

Schneller – bunter – dümmer: dieses Motto, das in den letzten hIzen über den Artikeln stand, die sich mit Veränderungen in Pädagogik und Schule beschäftigten, hörte sich ja doch ziemlich negativ an.

Bunter als früher soll es schon werden, dabei aber selbstbestimmter, reflektierter, befriedigender. Darüber, wie das gehen könnte und wie bestimmt nicht, äußern sich unsere Autor\_innen.

## Wie das Eis gebrochen wird

Begeisterung in der Schule – das Projekt M@S, Musical at School zeigt, dass Schule Spaß machen kann und gleichzeitig die Persönlichkeit fördert. Wie das geht, zeigt das Interview mit zwei Trainer\_innen von M@S.

**hlz:** *Wenn man eine Produktion von Ihnen sieht – und ich durfte Zeuge an der Schule Relinger Straße sein –, ist man von dem Enthusiasmus überwältigt, den die Kinder und Jugendlichen auf der Bühne zeigen. Wie*

*gelingt es Ihnen, die Kinder zu begeistern?*

**Maika Viehstädt:** Ich glaube, dass ich durch ein kompetentes Fachwissen, was tanzen, singen und spielen angeht, sowie durch

die eigene Begeisterung für diese Künste den Kindern einen Raum erschaffe, in dem wir zusammen etwas mit Hingabe erarbeiten. Durch meine ständige Bestätigung, dass die Kinder alle singen und spielen können, fühlen sie



Fotos: Stahlberg Stiftung

**Der Funke ist übergesprungen: Trainer Jürgen Robisch beim Tanzunterricht. Die wenigsten Trainer bei M@S sind Pädagog\_innen. Sie sind meist ausgebildete Musicaldozent\_innen**

sich sicher und trauen sich, sich und ihren Körper an Grenzen zu bringen. Und wenn sie dann noch merken, dass sie wirklich gut darin sind, bleibt die Begeisterung selten aus. Eigentlich begeistern sich die Kinder selber, ich muss sie nur etwas anstoßen, etwas zu entdecken, wofür sie sich begeistern können. Und es gibt nichts, was mehr erfüllt, als etwas gemeistert zu haben, wovor man anfangs Angst hatte oder etwas, was man noch nie gemacht hat.

**Marie Sylvie Schneider:** Wir zeigen ihnen, dass sie ganz viel schaffen können, auch in Bereichen, die ihnen vielleicht erst mal fremd sind. Die Kinder können in der Woche ganz viel für das weitere Leben mitnehmen. Es geht darum, das Selbstbewusstsein zu stärken und ihnen zu zeigen, dass sie im Team stark sind.

**hlz:** *Sie arbeiten nicht selten mit Kindern aus so genannten bildungsfernen Elternhäusern. U.a. durch viel Fernsehen sind viele Kinder eher an Konsum statt an Produktion von Kultur gewöhnt. Wie reagieren die Kinder und/oder Jugendlichen, wenn Sie auftauchen und ihnen von Ihrem Vorhaben erzählen?*

**Maika Viehstädt:** Da gibt es sehr unterschiedliche Reaktionen. Tatsächlich haben 95 % der Kinder noch nie „Kultur“ gemacht. Ihnen ist es fremd und unangenehm, sich so „nackt“ vor anderen auszuziehen. Denn vor jemandem zu singen und zu spielen, kostet viel Mut und persönliche Stärke. Viele reagieren mit völliger Ablehnung und Verweigerung. Doch die meisten lassen sich drauf ein und machen, wenn auch vorsichtig, erst einmal mit. Ich glaube, dass die meisten ei-



**Maika Viehstädt – Durch die eigene Begeisterung die Kinder mitreißen**

gentlich sehr große Lust haben, doch sie sind zu „cool“, um es in der großen Gruppe zuzugeben. Die leuchtenden Augen sieht man teils auch schon montags, wenn auch versteckt.

**Marie S. Schneider:** Ja, die Reaktionen sind sehr unterschiedlich. Manche freuen sich schon sehr auf die Projektwoche und andere sind skeptisch und wissen nicht, was auf sie zukommt. Unsere Aufgabe ist dann, die Kinder davon zu überzeugen, dass Musical doch eine ganz „coole“ Sache ist und dass es sehr viel Spaß machen kann, an Tanzschritten, Schauspielsszenen oder Liedern zu arbeiten.

**hlz:** *Wie brechen Sie das Eis?*

**Maika Viehstädt:** Indem ich mich auf die Schüler\_innen einlasse, sie ernst nehme und als gleichwertige Person betrachte. Die Schüler\_innen merken sehr schnell, dass wir keine Lehrer\_innen sind und anders mit ihnen umgehen können. Dadurch, dass die Kinder merken, dass ich auch mit ihnen über Privates reden und mit ihnen Quatsch machen kann und trotzdem wie-

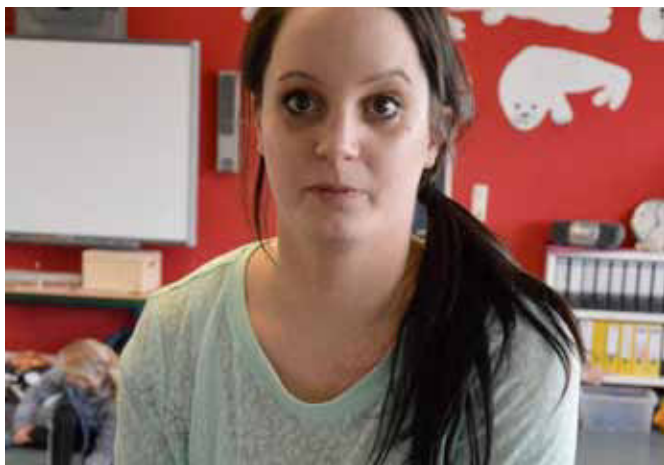
der zur Arbeit zurückkehre und diszipliniert unterrichte, fühlen sich die Kinder, denke ich, in meinem Umfeld und in meiner Arbeit wohl. Dadurch finden sie Vertrauen und trauen sich loszuliegen. Manchmal schaffe ich es, das Eis schon am ersten Tag zu brechen, manchmal erst am dritten Tag. Es kommt immer auf die Schule, auf das Alter der Kinder und auf die Vorbildung an. Aber geschafft habe ich es zum Glück bisher immer.

**Marie S. Schneider:** Man bricht das Eis mit viel Witz und Begeisterung an der Sache. Wenn die Stunde Spaß macht, dann lernt es sich viel leichter.

**hlz:** *Sie arbeiten immer mit großen Gruppen. An der Relli waren es 130 Kinder mit lediglich vier (!) Trainern, über eine Woche lang über viele Stunden des Tages an einem Projekt. Wie gelingt es Ihnen, die Bande zusammenzuhalten?*

**Maika Viehstädt:** Organisation und Überblick! Der Unterricht sowie die Tagesplanung müssen strukturiert ablaufen.

Man muss selber einen exak-



Marie Schneider – Das Schönste ist das Glitzern in den Augen

ten Plan haben, sonst tanzen die Kinder dir auf der Nase rum. Durch klare Ansagen und für die Kinder nachvollziehbare Entscheidungen und Handlungen, lässt sich die Gruppe eigentlich einfach zusammen halten.

**Marie Schneider:** Die Kinder sollen in der Woche lernen, dass sie gemeinsam in der Gruppe sehr stark sind und viel erreichen können. Auch wenn die Gruppen groß sind, merken sie schnell, dass jede/r einzelne wichtig ist und einen Teil zum Gesamten beifügt. Die Kinder fangen im Laufe der Woche dann auch an, sich gegenseitig zu unterstützen, sie ermahnen sich sogar, ruhig zu sein. Durch Motivation und Lob gelingt es auch meistens, jede/n mit ins Boot zu bekommen.

*hlz: Wie erleben Sie die Zusammenarbeit mit den KollegInnen an den Schulen?*

**Maika Viehstädt:** Auch hier gibt es unterschiedliche Erfahrungen. Es gibt Schulen, in denen wir herzlich empfangen werden und unsere Arbeit sehr gut unterstützt wird. Ein Austausch

zwischen den Teilnehmenden und ihren Lehrer\_innen ist uns immer sehr wichtig. Außerdem ist es für die Lehrer\_innen von großem Interesse, die Schüler\_innen mal „ganz anders“ zu sehen. Oft entdecken sie jemanden in der ersten Reihe, der sonst gar nicht redet oder traut sich zu bewegen. Zum Glück hinterlassen die meisten Schulen einen guten Eindruck.

An anderen Schulen kommt es aber auch vor, dass wir merken, dass die Lehrer\_innen eigentlich keine Lust auf unser Projekt haben. Dann werden wir nicht selten unhöflich empfangen, haben keine vorbereiteten Räume oder finden keine Ansprechpartner\_innen. Auch über die Woche fühlen wir uns in einigen Schulen nicht willkommen und werden in unser Arbeit nicht entsprechend unterstützt. An diesen Schulen, wo die Lehrer\_innen mangelndes Interesse zeigen, zeigen auch die Schüler\_innen oft Desinteresse.

Was ich spannend finde und immer wieder entdecke, ist, dass ich schon im Vorgespräch mit der Schule, bei dem ich die begleitenden Lehrer\_innen ken-

nenlerne, sofort weiß, wie die Woche laufen wird. Das Verhalten des Kollegiums spiegelt immer das der Kinder und Jugendlichen wider. Im positiven sowie im negativen Sinne.

**Marie S. Schneider:** Die Lehrer\_innen sind für uns immer eine große Unterstützung. Es motiviert die Schüler\_innen ungemein, wenn sie dabei sind und sie in diesem ganz anderen Kontext erleben.

*hlz: Was war für Sie bislang der bewegendste Moment Ihrer Arbeit?*

**Maika Viehstädt:** Als ein Lehrer am Freitag zu mir kam und sagte, dass der Schüler X seit drei Jahren noch kein Wort gesprochen hat. Und dieser im selben Moment oben auf der Bühne steht und lauthals mit singt.

**Marie Schneider:** Es gibt sehr viele bewegende Momente in diesen Projekten. Zu sehen wie die Kinder über sich hinauswachsen und Grenzen sprengen, ist wunderschön.

*hlz: Was ist für Sie das Schönste an der Arbeit?*

**Maika Viehstädt:** Der Wandel von den eingeschlafenen, teils abgeschlafenen, null Bock ERWACHSENENAUGEN am Montag zu den frischen, begeisterten, weit aufgerissenen KINDERAUGEN am Freitag!!!

**Marie Schneider:** Das Glitzern in den Augen, wenn sie am Freitag auf der Bühne stehen und das Erlernte zeigen.

Die Fragen stellte  
JOACHIM GEFFERS



Die Hamburger Stahlberg Stiftung gibt es seit zehn Jahren. Sie ist von dem ehemaligen Unternehmer und Musiker Dr. Constantin Stahlberg gegründet worden.

2004 wurde die Stiftung erstmals in der Öffentlichkeit bekannt, weil sie in Hittfeld das „ric“ gründete: eine Kleinkunsthöhne für rund 200 Gäste.

2007 kam dann das Projekt M@S, Musical at School hinzu. 2010 bekam die Stahlberg Stiftung, vor allem für ihr Engagement bei M@S, den Hamburger Stifterpreis verliehen.

Seit dem ersten M@S-Projekt hat die Stahlberg Stiftung rund 10.000 Schüler\_innen motiviert und rund 20.000 Eltern,

Freund\_innen und Lehrer\_innen gezeigt, zu welchen Leistungen die Jugendlichen fähig sind: unter Stress arbeiten, eine Leistung termingerech erbringen und sich im Team einfügen – und das alles mit ganz viel Begeisterung.

Anfangs richtete sich das Angebot nur an Hamburger Schulen in sozialen Brennpunkten. Inzwischen wird es in der Metropolregion Hamburg durchgeführt. Um der Nachfrage gerecht zu werden, gibt es für Schulen, an denen M@S schon mehrfach war, eine Eigenbeteiligung von 500 €, Gymnasien beteiligen sich mit 1000 €.

Ein Jahrgang von rund 100 Schüler\_innen studiert in einer fünftägigen Projektwoche ein vorgegebenes Musical ein. Die Teilnehmenden bekommen Unterricht in Tanz, Schauspiel, Gesang und Musical Repertory. Von Musical-Profis, die oft abends noch Auftritte haben. Die sind „Feuer und Flamme“ für

ihren Beruf. Ein Funke, den sie an die Schüler\_innen weitergeben. Denn diese Grundhaltung überzeugt. Disziplin, Respekt, Haltung und Einsatz sind deren Antwort. Nach der Aufführung dann das berauschte Gefühl von Erfolg. Für viele ein selten erlebtes Gefühl, das deshalb lange in Erinnerung bleibt.

Es stehen drei Musicals zur Auswahl. Die Stücke sind vorgegeben und werden an jeder Schule ein wenig variiert, je nachdem, welche Trainer\_innen und welche Schüler\_innen zusammen arbeiten.

Die Schulen, an denen M@S aufgeführt werden kann, stehen im Internet. Die Aufführungen, in der Regel freitags um 17 Uhr, sind öffentlich und Interessierte sind herzlich eingeladen, sich einen persönlichen Eindruck zu verschaffen. Weitere Infos unter [www.stahlberg-stiftung.de](http://www.stahlberg-stiftung.de).

GUNDI HAUPTMÜLLER



Das M@S-Team der Schule Rellinger Straße: Marc Kohlert, Maika Viehstädt, Marie Schneider, Jürgen Robisch (v.l.n.r.). Sie sind keine Pädagogen, sondern ausgebildete Musicaldarsteller. Das Motto von M@S ist „100 Kinder-5 Tage-1 Musical“.

# Bedingungen für guten Unterricht

Stellungnahme von Sigrid Strauß auf der Sachverständigenanhörung des Schulausschusses am 16.04.2013 zum Thema „Individualisierender und kompetenzorientierter Unterricht. Welche Bedingungen braucht er?“

Ich bin Berufsschullehrerin bei den Raumausstatter\_innen in der Gewerbeschule 6 für Farbe, Holz und Gestaltung sowie stellvertretende Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Hamburg. Ich

möchte zu dem Thema „Individualisierter Unterricht“ von meinen Erfahrungen in einer **Werkstatt offener Unterricht** in Hamburg Anfang der 1990-er Jahre berichten, etwas zur Lernfeldarbeit an Berufsschulen sa-



„Coolste Woche in meiner Schulzeit!“

gen und zu einigen Aussagen in der wissenschaftlichen Debatte Stellung nehmen.

In den Berufsschulen standen wir damals vor allem vor drei Problemen:

1. Zum einen wurde die Schülerschaft immer heterogener. In meinen Klassen war es in den 80-er Jahren so, dass es mehrheitlich männliche Auszubildende gab mit Hauptschulabschlüssen, auch mit Realschulabschlüssen, wenige mit Abitur und auch ohne Abschluss. Das änderte sich zu Beginn der 90-er Jahre: Es kamen mehr weibliche Auszubildende; heute sind es über 50%. Es kamen mehr Abiturient\_innen, die Heterogenität stieg. Wir haben die Entscheidung in meiner Schule getroffen, die Klassen nicht nach Abschlüssen aufzuteilen. Der Grund war: In den Betrieben arbeiten auch alle zusammen, die Schüler\_innen müssen deshalb lernen, miteinander zu arbeiten. Wir hatten zwar Versuche mit homogenen Klassen gemacht, aber festgestellt, dass die Lernleistungen bei allen, auch bei den Abiturientenklassen, niedriger waren. Es galt also, durch Binnendifferenzierung einen erfolgreichen Unterricht zu arrangieren. Deshalb hat das individualisierte Lernen in den Berufsschulen seine Bedeutung bekommen.
2. Zum zweiten wuchs die Unzufriedenheit mit dem traditionellen Frontalunterricht. Wir hatten im Referendariat gelernt, den Unterricht etwas über dem Durchschnitt anzusetzen. Das führt leicht dazu, dass die über dem Durchschnitt sich langweilen und die darunter gar nicht mehr mitmachen. Prof Helmke von

der Uni Konstanz nennt dies „Monokultur des Einheitsunterrichts“, der durch 7 G's gekennzeichnet: „Der gleiche Lehrer unterrichtet alle gleichaltrigen Schüler im gleichen Tempo mit dem gleichen Material im gleichen Raum mit den gleichen Methoden und dem gleichen Ziel.“ (Zeit vom 18.12.2011) Diese Orientierung am „Durchschnittsschüler“ oder „Einheitsschüler“ hat auch mit dem gegliederten Schulwesen zu tun.

3. Zum dritten wurde von der Wirtschaft gefordert, die Auszubildenden sollten auch Schlüsselqualifikationen erwerben. Dies ist heute Allgemeingut. In § 2 Satz 2 des Hamburgischen Schulgesetzes heißt es: Unterricht und Erziehung „sind so zu gestalten, dass sie die Selbständigkeit, Urteilsfähigkeit, Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie die Fähigkeit, verantwortlich Entscheidungen zu treffen, stärken.“ Nach den Forderungen aus der Wirtschaft wurden damals vor allem in der Berufspädagogik Diskussionen geführt, was Schlüsselqualifikationen seien. Aber es kam aus der Wissenschaft keine Hilfe, wie diese zu vermitteln seien. Klar war nur, dass man Schlüsselqualifikationen nicht im Frontalunterricht erwerben kann.

Deshalb haben sich gleichgesinnte Hamburger Lehrerinnen und Lehrer zur „Werkstatt offener Unterricht in der Berufsbildung“ zusammengefunden. Wir haben 5 Jahre in einer Werkstatt so miteinander gearbeitet, wie es später für die Schüler\_innen vorgesehen war. Wir haben uns regelmäßig zu Werkstattssitzungen



Recken nach dem, was erreichbar ist

getroffen, uns gegenseitig hospitiert, Reformschulen besucht und uns selbst fortgebildet. Für mich war zweierlei wichtig:

□ In der Grundschule Wegekamp in Hamburg, in der wir unsere ersten Schritte machten, wurde offener Unterricht praktiziert nach Freinet, einem französischen Pädagogen. In dieser Grundschule gab es keinen Stundenplan, die Schülerinnen und Schüler arbeiteten allein oder in Gruppen an unterschiedlichen Aufgaben, die sie eigenständig in einem Wochenplan zuvor festgelegt hatten. Der eine konnte rechnen, die andere eine Geschichte schreiben, wieder andere sich etwas vorlesen und noch andere über die Wüstenspringmaus in der Klasse forschen. Die Vorteile: es machte Spaß, man konnte auch aus Fehlern lernen, Umwege waren erlaubt, die Kinder machten von sich aus sehr viel, lernten selbstständig zu arbeiten und ihre Arbeit zu planen. So oder ähnlich haben viele Hamburger Grundschullehrer\_innen ihren Unterricht entwickelt. Diese Ansätze wurden aus der Wissenschaft aufgegriffen. Die Grundschulpädagog\_in-

nen standen nämlich vor der Frage, wie sie ihre Schüler\_innen, die mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen an den Start gehen, unterrichten sollen. Mit dem herkömmlichen Frontalunterricht waren sie nicht (mehr) zu erreichen.

□ Sehr wichtig war für mich auch die Ausbildung in themenzentrierter Interaktion nach Ruth Cohn. Die Lernenden sollten nicht den toten Unterrichtsstoff aufnehmen und reproduzieren müssen, sondern sie wollte eine lebendiges Lernen, indem eine Balance geschaffen wird zwischen dem Ich, dem Individuum, dem Wir, der Gruppe und dem Es, dem Thema. (Von Ruth Cohn stammen Regeln wie: „Sprich per Ich und nicht per Du.“ Diese als Ich-Appell genannte Regel ist für Rückmeldungen, die im individualisierten Lernen eine große Rolle spielen, von großer Wichtigkeit. Eine andere Regel ist: „Sei dein eigener Vorgesetzter.“ Auch dies ist im individualisierten Lernen sehr wichtig.)

Als ein Ergebnis der Werkstatt habe ich diese Lernform in einer Art Schulversuch in Berufsschulkassen der Raumausstatter

mit gleichgesinnten Kolleginnen umgesetzt. Ich habe fächerübergreifenden, offenen Unterricht eingeführt. Die Schüler\_innen haben in Gruppen oder allein zu Themen ihrer Wahl gearbeitet nach einem neu entwickelten Lehrplan. Es gab für jede\_n Schüler\_in einen Wochenplan, es gab keine festgelegten Pausen mehr. Es wurde praktisch und theoretisch – meistens zur gleichen Zeit – gearbeitet. Alle waren auf ihre Weise und in ihrer Geschwindigkeit beteiligt, lernten voneinander und waren hoch motiviert. Die häufig genannte Vermutung, dass Schwächere mit dieser Lernform benachteiligt seien oder scheitern würden, kann ich nicht bestätigen. Schüler\_innen werden in diesem Unterricht nicht allein gelassen, vielmehr werden sie von der Lehrkraft begleitet. Sie lernen das Lernen. Sie werden aber auch von ihren Mitschüler\_innen begleitet und geben sich und der Lehrkraft Rückmeldungen. Diesen Unterricht für alle zu leiten, ist Aufgabe der Lehrkraft – wie es gemacht wird, muss von ihr gelernt werden. Alle Schüler\_innen haben jedenfalls ihre Prüfungen bestanden und waren begeistert von dieser Lernart.

Aufgrund dieser und ähnlicher Konzepte, die z.B. aus dem Projektunterricht entstanden sind, wurden später auf Bundesebene für die einzelnen Berufe die Rahmenlehrpläne verändert. Die KMK hat darin die **Lernfeldarbeit** als Prinzip festgelegt, zum Beispiel das Verlegen textiler Bodenbeläge. Die Einteilung in Schulfächer ist weitgehend aufgehoben. Es geht dabei um handlungsorientiertes Lernen, was nicht mit Hantieren verwechselt werden darf, sondern um vollständige Handlung von der Planung bis zur Bewertung.

Ausgangspunkt sind zumeist Kundenaufträge, die an der jeweiligen Berufspraxis orientiert sind. Kompetenzorientierung wird in meiner Schule und in anderen Schulen nach und nach eingeführt. Die Lernfeldarbeit ist methodisch in der Fläche das Beste, was ich an Berufsschulen erlebt habe.

Die Bedingungen, unter denen dies Lernen stattfinden sollte, sind nach meiner Ansicht folgende: gut ausgebildete Lehrer\_innen, eine angemessene Gruppengröße (bis 22 Schüler\_innen), phasenweise Doppelbesetzungen, eine gute Vorplanung des Unterrichts, vorhandenes Lernmaterial, Klassenräume, die groß genug sind, um verschiedene Aktivitäten gleichzeitig zuzulassen. Eine Möblierung, die unterschiedliches Lernen zulässt. Eine lernförderliche und lernanregende Umgebung, z.B. helle Räume, schalldämmende Materialien, Pflanzen.... Die Schüler\_innen sollten zu jeder Zeit wertschätzend behandelt werden, mit ihren Ideen, Problemen, Fragen offene Ohren finden. Lehrer\_innen, die Zeit für ihre Schüler\_innen haben, also nicht gestresst durch die Schule jagen müssen und mit allem möglichen Außerunterrichtlichen beschäftigt werden, die Zeit haben zu kooperieren, gemeinsam Probleme zu lösen, sich fortzubilden, die gut behandelt und wertgeschätzt werden.

Zusammenfassend möchte ich festhalten, dass – zumindest in Hamburg – mit dem individualisierten Lernen in Grundschulen begonnen und es dann in Berufsschulen fortgesetzt wurde. Erst danach kam die Wissenschaft.

Die Frage nach dem „guten“ Unterricht ist nicht allein eine Frage wissenschaftlicher Evaluation. Evaluation heißt „Bewerten“. In einer Evaluation

vergleicht man das, was ist, mit dem, was sein soll. Was als gut bewertet wird, ist zum einen eine Wertfrage. Das kann die Wissenschaft allein nicht entscheiden. Das ist eine gesellschaftliche und politische Frage. Im Schulgesetz sind diese Ziele festgelegt. Im § 3 des Hamburgischen Schulgesetzes heißt es:

„Das Schulwesen ist so zu gestalten, dass die gemeinsame Erziehung und das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen in größtmöglichem Ausmaß verwirklicht werden können. Diesem Grundsatz entsprechend sollen Formen äußerer und innerer Differenzierung der besseren Förderung der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers dienen. Eine Lernkultur mit stärkerer und dokumentierter Individualisierung bestimmt das schulische Lernen.“

Damit komme ich zu der Frage, was die Wissenschaft denn heute zu „gutem“ Unterricht sagt. In aller Munde ist aktuell die **Hattie-Studie**. Dazu hat es auch Diskussionen in der GEW gegeben. Bei Hattie wird „guter“ Unterricht an den Schüler\_innenleistungen gemessen. Nun wird gesagt, laut Hattie würde individualisiertes Lernen nichts bringen. Richtig ist, dass Offener Unterricht und jahrgangsübergreifender Unterricht nach Hattie einen „sehr gering positiven“ Einfluss auf die Leistungen hat. Zumindest schadet es nicht. Aber: einen „gering positiven“ Einfluss haben die Klassengröße und individualisiertes Lernen; einen „deutlich positiven“ Einfluss haben kooperatives Lernen und das Lernen in Kleingruppen und einen sehr positiven Einfluss problemlösender Unterricht und Rückmeldungen (Feedbacks). Letzteres sind Faktoren, die ich zum individualisierten Lernen

dazu rechne. Ganz wichtig ist nach Hattie, dass die Lehrkraft und das, was sie tut, sichtbar sein muss. Das widerspricht aber überhaupt nicht dem individualisierten Lernen. Es entspricht genau dem, was wir als GEW sagen: dass es auf die Lehrkraft ankommt und dass man diese gut behandeln muss.

In der Hattie-Studie gibt es zwei Faktoren, die einen deutlich negativen Einfluss auf die Schüler\_innenleistung haben: zum einen der Schulwechsel, also auch

Abschulung und zum zweiten das Sitzenbleiben. Insofern hat man im Schulgesetz richtig entschieden, als man unter der Parole „Fördern statt Wiederholen“ Abschulen und Sitzenbleiben eingeschränkt hat.

Zum Schluss möchte ich noch auf eine Debatte um die Frage der Ausschließlichkeit und Überbetonung individualisierten Lernens eingehen. Wir sehen hier Parallelen zum Arbeitsmarkt, auf dem die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer als

Arbeitskraft-Unternehmer und als Ich-AG betrachtet werden, die ganz allein für ihr Schicksal verantwortlich sind. Für uns als GEW kommt es im Sinne von Ruth Cohn nicht nur auf das Ich, sondern auch auf das Wir an. Die Schülerinnen und Schüler sollen auch gemeinsam lernen und die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer können ihre Interessen letztendlich nur gemeinsam und solidarisch vertreten.

SIGRID STRAUSS  
stellv. Vorsitzende

## Große oder kleine Klasse

Unsere Namensschwester, die Hessische Lehrer\_innenzeitung HLZ, beschäftigt sich auch mit „Hattie und die Folgen“ – kritisch

Hessisches Kultusministerium (HKM), Amt für Lehrerbildung (AfL) und Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) bezogen sich in der letzten Zeit wiederholt auf die „Hattie-Studie“, besonders gern mit der Behauptung, die Studie habe nachgewiesen, dass „das Verringern der Klassengröße nur einen sehr geringen Einfluss auf die Schülerleistungen hat“, so wörtlich in einem Schreiben des HKM an den Hauptpersonalrat der Lehrerinnen und Lehrer (HPRLL).

Was ist davon zu halten? Hattie hat lediglich festgestellt, dass in den von ihm ausgewerteten Untersuchungen kein signifikanter Einfluss der Klassengrößen auf die Ergebnisse von Schulleistungsstudien nachgewiesen wurde. Der Einfluss einer Verringerung der Klassengrößen auf die Schüler\_innenleistungen wurde dagegen nicht erforscht. Zudem bezieht sich Hattie auf Untersuchungen aus den achtziger und neunziger Jahren. Neuere Untersuchungen zeigen

ein anderes Bild. So belegt eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse durch die unabhängige *American Educational Research Association* (AERA-Studie 2003) langfristig positive Wirkungen kleiner Klassen mit 13 bis 17 Kindern an Grundschulen. Der Effekt war bei sozial benachteiligten Kindern doppelt so stark ausgeprägt wie bei Kindern aus sozial nicht benachteiligten Schichten. Auch

die 1996 begonnene Londoner *Class-Size-Studie* bestätigte den positiven Effekt kleiner Klassen insbesondere bei Kindern aus ungünstigeren sozioökonomischen Verhältnissen.

Gerade für Personalräte ist noch ein weiteres Argument für kleine Klassen von besonderer Bedeutung: In allen Belastungsstudien zur Lehrer\_innenarbeit spielt der Faktor „Klassengröße“ eine zentrale Rolle. Die TALIS-



Für Bewegungsfreiheit: Kleine Klassen – große Räume



Studie, bei der Lehrkräfte zu ihren Arbeitsbedingungen befragt wurden, belegt ihre Unzufriedenheit mit der Größe der Klassen. Die Potsdamer Studie zur Lehrer\_innengesundheit von Arold, Schaarschmidt und anderen zeigt ein ähnliches Bild: Die Klassenstärke rangiert auf einer Fünfer-Skala ganz oben auf Platz 2 der Belastungsfaktoren, und

zwar nach „Verhalten schwieriger Schüler“ und noch vor „Höhe der zu erteilenden Stundenzahl“. In dieser Einschätzung sind sich die Lehrkräfte einig, unabhängig davon, ob es sich bei den Befragten um einen aktiven oder eher resignierten Lehrer\_innen-typus handelt. In einer ähnlich angelegten Studie der Freiburger Universitätsklinik wird die

Klassenstärke sogar als der von Lehrkräften am stärksten erlebte Belastungsfaktor ermittelt.

Der GEW-Hauptvorstand hat eine Broschüre mit dem Titel „Kleine Klassen – große Klasse“ veröffentlicht. (Download: [www.gew.de](http://www.gew.de) > Suche: Kleine Klassen)

CHRISTOPH BAUMANN  
HLZ (GEW Hessen)

## Planungsgespräche als Eckpfeiler

Wie in einer Hamburger Stadtteilschule Schüler\_innen mit ihren Lehrer\_innen ihr Lernen und Arbeiten planen, reflektieren und lenken

An unserer Schule haben die Schüler\_innen die Freiheit, innerhalb eines strukturellen Rahmens selbst zu wählen, wann sie in einem unserer kulturellen Basisfächer (Mathematik, Deutsch, Englisch, Gesellschaft) arbeiten. Ebenfalls die Arbeitszeit, wie lange sie für die jeweiligen Inhalte benötigen oder mit welcher Hilfe und gegebenenfalls mit welchen Materialien sie lernen, ist individuell verschieden. Zudem sind innerhalb einer Schulwoche vier Projektzeiten verankert, in denen sich die Schüler\_innen ihr Lernen, orientiert an eigenen Forschungsfragen, selbständig organisieren. Sowohl in den jahrgangübergreifend Klassen 0-4, 5-7 als auch in 8-10 arbeiten die Kinder und Jugendlichen auf diese Weise. Für einige Schüler\_innen bedeutet diese Art zu arbeiten eine größere Herausforderung als für andere. Insofern ist die Begleitung durch uns Lehrer\_innen

von Schüler\_in zu Schüler\_in verschieden, essentiell ist in jedem Fall, dass wir versuchen, an den jeweiligen Voraussetzungen einzelner Schüler\_innen anzuknüpfen.

Wir wollen die Kinder auf ihren Wegen bestmöglich unterstützen. Sie sollen ihre Stärken entfalten können, an ihren Schwächen arbeiten, Fähigkeiten erlangen, die sie zu mündigen Menschen machen und herausfinden, was sie interessiert und begeistert. Dafür benötigen wir vor allem Zeit mit unseren Schüler\_innen, um Beziehungen bauen zu können, in denen wir als Lehrer\_innen echte Begleiter\_innen sind und nicht nur Lerninhalte vermitteln oder Lernarrangements umsetzen. Ein Aspekt, der dazu beiträgt, sind die im Stundenplan vorgesehenen Planungszeiten, die wir als Tutor\_innen mit jedem Klassenmitglied alle zwei Wochen durchführen. Basis für eine

funktionierende Begleitung ist eine von gegenseitigem Respekt und Vertrauen gekennzeichnete Beziehung zwischen Schüler\_in und Lehrer\_in.

Die Lernenden gehen ganz unterschiedlich mit dieser Zeit um. Einige fordern das Gespräch ein, wissend, dass sie einen zweiten (Lehrer\_innen-) Blick auf bestimmte Bereiche benötigen. Sie nutzen die Gespräche mit uns um Zeit, Vorgehen und Gestaltung des weiteren Lernens zu besprechen. Andere entwickeln ihre Themen erst im Gespräch. Beispielhaft ist ein Gespräch mit einer Schülerin, die erklärte, wie unzufrieden sie mit ihrer Projektorganisation sei. Zum Ende eines Projektes gerate sie in Zeitnot und dann entstünde Stress bei der Vorbereitung ihrer Präsentation. Gemeinsam haben wir Knackpunkte ihrer Herangehensweise erörtert und Handlungsmöglichkeiten festgehalten, an denen sie sich beim folgenden Projekt orientieren konnte. Dieses lief dann auch schon wesentlich zufriedenstellender für sie. Die Sechstklässlerin hat sich eine Übersicht über die Projektzeiten gemacht und in Etappen eingeteilt, was sie gerne schaffen möchte.

Manchmal ist es sinnvoll, die Beratung zu dritt (Tutor\_in und zwei Schüler\_innen) durchzu-

führen, um eine weitere Meinung bzw. Perspektive einzubeziehen. Erstaunlich hierbei ist, wie sensibel und ehrlich die Klassenmitglieder miteinander umgehen und welche differenzierte Wahrnehmungen sie von ihren MitschülerInnen haben. Innerhalb solcher Gespräche wurde schon auf Unbemerkt aufmerksam gemacht und es wurden äußerst konkrete Ziele entwickelt.

Letztendlich geht es in diesen Gesprächen genau darum, dass sich die Kinder eigene, konkrete und realistische Ziele setzen. Nach zwei Wochen überprüfen wir gemeinsam: hat die Umsetzung geklappt? Wo ist Hilfe notwendig? Können andere SchülerInnen Rat geben, da sie ähnliche Erfahrungen gesammelt haben? Oder ist es als LernbegleiterIn sinnvoll, dem/der Lernenden vorerst ein paar Entscheidungen abzunehmen?

Gute Erfahrungen habe ich mit dem „Skalenspaziergang“ gesammelt. Ein Schüler hatte Schwierigkeiten beim Lernen von Englischvokabeln:

„Und auf einer Skala von 1 bis 10: Wie würdest du dein Vokabellernen einschätzen?“ - „Mh, 4.“ „Und wo würdest du in diesem Halbjahr gerne ankommen auf der Skala?“ - „Auf 7 wär gut.“ „Wie klappt das Vokabellernen denn, wenn du auf der 7 angekommen bist?“ - „Naja, ich weiß, welche ich lernen muss und welche ich schon kann. Ich les alle laut durch und das mach ich halt einfach so 15 Minuten. Vielleicht hab ich jemanden, der mich abfragt.“ „Was wäre denn anders, wenn du jetzt erstmal auf die 5 kommst?“ - „Da würd ich in der Arbeitszeit die Vokabeln schon mal einfach vor mir haben und wissen, was ich lernen soll.“

Als kurzfristiges Ziel haben

wir eine Zeit vereinbart und in seinem LOG-Buch (Planungs- und Dokumentationsinstrument der SchülerInnen) schriftlich festgehalten, in der er sich die notwendigen Vokabeln zusammensucht und sich eine Karteibox anlegt, mit der er in Zukunft arbeiten kann. Und ich bin gespannt, wo wir auf der Skala demnächst ankommen.

Natürlich ist die eingeräumte Zeit quantitativ gesehen nur eingeschränkt zufriedenstellend und sie wird es wahrscheinlich nie ganz sein. Letztendlich liegt es an der Achtsamkeit der Lehrperson, dass weder die SchülerInnen, die in Planung und Umsetzung ihrer Ziele Schwierigkeiten haben noch diejenigen, die selbstreguliert auf hohem Niveau arbeiten, bei den Planungsgesprächen zu kurz kommen. Mit einigen SchülerInnen ist es günstig, kurze Vereinbarungen unter zeitnaher Überprüfung zu treffen. Andere können größere Zeitrahmen besser überblicken und benötigen herausfordernde Ziele bzw. Großprojekte,

die zwar längere, aber nicht so häufige Auseinandersetzungen erfordern. Münden sollen die Gespräche darin, dass die SchülerInnen Handwerkszeug erlernen, um in der Lage zu sein, ihr Lernen und Arbeiten selbstständig planen und reflektieren zu können.

Keiner bleibt dort stehen wo er begonnen hat, alle Beteiligten befinden sich auf einem Weg, hin und wieder in ganz unterschiedliche Richtungen, mit kurzen oder langen Etappen, etwas abseits von der Masse oder im Pulk, selten geradlinig, manchmal sehr bergig. Zeitweise sind Verschnaufpausen notwendig und gelegentlich wird ein Endspurt eingelegt. Dabei haben wir zur Orientierung oft Landkarten parat oder auch nur einen Kompass.

Um mit diesem Bild zu schließen: detaillierte Wegbeschreibungen lassen erfahrungsgemäß keinen Raum zu eigenen, spannenden Erkundungstouren.

CHRISTINA BORGERS  
STS Winterhude



**Endlich: schreien erlaubt**

# Erfolgreich lernen – wie geht das?

Über den Schlüssel zur Eingangstür in Hatties Haus der Pädagogik und andere Türöffner zu Lernräumen

Vor drei Jahren wurde eine Studie veröffentlicht, die inzwischen eine Popularität erreicht hat, die die großen internationalen und nationalen Vergleichsuntersuchungen in den Schatten stellen könnte. Die Forschungsbilanz von John A. C. Hattie zur Wirksamkeit von Lehren und Lernen trägt den Titel „Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement“ und ist 2009 in englischer Sprache erschienen; die Übersetzung ins Deutsche liegt vor (s.u.). Für die folgende Kurzdarstellung muss aus

der Fülle der Befunde eine einschneidende Auswahl getroffen werden.

Der besondere Ruf der Forschungsbilanz liegt in ihrer Einzigartigkeit: Erstmals wird eine Forschungsarbeit über das breite Spektrum von 138 Einflussfaktoren zum Lernerfolg vorgelegt und der Versuch einer Gesamtchau aller 50.000 Studien unternommen, die es zu diesen Einflussfaktoren gibt.

Obwohl Hattie – nach eigenem Bekunden – an der Forschungsbilanz 15 Jahre gearbeitet hat, war eine Auswertung

so vieler Studien nur möglich, indem die zentralen Ergebnisse einzelner Studien zu einem bestimmten Untersuchungsgegenstand (z. B. zum Sitzenbleiben oder zu den Hausaufgaben) erfasst und miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Hattie konnte auf 815 solcher sogenannten „Metaanalysen“, denen die erwähnten 50.000 Studien zugrunde liegen, zurückgreifen. Die Untersuchungsmethode der Metaanalyse ist nicht unproblematisch. Deshalb dürfen auch die methodischen Einschränkungen bei dieser Vorgehensweise



„Ähnlich gut wie Klassenreise, nee besser als Klassenreise“

nicht übersehen werden. Mitbedacht werden muss auch, dass Hattie nur Untersuchungen in englischer Sprache ausgewertet hat, die sich meistens auf anglo-amerikanische Schulsysteme beziehen. Insofern lassen sich die Forschungsergebnisse nicht immer in direkter Weise auf deutschsprachige Schulsysteme übertragen.

Die Synopse der Metaanalysen ordnet Hattie nach den Untersuchungsbereichen Elternhaus, Lernende, Schule, Curriculum, Lehrende und Unterricht. Die vorliegende Darstellung konzentriert sich auf den Untersuchungsbereich Unterricht (49 Faktoren, 365 Metaanalysen) und auf die Befunde, die in der Fachöffentlichkeit je nach Sichtweise überrascht oder enttäuscht aufgenommen, zu Widerspruch herausgefordert sowie zu Kontroversen geführt haben.

## Primat der „Direkten Instruktion“

Hattie meint, dass die „Direkte Instruktion“ zu Unrecht einen schlechten Ruf hat, da doch alle Forschungsbefunde zeigen, wie wirksam sie ist. Ein Wesenszug der Direkten Instruktion ist die lehrerzentrierte Lenkung des Unterrichtsgeschehens. Die Lehrperson ist in allen Lernprozessen präsent; man könnte auch sagen, dass sie die Klasse und den Unterricht entschlossen leitet. Ein solcher Unterricht darf nicht mit einem fragengeleiteten Frontalunterricht verwechselt werden. Er ist vielmehr sehr anspruchsvoll und eröffnet den Schülerinnen und Schülern vielfältige Lerngelegenheiten, über deren Nutzung und Nutzen die Lehrperson „wacht“. Sie übernimmt sozusagen Verantwortung dafür, dass und wie gelernt wird. Die sieben Schritte der „Direkten



„Ich sage nur: Musical@School rocks!“

Instruktion“ sind nach Hattie:

- klare Zielsetzungen und Erfolgskriterien, die für die Lernenden transparent sind,
- die aktive Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Lernprozesse,
- das genaue Verständnis der Lehrperson, wie die Lerninhalte zu vermitteln und zu erklären sind,
- die permanente Überprüfung im Unterrichtsprozess, ob die Kinder und Jugendlichen das Gelernte richtig verstanden haben, bevor im Lernprozess weiter vorangegangen wird,
- das angeleitete Üben unter der Aufsicht der Lehrperson,
- die Bilanzierung des Gelernten auf eine für die Lernenden verständliche Weise, bei der die wesentlichen Gedanken in einen größeren Zusammenhang eingebunden werden, und
- die praktische, wiederkehrende Anwendung des Gelernten in verschiedenen Kontexten.

Aus diesen Schritten lässt sich ein Unterrichtsarrangement herauslesen, das durch Struk-

turierung, Regelklarheit und Klassenführung, durch eine kognitive Aktivierung mit Blick auf die „Tiefenstrukturen“ beim Lernen sowie durch evaluative Lehr- und Lernhaltungen gekennzeichnet ist. Lernen in diesem Sinne ist dann erfolgreich, wenn es dem Lernenden gelingt, über die Ebene neuer Wissensinformationen hinauszukommen und ein Verständnis zugrunde liegender Zusammenhänge zu erreichen, das seinerseits in bereits vorhandene Theoriekonzepte sinnvoll integriert werden kann.

Diese Einflussgrößen reihen sich ein in den aktuellen Erkenntnisstand der Lehr-Lern-Forschung.

## Rückkehr der „Kuschelpädagogik“?

Der Beziehungsaspekt beim Lernen wird von Anhängern leistungsorientierter Unterrichtsmilieus häufig unterschätzt und als „Kuschelpädagogik“ generell in Frage gestellt. Dabei bedürfen Strukturierung, Regelklarheit, Klassenführung und kognitive Aktivierung auch immer der

Flankierung durch eine positive Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Aus der Hattie-Studie geht der Aufbau und die Pflege einer persönlichen Beziehung zu Schülerinnen und Schülern als ein ganz entscheidender Einflussbereich des Lernerfolgs hervor. Man könnte hier von einem Lernklima sprechen, das die Qualität der Interaktion im Klassenzimmer betrifft. Das sind zum einen berufsbezogene Auffassungen und Haltungen der Lehrpersonen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die ein Lernklima im Sinne sozialer Erwartungskontexte erzeugen. Dazu zählen etwa Zuwendung, Empathie, Ermutigung, Respekt, Engagement und Leistungserwartungen. Zum anderen geht es um das soziale Miteinander im Klassenzimmer, um Zusammenhalt, Toleranz, gegenseitige Hilfe und positive SchülerIn-

LehrerIn-Beziehungen. Ein solches Unterrichtsklima beeinflusst den Lernerfolg wirksam. Kinder und Jugendliche müssen sich angenommen fühlen und müssen spüren, dass ihnen etwas zugetraut wird. In Klassen mit personenzentrierten Lehrerinnen und Lehrern gibt es mehr Engagement, mehr Respekt gegenüber sich selbst und anderen, weniger abweichendes Verhalten, mehr schülerinitiierte und selbstregulierte Aktivitäten und mehr fachliche Lernerfolge. Als Konsequenz fordert Hattie von Lehrerinnen und Lehrern, dass sie sich um die Lernprozesse jedes Einzelnen sorgen sollten.

#### **Auf die Mischung kommt es an**

Für Hattie steht außer Frage, dass ein aktiver und von Lehrkräften gelenkter Unterricht effektiver ist als ein Unterricht,

bei dem die Lehrenden als Lernbegleiter und Lernunterstützer nur indirekt in das Geschehen eingreifen. Bei einer „direkten Instruktion“ steht die Lehrperson im Zentrum des Geschehens: Sie initiiert und situiert die Lernsequenzen und sorgt für eine effektive und störungsarme Klassenführung, für ein anregungsreiches Lernklima und für kognitiv aktivierende Lernaufträge, Aufgabenstellungen und Erklärungen. Ein solcher Unterricht ist offenen Lernmethoden (entdeckendes, problemorientiertes, induktives, außerschulisches, forschendes oder experimentierendes Lernen) im Hinblick auf Fachleistungen überlegen.

Wenn Schülerinnen und Schüler selbst bestimmen können, was sie wann, wie, wo und mit wem lernen, dann dürfen orientierende Hilfestellungen nicht



**Nur fliegen ist schöner**



**Dieter Höfer**

fehlen. Gerade schwächere Schülerinnen und Schüler kommen mit offeneren Lernkontexten weniger klar, weil ihnen dazu die kognitiven „Landkarten“ zur Selbstorganisation der Lernprozesse fehlen. Insofern gelten offene Lernarrangements, in denen die Lernenden auf sich gestellt sind, als voraussetzungsreich und können deshalb sicherlich nicht als „Königsweg“ unterrichtlicher Prozesse angesehen werden. Dies anzusprechen, kommt in reformpädagogischen Kreisen einem Tabubruch gleich, doch die gute pädagogische Absicht allein hilft nicht weiter. Deshalb sollte uns der Hattie-Befund auf Gefahren offener Lernkontexte hinweisen und zumindest eine Warnung sein, die Voraussetzungen eines offenen Unterrichts nicht zu unterschätzen. Reformpädagogische Konzepte erreichen offenbar nicht im Selbstlauf die erforderlichen Tiefenstrukturen des Verstehens komplexer Zusammenhänge. Ihre Vielseitigkeit stellt dennoch ein wesentliches Element eines methodisch differenzierten Unterrichts dar. Daher kann es nicht darum gehen, die verschiedenen Unterrichtsformen gegeneinander auszuspielen, weil sie – je nach Zielsetzung – ihre jeweilige Berechtigung haben. Worauf es vielmehr ankommt, ist ihr angemessenes Verhältnis zueinander.

## Mit den Augen der Lernenden

Viele Befunde über erfolgreiches Lehren und Lernen waren unbestritten schon vor der Hattie-Studie bekannt, erfuhren aber durch die breite empirische Grundlage der Metaanalysen in eindringlicher Weise eine neuerliche Bestätigung. Das besondere Verdienst Hatties ist allerdings darin zu sehen, dass er über diese Basisdimensionen hinaus noch eine weitere zentrale Verhaltenskomponente in das richtige Licht rückt, die „formative Evaluation“. Darunter kann man sich eine systematische Nutzung aller zugänglichen Informationen vorstellen, die Auskunft über Lernmöglichkeiten, Lernstand, Lernprozesse und Lernerträge der Schülerinnen und Schüler liefern. Das können ganz kleine Informationsbestandteile sein, z. B. hinsichtlich noch bestehender Schwächen und Stärken in einer Lernsequenz oder Ergebnisse aus Lernstandgesprächen mit Kindern und Jugendlichen, kleine Leistungstests oder Klassenarbeiten, aber auch systematisch generierte Daten im Rahmen standardisierter Lernstandserhebungen. Feedback darf nicht mit Lob und Tadel verwechselt werden, die weitgehend wirkungslos sind. Vielmehr muss ein Feedback Informationen zu den nächsten Lernschritten enthalten. Die Lernenden erhalten vom Lehrenden ein Feedback über ihren Lernstand, andererseits geben sie als Lernende dem Lehrenden ein entsprechendes Feedback.

Auf diese Weise wird verständlich, was Hattie meint, wenn er schon im Titel des Buchs „Visible Learning“ davon spricht, dass sich Lehrkräfte darüber im Klaren sind, was einzelne Schülerinnen und Schüler denken und wissen, dass sie sich



**Ulrich Steffens**

in die Lernprozesse hineinversetzen und diese in der Perspektive der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen können sollen und dass sie vor diesem Hintergrund Lernprozesse aktiv gestalten können.

Lehrerinnen und Lehrer, die sich als Lernende ihrer eigenen Wirkungen verstehen, sind hinsichtlich der Lernprozesse und Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern die einflussreichsten. Diese evaluative Orientierung, die beständige Beobachtung des eigenen Handelns im Sinne einer Selbstwirksamkeitsprüfung scheint der zentrale Eingangsschlüssel für Hatties Haus der Pädagogik zu sein.

ULRICH STEFFENS  
und DIETER HÖFER  
Institut für Qualitätsentwicklung,  
Wiesbaden

Verantwortlich für den Schwerpunkt:  
SUSANNE BERG

## Jetzt auf Deutsch:

**John Hattie (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Schneider Verlag Hohengehren, 439 S., ISBN: 978-3-8340-1190-9, 28€**