,90 €.

BERTINI-PREIS
FÜR JUNGE MENSCHEN MIT ZIVILCOURAGE



DIE BERTINIS

Hörbuchfassung von Ralph Giordano

SPRECHER:

BURGHART KLAUSSNER (ALS RALPH GIORDANO)

PATRICK ABOZEN

ERIK SCHÄFFLER

ISABELLA VÉRTES-SCHÜTTER

ANNE WEBER

REGIE: MICHAEL BATZ

BENEFIZ-EDITION

Laufzeit 2 Stunden, 58 Minuten

3 CDs

ISBN 978-3-00-049517-5

Preis 14.90 €



© Sebastian Bolesch

MIT IHRER HILFE RETTET ÄRZTE OHNE GRENZEN LEBEN.

WIE DAS DER KLEINEN ALLERE FREDERICA AUS DEM TSCHAD: Das Mädchen ist plötzlich schwach und nicht mehr ansprechbar. Sie schläft zwar unter einem Moskitonetz. Dennoch zeigt der Schnelltest, dass sie Malaria hat – die von Mücken übertragene Krankheit ist hier eine der häufigsten Todesursachen bei kleinen Kindern. ÄRZTE OHNE GRENZEN behandelt die Zweijährige, bis sie wieder gesund ist und nach Hause kann. Wir hören nicht auf zu helfen. Hören Sie nicht auf zu spenden.



Gepflicht- & Empfohlen!

SPENDENKONTO:

BANK FÜR SOZIALWIRTSCHAFT

IBAN: DE 72 3702 0500 0009 7097 00

BIC: BFSWDE33XXX

WWW.AERZTE-OHNE-GRENZEN.DE/SPENDEN



MEDECINS SANS FRONTIERES
ÄRZTE OHNE GRENZEN e.V.

Träger des Friedensnobelpreises

www.hamburg.de/bsb/

hamburg-macht-schule

**Wir kommen auch gern in
Ihre Schule!**



Ob zur Vorbereitung auf
Einstellungstests,
Bewerbungstraining oder
Berufsorientierung –
wir sind nicht nur in Sachen
Sozialversicherung und
Prävention Ihre ersten
Ansprechpartner.

Nutzen Sie unsere
Kompetenz und rufen
Sie uns einfach an:
Ihr Schulteam
Telefon 2023-1610
oder per E-Mail an
schulservice.hh@rh.aok.de

AOK Rheinland/Hamburg
www.aok-gesund-lernen.de