

...und raus bist du!

Die heutige Spielart von Schwarzer Pädagogik mit schickem englischen Begriff getarnt: Social Scoring

Lukas schaut finster. Gerade hat der Erstklässler vom Lehrer mitgeteilt bekommen, dass er seinen fünften traurigen Smiley erhalten hat. Dieses rote Stecksymbol wird nun sichtbar für alle Schüler innen an einer Wand neben der Tafel unter seinem Namen angebracht. Erhalten hat Lukas den Tadel, weil er während des Unterrichts mit seinem Nachbarn geredet hat, was er nicht tun soll. Der 5. rote Punkt hat eine besondere Bedeutung: Tobias darf nun nicht mehr beim lange geplanten Ausflug der Klasse in der nächsten Woche mitkommen. „Mensch, Lukas, schade, aber das hast du dir ganz alleine zuzuschreiben“ sagt der Lehrer. Lukas tritt daraufhin wütend mit dem Fuß gegen den Tisch. „Pass auf“, ermahnt ihn der Pädagoge: „Sonst bekommst du gleich noch den nächsten roten Smiley“ Der Junge murmelt mürrisch: „Ist doch eh schon egal...“.

So oder so ähnlich geht es in vielen Klassenräumen und auch Kitas zu, wenn sogenannte „Social-Scoring“ Bewertungssysteme zur Anwendung kommen, wo jedem Kind ein Status zugewiesen wird, der das Level seiner Fähigkeiten markiert, das persönliche Verhalten den Anforderungen der sozialen Umwelt anzupassen. Dahinter steht die pädagogische Absicht, mit Gruppen relativ schnell und einfach eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre herzustellen. Der Weg, der dafür eingeschlagen wird, birgt jedoch einige Risiken und Nebenwirkungen, die es zu kennen gilt. Denn um die erwünschte Disziplin zu erreichen, wird das individuelle Verhalten von

Kindern registriert, vergleichend eingeordnet und in Form einer Statistik öffentlich dokumentiert. Dabei wird aber nicht nur eine Rangfolge erstellt, sondern es werden meistens auch positive oder negative Sanktionen für Störenfriede oder (um den sozialen Druck zu erhöhen) für die gesamte Gruppe verhängt. Die Kinder werden also auf der einen Seite vereinzelt und auf der anderen Seite untereinander künstlich in eine Situation des Wettbewerbs gesetzt, wodurch das Prinzip der gegenseitigen Hilfe oder der Solidarität ausgehebelt wird, nicht aber das Konkurrenz-

*Das eigene Verhalten
wird für die Kinder zur
Währung und am Ende wie
Treuepunkte im Supermarkt
eingelöst*

denken und die damit verbundene Gefahr von Ausgrenzung.

Die Gruppe fungiert im schlechtesten Fall dann nur noch als faszinierte, aber distanzierte und damit tendenziell mitleidlose Agentin eines Systems, dessen Bewertungslogik sie unterworfen ist. Das eigene Verhalten wird für die Kinder zur Währung und so werden – bezogen auf die Kategorien „gutes“ oder „schlechtes“ Benehmen – eifrig standardisierte „Token“-Symbole (Stempel/Sonne/Regen/Smileys/Murmeln) gesammelt und am Ende wie Treuepunkte im Supermarkt eingelöst, allerdings mit höchst unterschiedlichen Folgen: Während es diejenigen, denen der erwünschte Grad an Emoti-

onsregulation, Impulskontrolle und Handlungssteuerung bereits gut gelingt, darin bestärkt, noch besser zu werden, wird durch die drohende Bestrafung der Druck auf diejenigen erhöht, die damit (aus verschiedenen Gründen) noch Probleme haben - bei zehn traurigen Smileys darf dann das betreffende Kind z.B. nicht mit auf Klassenreise! Der Druck, der durch diesen Ausschluss aus der Gemeinschaft aufgebaut wird, wirkt somit auch noch auf die anderen sozialen Systeme, in denen sich das Kind befindet und wird z.B. von den Sorgeberechtigten aufgrund von Ärger oder Enttäuschung eventuell noch verstärkt. Das Problem, das dadurch angezeigt ist, betrifft zwar nur einzelne, was es aber für die Struktur des Sozialen bedeuten kann, lässt sich durch einen Wechsel auf die politische Ebene illustrieren: In China werden bereits auf Grundlage von durch Überwachung erhobenen Daten bestimmten Menschen Vergünstigungen, wie z.B. das Reisen ins Ausland, verwehrt als Strafe für als negativ bewertetes Verhalten.

Das Ganze firmiert unter dem Label „Motivations- bzw. Anreizsysteme“, die in Form einer bunten Produktpalette von Tafeln, Symbolen oder Ampeln das individuelle Benehmen durch Belohnung und Bestrafung von außen regulieren sollen. Die Gründe oder Umstände, die dazu führen, dass einige Kinder das Einhalten von Regeln besser schaffen als andere, interessieren dabei nicht, denn der Fokus ist darauf gerichtet, Menschen durch den gezielten Einsatz von Sanktionen als sogenannte „verstärkende“ Effekte so zu beein-

flussen, dass sie das erwünschte Verhalten irgendwann auch ohne den Verstärker zeigen, weil er erfolgreich antrainiert worden ist: „Wer oft genug einen Smiley bekommen hat, um fleißig zu arbeiten, wird irgendwann auch ohne Smiley fleißig arbeiten.“ (Dietz 2017, S. 2) Diese Idee ist nicht neu, sie wurde aus der Tierdressur in das Repertoire der Verhaltenspsychologie übernommen und ist dort unter dem Namen „Operantes Konditionieren“ ein lerntheoretisches Standardwissen. Dabei wird eine Aktion mit einer bestimmten Art der Reaktion verbunden und diese Kopplung dann bei ständiger Wiederholung vom Organismus als selbstverständliche Kausalität übernommen. Das eigene Verhalten wird also nicht aufgrund eines selbstständigen Urteils über dessen Zweck, Mittel und Folgen reguliert, sondern anhand eines extern organisierten Systems von negativen oder positiven Effekten ausgerichtet. So wird z.B. das Prinzip der Ampel in pädagogischen Gruppen dafür benutzt, um dem Kind mit Hilfe der Farben Rot, Gelb und Grün anzuzeigen, auf welcher Skala sich dieser Aneignungsprozess nach Meinung des Erwachsenen aktuell befindet. Doch lassen sich soziale Regeln ähnlich simpel wie Verkehrsregeln beibringen und verstehen? Zweifel sind angebracht:

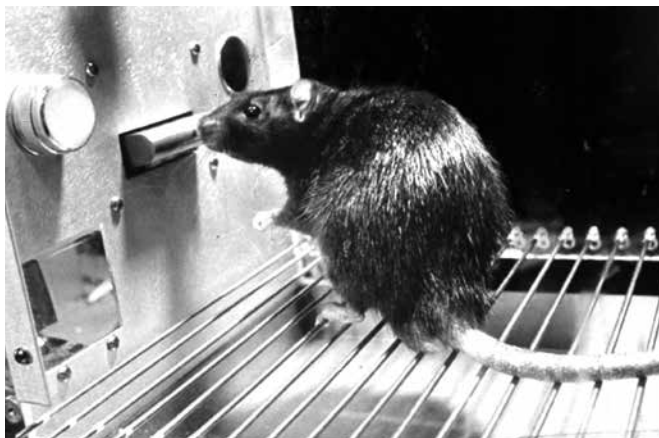
„Es macht einen Unterschied, ob das Kind gehorcht weil es nicht „auf Rot“ kommen möchte, oder ob es gehorcht, weil es versteht, dass soziales Verhalten gewinnbringender ist als egoistisches und verständnisvolle Begegnungen befriedigender sind als Aggression.“ (Campana 2017, 34)

Während im ersten Fall das Lernziel des Gehorsams quasi „blind“ ist, weil dieser als generelles Prinzip zur Vermeidung von negativen Effekten eingeübt worden ist, so wird der Gehorsam im zweiten Fall durch die

Kopplung an die Sinndimension zur subjektiven Entscheidung, die es zu treffen oder zu verweigern gilt. Ungehorsam wird so zur Option auf Grundlage eines Urteils über Sinn oder Unsinn hinsichtlich der Forderung, gehorchen zu sollen. Das ist der Unterschied zwischen Mündigkeit und Anpassung und er kann auf alle möglichen Inhalte bezogen werden, die in der Pädagogik als legitime Ziele formuliert

und erfolgreich zu inszenieren, um die Belohnung zu bekommen, obwohl eine produktive Lern- und Arbeitsumgebung eigentlich eine sein sollte, in der Fehler offen zugegeben werden können, in der sich Schüler und Mitarbeiter bereitwillig helfen und um Hilfe bitten.“ (Dietz 2021, 4)

Es ist somit stark begründungsbedürftig, warum das „Social Scoring“ in pädagogischen



© Wikimedia

Gefährliche Analogien

werden können.

Dabei wirkt der Vorgang des Lernens durch Aktion und Reaktion doppelt: Bei denjenigen, die von der Norm abweichen, funktioniert er durch das Vermeidung-Wollen von Strafen und bei denjenigen, die andauernd dafür gelobt werden, weil sie etwas können, was andere noch nicht schaffen, führt er zur Gewöhnung an das Schema der Belohnung. Doch diese nutzt sich schnell ab und entwertet die Sache, um die es geht. Eine Motivation wird nur dann entwickelt, wenn ein entsprechender Gegenwert in Aussicht steht, nach dem Motto: „Wofür ich nichts erhalte, das ist dann wohl auch weniger wert“. Zum anderen hat das einen negativen Einfluss auf den eigenen Umgang mit Fehlern:

„Belohnungen verführen die Belohnten dazu, Probleme zu verstecken, sich als kompetent

Institutionen so beliebt ist, denn es kann ja nicht darum gehen, Kinder zu erziehen, indem man künstlich Angst erzeugt oder sie systematisch korrumpiert. Wenn zusätzlich dann noch so getan wird, als seien die Kinder selber schuld, wenn sie aufgrund unbotmäßigen Benehmens z.B. vom sozialen Leben (Morgenkreis/Angebote/Ausflüge/Klassenreisen) ausgeschlossen werden, dann findet dadurch eine unzulässige Umlenkung der pädagogischen Verantwortung statt: Die Schuld für getroffene Entscheidungen wird nicht dort übernommen, wo sie ihren Ursprung hat, d.h. beim zuständigen Erwachsenen, sondern an das Kind delegiert, wo das „falsche“ oder „richtige“ Verhalten als bewusstes Antizipieren für oder gegen die Inkaufnahme der Sanktion reduziert wird:

„Die Strafe wird zur ‚logi-

schen Konsequenz“ deklariert, die unmittelbar und natürlich aus dem Fehlverhalten folgt. Zudem wird das Verhalten als bewusst gewähltes interpretiert. Demzufolge tragen die Schüler_innen auch die Verantwortung dafür.“ (Rauh/Welter, u.a. 2020, S. 14/15.)

Der Begriff der „Konsequenz“ erfährt dabei eine eigentümliche Verschiebung, weil das, was damit normalerweise gemeint ist, nur bedingt stattfindet: Es handelt sich ja beim Verhängen von Sanktionen nicht um eine unmittelbare Auswirkung, die ein Verhalten auf andere Menschen hat, z.B. wenn ein Kind weint, weil es zuvor von einem anderen Kind geschlagen wurde, sondern die Konsequenz entsteht als Wirkung auf den Urheber erst durch die Intervention einer übergeordneten Instanz. Diese Art der Folge ist damit aber nicht „logisch“ aus einer Handlung abgeleitet, sondern sie ist bezogen auf den künstlicher Akt der Setzung eben der externen Macht, die im Hinblick darauf lobend oder strafend eingreift. Das scheinbar nüchterne „Wenn-Dann“ entpuppt sich als autoritäres „Wehe-Sonst“, denn die Möglichkeiten der Beeinflussung oder der Veränderung durch die Kinder sind dabei begrenzt.

Für die Ich-Entwicklung besteht hierbei die Gefahr, dass die rigide Logik der Fremdbeurteilung, die dem binären Code der Unterscheidung von „belohnt=gut“ und „bestraft=schlecht“ folgt, als unbedingte Gültigkeit einer herrschenden Norm ins Selbstkonzept übernommen wird. Wie soll sich daraus eine differenzierte und kritische Beurteilungskompetenz auf Seiten des Subjekts ergeben? Was geschieht mit der Beziehung zu sich selber, zu den anderen und mit der pädagogischen Beziehung, wenn das Interesse für die Genese von Problemen zugunsten der Orientierung auf die Herstellung von Konfor-

mität aufgegeben wird?

Das soll ein Beispiel aus der Praxis illustrieren: Ein Kind in der Kita hatte oft das Problem, in Konflikten mit anderen Kindern handgreiflich zu werden. Ermahnungen halfen wenig, das pädagogische Personal war ratlos. Schließlich einigten sich die Erzieher_innen darauf, dem Kind jedes Mal, wenn es ein anderes schlug, eine sogenannte „Auszeit“ zu verabreichen, wo es für eine bestimmte Zeit alleine sein musste und von den anderen separiert wurde. Langsam „beserte“ sich das aggressive Verhalten, bis es schließlich kaum

*Das scheinbar nüchterne
„Wenn-Dann“ entpuppt
sich als autoritäres
„Wehe-Sonst“*

noch auftrat. Die Pädagog_innen waren sehr zufrieden mit ihrer Strategie. Eines Tages saß das Kind mit einem anderen Kind friedlich ins Spiel mit Eimer und Schaufel vertieft, als es plötzlich die Schaufel nahm und sie dem/der Spielpartner in über den Kopf zog. Geistesgegenwärtig fragte die anwesende Praktikantin: „Warum hast du das getan?“ Die Antwort lautete: „Och, ich bin müde, ich brauche eine Auszeit.“

Das Kind hatte also nur gelernt, was mit ihm passiert, wenn ein bestimmtes Verhalten auftritt, nicht aber, worin der eigentliche Zusammenhang dabei besteht. Es hatte verstanden, dass es bei der Entscheidung für oder gegen eine Handlung darauf ankommt abzuschätzen, wie das jemand findet, der mächtiger ist und bestimmte Sanktionen verhängen kann.

Gelernt wird beim „Social Scoring“ also unter Umständen nur das Prinzip von Macht, Belohnung und Bestrafung sowie Strategien, sich damit abzufinden und anzupassen. Die Mo-

tivationspsychologen Deci und Ryan (vgl. Deci/Ryan 1993) haben das als Effekt einer sogenannten „extrinsischen Motivation“ bezeichnet und sie qualitativ von der „intrinsischen Motivation“ unterschieden, die sich an den menschlichen Grundbedürfnissen von Kompetenz, sozialer Teilhabe und Autonomie orientiert. Lerne ich bei letzterem selbstbestimmt etwas aus einem eigenen, begründeten Interesse heraus, so ist das Lernen bei ersterem fremdbestimmt von äußeren Impulsen, d.h. auch in Abhängigkeit von Kriterien, die eventuell nicht meine eigenen sind. Die Fähigkeit zum selbstständigen Urteilen wird dadurch erschwert.

Es geschieht dabei zweierlei: Zum einen werden pädagogische Entscheidungen nicht als das deutlich, was sie in diesem Fall sind, nämlich eine Manipulation zur möglichst einfachen Hervorbringung von „erwünschtem Sozialverhalten“, weil der Vorgang, die lachenden oder weinenden Smileys zu vergeben, wie ein neutrales Feststellungsverfahren angesehen und kommuniziert wird: Der oder die Pädagog_in vollzieht quasi „objektiv“ eine Art Datenerhebung mit gleichzeitiger Evaluation, die sich aus einem bestimmten Umstand (Wohl- oder Fehlverhalten) auf Seiten des Kindes ergibt. Er wird damit nicht als Person sichtbar, sondern erscheint als kontrollierende Messinstanz, die unter der Last eines scheinbaren Sachzwangs („Lukas zeigt schlechtes Verhalten“) eine Konsequenz ausspricht, deren Autorität sie sich bis zum bitteren Ende unterwirft. Der Sadismus, der sich hinter dieser Neuaufgabe von „Wer-nicht-hören-will-muss-fühlen“ versteckt, kann sich dann auch noch als Mitleid maskieren: „Mensch Lukas, wie doof, leider hast du jetzt den 10. traurigen Smiley bekommen. Es tut mir ja auch leid, dass du dadurch jetzt nicht mit auf Klas-

senreise darfst, aber so ist das nun einmal.“ Das eigene Urteil muss sich somit nicht einmal kritisch hinterfragen lassen, weil es zuvor durch die Systemlogik unvorstellbar gemacht worden ist, obwohl es ja ohne eine persönliche Entscheidung überhaupt nicht funktioniert.

Dass unter Umständen die emotionale Verfassung der/s Beobachter_in seine/ihre Vorerfahrungen inklusive Vorlieben und Vorurteile sowie Sympathie und Antipathie die Wahrnehmung von Personen und Situationen stark beeinflussen kann, wird dabei ignoriert. Eine mögliche Folge könnte sein, sich als Fachkraft nicht als Urheber von eventuell fehlerhaften Interpretationen anzusehen, sondern diese für objektive Fakten zu halten. Für die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen ist das kontraproduktiv, weil dadurch ein „Mentalisieren“, also ein Verstehen der inneren Welt des/der anderen, seiner/ihrer Gefühle, Absichten und Gründe, nicht erfolgen kann. Wenn Pädagogik aber bedeutet, sich auf den/die andere/n im Rahmen einer professionellen Beziehung einzulassen, dann reicht es nicht aus, sich als richterliche Instanz zu inszenieren, weil ich dadurch zum Teil des Problems werde, zu dessen Bearbeitung Pädagogik eigentlich einen Beitrag liefern möchte, da davon ausgegangen werden kann, dass „Bestrafungen andere unerwünschte Emotionen wie z.B. Ärger oder Frustration auslösen, was wiederum aggressives Verhalten begünstigen kann. (...) Die strafende Person wirkt auch als Modell für die bestrafte Person. Demzufolge können ungünstige Verhaltensweisen gelernt werden, die wiederum Bestrafung und Aggression nach sich ziehen. Schließlich ist nicht zu vergessen, dass sich Bestrafung auch negativ auf die Beziehung zwischen Strafendem und Bestraftem auswirkt.“ (Werner/Trunk 2017, 28)

Wie soll ein vertrauensvolles und wertschätzendes Arbeitsbündnis entstehen, wenn die Aufmerksamkeit des Erwachsenen sich nicht in verstehender, sondern in bewertender Absicht auf die kindliche Fähigkeit zum

Der Sadismus, der sich hinter dieser Neuauflage von „Wer-nicht-hören-will-muss-fühlen“ versteckt, kann sich dann auch noch als Mitleid maskieren

Wohlverhalten fokussiert? Zudem lösen Messverfahren und Rückmeldungen noch nicht das Problem, was damit erhoben wird: Vom Wiegen wird die Sau nicht fett, d.h., bestimmte Kinder sammeln einfach ständig traurige Smileys oder Regenwolken, ohne eine Idee davon zu haben, warum das immer wieder ge-

schieht oder wie sie das ändern können. Wenn das auch sonst niemanden interessiert, greift das Prinzip der negativen Sanktion dann immer weniger, weil diese Kinder resignieren und sich eine „Ist ja eh schon alles egal“-Haltung zulegen. Als Folge sinkt die Motivation und das Selbstwertgefühl ist dauerhaft angeschlagen, weil das Nicht-Erfüllen der Erwartungen die Abwehr von Frustration, Scham und Selbstzweifeln erforderlich macht. Der Philosoph Michel Foucault hat das als Nebeneffekt einer „Disziplinarmacht“ analysiert:

„Die Individuen werden untereinander und im Hinblick auf diese Gesamregel differenziert, wobei diese sich als Mindestmaß, als Durchschnitt oder als optimaler Annäherungswert darstellen kann. Die Fähigkeiten, das Niveau, die ‚Natur‘ der Individuen werden quantifiziert und in Werten hierarchisiert. Hand

Literatur:

Hehn-Oldiges, M./Ostermann, B. (2020): Ampeln und andere Ermahnungssysteme – problematische Strategien zur Erziehung. Abrufbar unter <http://paedagogische-beziehungen.eu/ampeln-und-andere-ermahnungssysteme-problematische-strategien-zur-erziehung/>

Deci, E./Ryan, R (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2/1993; S. 224-238. Beltz.

Campana, S. (2017): ROT für die Ampel im Klassenzimmer. In: „4 bis 8“, Ausgabe 2/2017, S. 34-35. Schulverlag plus AG.

Dietz, H. (2017): Belohnen ist das neue Bestrafen. Aus: „10 nach 8“, S. 1-6, Abrufbar unter <https://zeit.de/Kultur/2017-03/erziehung-belohnung-psychologie/>. Zeit Online. Bucerius Verlag

Rauh, B./Welter, N. u.a. (2020) : Emotion, Emotionsregulation und psychoanalytische Pädagogik. In: Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung. Schriftenreihe der DGfE, Band 10, S. 9-28. Verlag Barbara Budrich.

Foucault, M (1976) Überwachen und Strafen. Suhrkamp. Frankfurt a.M

Winkler, M (2006) Kritik der Pädagogik. Kohlhammer, Stuttgart

Werner, N./Trunk, J. (2017) Operante Verfahren. Techniken der Verhaltenstherapie. Beltz Verlag.

Wir veröffentlichen ausnahmsweise die verwendete Literatur, weil wir keine Zeit mehr fanden, den Text umzuformulieren. Wir bitten zukünftige Autor_innen, dies zu berücksichtigen, weil wir uns nicht als wissenschaftliches Medium verstehen. Die Redaktion

in Hand mit dieser ‚wertenden‘ Messung geht der Zwang zur Einhaltung einer Konformität.“ (Foucault 1976, 236)

Das erklärt, warum das „Social Scoring“ auf die Beteiligung und Mitwirkung der Öffentlichkeit angewiesen ist, denn der Vergleich und die dadurch entstehende Scham und Frustration auf Seiten derjenigen, die den Anforderungen nicht genügen, aber auch die Erleichterung, der Triumph und die Schadenfreude auf Seiten der Kinder, welche die Standards erreichen, werden bewusst mit einkalkuliert. Das wertende und urteilende Herabschauen auf andere wird dadurch eingeübt und funktioniert im Grunde genauso wie der Pranger auf einem Marktplatz am Ende des 13. Jahrhunderts:

„Die öffentliche Darstellung der Unzulänglichkeit (...) ist als Beschämung anzusehen. Die Betroffenen werden bloßgestellt, ihr Augenmerk ist auf die Ampel oder die Sammelskala gerichtet, durch die sie offensichtlich als

negativ bewertet werden. In der jeweiligen Gruppe werden sie als auf problematisches Verhalten reduziert dargestellt. Die so Hervorgehobenen erleben sich als abgelehnt, wertlos und unzulänglich.“ (Hen-Oldiges/Ostermann 2020, S. 5)

Neben dieser wenig ressourcenorientierten und datenschutzrechtlich bedenklichen Art und Weise der „Brandmarkung“ erlangen Pädagog_innen durch die Skalierung von kindlichem Verhalten keinerlei Aufschluss darüber, ob nicht vielleicht die Leistung des Einzelnen darin bestanden hat, es vor der Ermahnung so gut wie möglich versucht zu haben? Dieses zu wissen, wäre aber durchaus wichtig, wenn es um Würdigung des Einzelnen und um mögliche Formen der pädagogischen Unterstützung von individueller Entwicklung gehen soll: „Anerkennung benötigt Leistungen, die man vielleicht nicht versteht.“ (Winkler 2006, S. 289) Um diese erkennen zu können, müsste ich

den Kontext der inneren und äußeren Situation miteinbeziehen, in dem sich die Menschen befinden.

Es gibt für komplexe Herausforderungen keine einfachen Lösungen, auch nicht für das Erlernen von sozialen Kompetenzen in institutionell geprägten Schicksalsgemeinschaften wie Klassen oder Kita-Gruppen. Wer glaubt, das mit Hilfe von Verfahren wie „Social Scoring“ erreichen zu können, muss sich mindestens fragen lassen, ob die damit verbundenen Gefahren den Einsatz rechtfertigen, denn der pädagogische Zweck heiligt die Mittel nicht, im Gegenteil, er limitiert sie. Wenn der Aufbau einer stabilen und solidarischen sozialen Architektur eine der wichtigsten Zukunftsaufgaben unserer Gegenwart ist, dann ist es nicht ausreichend, das mit Bauplänen aus dem Mittelalter versuchen zu wollen.

STEFAN DIERBACH
Fachschule für Sozialpädagogik Altona
(FSP2/BS 21)

Schulmuseum sammelt Dokumente zum Unterricht in der Coronazeit

Das Hamburger Schulmuseum interessiert sich für Unterrichtseinheiten und Unterrichtsergebnisse aus der Coronazeit. Bitte senden Sie uns speziell für die Pandemiezeit entworfene Unterrichtseinheiten und Schüler_innenarbeiten zu, die sich auf die Pandemie, den Fern- und Hybridunterricht und das Erleben der Schüler_innen beziehen.

Wir möchten die Arbeit und das Leben in dieser Zeit in vielen unterschiedlichen Schulen darstellen können, da wir hoffen, in Zukunft eine Ausstellung damit zu gestalten. Daher ist unser Interesse an kreativen Arbeiten groß. Vielleicht ist es

später auch für Sie interessant, diese in unserem Museum anzusehen. Zudem möchten wir die Arbeit während der Coronazeit dokumentieren.

Auf den Schüler_innenarbeiten muss folgendes verzeichnet sein: Vorname, Klasse, Schule und Titel. Senden Sie uns bitte die Arbeiten per Behördenpost oder, bei digitalen Produkten, per Email oder WeTransfer zu.

Alle Arbeiten, die Sie einsenden, müssen dem Museum geschenkt werden. Das Formular dazu finden sie hier:

Haben Sie noch Fragen? Dann schreiben Sie bitte an: silke.urbanski@li-hamburg.de

Hamburger Schulmuseum
LIF 14
Dr. Silke Urbanski
Ausstellungsgestaltung
Seilerstraße 42
20359 Hamburg
Telefon: 0 40 / 31794819
Telefax: 0 40 / 3179 5107

LZ 161/5115

