

**BildungsRegion
Aachen**



Auf dem Weg zur Schule 2020

Schulentwicklungsbegleitung
in der StädteRegion Aachen



*StädteRegion
Aachen*

Europa Region

Nachhaltige Region

BildungsRegion

Soziale Region



Inhaltsverzeichnis

Intensiv fördern. Zukunft gestalten.	3
Vorbemerkung	4-5
Schulentwicklungsbegleitung in der StädteRegion Aachen	6-13
Wertschätzende Beziehungsgestaltung in der Schule	14-31
Herausforderung Heterogenität	32-47
Schüleraktivierende Unterrichtsgestaltung und -entwicklung	48-63
Ganztag – Die Schule als Lern- und Lebensraum gestalten	64-76
Impressum	77



Intensiv fördern. Zukunft gestalten

Die Qualität unserer Schulen entscheidet über unsere Zukunft. Von einer Produktions- oder Industriegesellschaft sind wir auf dem Weg zu einer Wissens- und Ideengesellschaft. Hier zählen lebensgestaltendes Lernen, Kreativität, die Förderung aller Talente und die Wertschätzung aller, die Schulen als Lern- und Lebensort gestalten: Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern, Bildungspartner und aller anderen, die in und mit Schulen arbeiten.

An unsere Schulen werden angesichts zahlreicher gesellschaftlicher Veränderungen hohe Erwartungen gestellt. Wenn wir zukunftsfähige Schulen wollen, in denen junge Menschen zu lebenszuversichtlichen, verantwortlichen, politikfähigen Bürgerinnen und Bürgern unseres demokratischen Gemeinwesens heranwachsen, müssen auch wir als Handelnde in den Kommunen Verantwortung übernehmen, unsere Region als BildungsRegion begreifen und gestalten. Das bedeutet aber auch:

Wir fordern nicht nur, wir fördern auch intensiver.

In diesem Sinne macht das Bildungsbüro der StädteRegion Aachen den Schulen, die die Herausforderung Schulentwicklung annehmen, ein Angebot: Externe Schulentwicklungsbegleitung. Wir stellen den Schulen, die das Angebot nutzen wollen, erfahrene Schulexperten als Begleiter zur Seite. Diese gehen nicht von Defiziten aus, sondern von den Potenzialen und Möglichkeiten, die sich bieten. Durch die kompetente Prozessbegleitung wird es für die Schulen leichter, sich ihren Zielsetzungen und verfügbaren Kapazitäten entsprechend zu entwickeln und zugleich Entlastung zu erreichen.

Mein herzlicher Dank geht an alle, die die Umsetzung der externen Schulentwicklungsbegleitung in dieser einzigartigen Form möglich machen.

Ich wünsche allen Schulen, die die Herausforderung und Chance Schulentwicklung annehmen, viel Erfolg beim Gelingen.

Gregor Jansen

Dezernent für Bildung, Jugend und Ordnungswesen
der StädteRegion Aachen



Vorbemerkung

Im Januar 2009 haben das Land Nordrhein-Westfalen, die Stadt Aachen und der damalige Kreis Aachen einen Kooperationsvertrag zur „Entwicklung eines Bildungsnetzwerkes in der StädteRegion Aachen“ geschlossen.

Die übergeordneten Ziele lauten: Lern- und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen verbessern, mehr Qualität im Bildungswesen erreichen und durch Kooperation aller Bildungsverantwortlichen die vorhandenen Ressourcen optimal ausnutzen. Zur Lenkung und zum operativen Aufbau des regionalen Bildungsnetzwerkes gibt es in der StädteRegion Aachen zwei Gremien: Lenkungskreis und Bildungskonferenz.

Ein konkretes Ziel in dem oben genannten Vertrag lautet:

„Die Schul- und Unterrichtsentwicklung an allen Schulen in der StädteRegion Aachen wird gestärkt und ausgebaut, indem ein angemessenes Beratungs- und Unterstützungssystem auf kommunaler Ebene angeboten (...) wird.“

Dazu hat der Lenkungskreis des Bildungsnetzwerkes Ende 2009 den Arbeitskreis „Schulentwicklung“ eingerichtet.

In diesem Arbeitskreis „Schulentwicklung“ haben hochkarätige Fachleute das Konzept für die Weiterbildung und den Einsatz von Schulentwicklungsbegleiterinnen und -begleitern entwickelt. Diese externe Schulentwicklungsbegleitung wird für alle ca. 200 Schulen in der StädteRegion Aachen angeboten. Der Lenkungskreis hat im Dezember 2010 diesem Konzept zugestimmt. Ab Februar 2011 startet das erste Modul der Fortbildung.

Der vorliegende Reader ist Teil des Konzepts. Er wurde von Mitgliedern des Arbeitskreises verfasst – fachkundig unterstützt durch Ulla Roder, Schulamtsdirektorin am Schulamt für die StädteRegion Aachen.



Die hier aufgeführten Inhalte sind zum einen Teilnehmermaterial für die Ausbildung zur Schulentwicklungsbegleiterin/zum Schulentwicklungsbegleiter, zum anderen sind sie aber auch der Orientierungsrahmen für die Schulen, die eine Schulentwicklungsbegleitung durch das Bildungsbüro in Erwägung ziehen.

Wir bedanken uns sehr herzlich bei allen Arbeitskreismitgliedern für ihr volles Engagement, das Einbringen ihrer wertvollen Fachkompetenz und den äußerst wertschätzenden Umgang miteinander in dieser heterogenen Gruppe.

Besonderer Dank gilt dabei Adolf Bartz für seine Arbeit als Autor und Endredakteur.

Im Mai 2011

Gabriele Roentgen

Geschäftsführerin des
Arbeitskreises Schulentwicklung

Norbert Greuel

Vorsitzender des Arbeitskreises
Schulentwicklung

**„Das übergeordnete Ziel lautet: Lern- und Lebenschancen
von Kindern und Jugendlichen verbessern.“**





Schulentwicklungsbegleitung in der StädteRegion Aachen

- Herausforderungen an Schulen und Schulentwicklung – Unterstützung durch externe Schulentwicklungsbegleitung
- Der Orientierungsrahmen für die Schulentwicklungsbegleitung
- Übersicht zu den Handlungsfeldern von Schulentwicklung

Herausforderungen an Schulen und Schulentwicklung – Unterstützung durch externe Schulentwicklungsbegleitung

Schule 2020 wird deutlich anders sein als heute. Den Schulen stehen in den nächsten Jahren zahlreiche, neue Herausforderungen ins Haus. Bereits in den letzten 10-15 Jahren haben sich die gesellschaftlichen Anforderungen stark verändert. Dazu hat nicht nur die Debatte um die Qualität des Lernens, der internationale Schulleistungsvergleich und die Forderung nach individueller Förderung der Schülerinnen und Schüler beigetragen, sondern auch die Tatsache, dass Schule zunehmend als Erziehungsinstanz und Vermittlerin sozialer sowie kultureller Kompetenzen gefordert ist.

Angesichts dieser Aufgabenfülle ergeben sich bei der Weiterentwicklung von Schulen zahlreiche Anknüpfungspunkte: Inspirationen für Veränderungsziele zu erzeugen, die begrenzt vorhandenen Handlungsspielräume auszuloten und auszubauen, Ressourcen neu zu bündeln und effektiv zu nutzen, neue Konzepte und Arbeitsformen zu entwickeln, Schule als „Mannschaftsspiel“ zu begreifen, neue Partner außerhalb zu gewinnen und noch viel mehr. Es gilt, Fragen nach der Institution selbst und ihrer Kultur zu stellen.

Entscheidende Stellschrauben zur Veränderung der einzelnen Schule als System sind dabei immer sowohl deren Konzepte und Strukturen als auch die Haltung der beteiligten Akteure: Der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte, der Schulleitungen und der Eltern sowie der außerschulischen Partner, des Schulträgers und der Schulaufsicht.

Die Innovationen, die die Bewältigung der in nächster Zukunft anstehenden Aufgaben erfordert, gelingen nur, wenn Müssen, Können, Wollen und Dürfen zusammenwirken:

- Das „**Müssen**“ ergibt sich aus Aufträgen des Schulministeriums, aber mehr noch aus den Veränderungen im gesellschaftlichen Umfeld der Schulen und sorgt für den Druck, sich neuen Aufgaben zu stellen.
- Das „**Können**“ bezieht sich auf die Fach- und Methodenkompetenz, die für das Gelingen von Schulentwicklung erforderlich ist.
- Das „**Dürfen**“ erfordert, dass Schulen ihre Entwicklung eigenverantwortlich gestalten können und dass die Rechts- und Verwaltungsvorschriften sie nicht daran hindern, die erforderlich erscheinenden Maßnahmen umsetzen zu können.
- Das „**Wollen**“ ist die Grundvoraussetzung für jede Selbstentwicklung und – da Schulen wie Menschen sich nur selbst entwickeln und nicht durch andere entwickelt werden können – für jede Weiterentwicklung von Schule. Fehlt die innerschulische Motivation, kann Innovation nicht gelingen.

Soll dieses Zusammenwirken gewährleistet sein und Schulentwicklung gelingen, sind die Schulen auf externe Unterstützung angewiesen. Denn die Schulen brauchen Expertise, um das „Können“ zu unterstützen, und sie brauchen Entlastung, weil die Zeit, Energie und Kontinuität, die für Schulentwicklung erforderlich sind, im kräftezehrenden Schulalltag nicht ohne weiteres zur Verfügung stehen.

Externe Schulentwicklungsbegleiterinnen und -begleiter können in dieser Situation zum einen inhaltlich-konzeptionelle Anregungen bieten und zum anderen den komplexen Prozess der Veränderung in der Schule wirksam und konstruktiv begleiten. Sie sollten ihrerseits von den Anliegen der Schulentwicklung begeistert sein, ausreichend Erfahrung im System Schule und/oder der Beratung von Bildungsorganisationen haben sowie über ein hohes Maß an kommunikativen und sozialen Kompetenzen verfügen.

Vor diesem Hintergrund bildet das Bildungsbüro in der StädteRegion Aachen mit seinen Kooperationspartnern Schulentwicklungsbegleiterinnen und -begleiter fort. Schulen der Region, die eine solche Begleitung anfordern, erhalten künftig von kompetenten Zweier-Teams Unterstützung bei ihrer Weiterentwicklung über einen längeren, gemeinsam vereinbarten Zeitraum.

„Schule 2020 wird deutlich anders sein als heute.“

Der Orientierungsrahmen für die Schulentwicklungsbegleitung

Die Ausbildung der Schulentwicklungsbegleiterinnen und -begleiter vermittelt neben einer Rollenklärung als Beraterin und Berater, einem Konzept von Organisationsdiagnose und -entwicklung, Methoden und Instrumenten sowie kommunikativen Kompetenzen auch eine Orientierung zu den aktuellen Feldern der Schulentwicklung. Dies setzt eine normative Grundlage für die Verständigung über die Aufgaben und Ziele von Schule und Schulentwicklung in der StädteRegion Aachen voraus, die sich an den folgenden Vorgaben und Bedingungen orientieren sollte:

- Die normativen Vorgaben des Landes NRW, die sich insbesondere aus § 1 und § 2 SchulG, aber auch aus dem Qualitätstableau der Qualitätsanalyse, den Richtlinien und Lehrplänen ergeben,
- die politischen Setzungen für die Ziele und Prioritäten der Schulentwicklung in den nächsten Jahren,
- die gesellschaftlichen Veränderungen und Entwicklungstrends, die Auswirkungen auf Kindheit und Jugend und damit auf die Voraussetzungen haben, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen,
- die Ergebnisse der empirischen Bildungswissenschaft, der Unterrichts- und Schulforschung sowie der internationalen Schulleistungsvergleiche.

Daraus ergeben sich vier Schwerpunkte, die sowohl für die Ausbildung der Schulentwicklungsbegleiterinnen und -begleiter als auch für das Angebot an die Schulen und den Kontrakt zwischen Schule und Schulentwicklungsbegleitung grundlegend sind:

1. Wertschätzende Beziehungsgestaltung in der Schule: Lern- und Bildungsprozesse gelingen nur auf der Grundlage von Wertschätzung und damit auf der Grundlage eines Menschenbilds, das

- den Menschen Anforderungen nicht nur zumutet, sondern auch zutraut,
- von der Erwartung ausgeht, dass jeder Mensch ein lernbereites und lernfähiges Wesen und für sein Lernen und seinen Lernerfolg selbst verantwortlich ist,
- bei allen Menschen Lern- und Entwicklungspotenziale voraussetzt, sodass die wesentliche Aufgabe der Lernförderung in der Schule darin besteht, eine Lernumgebung zu schaffen, die jedem Menschen ermöglicht, seine Potenziale zu entfalten.

2. Umgang mit Heterogenität: Für alle Schulstufen und Schulformen gilt, dass Lerngruppen heterogen sind. Diese Heterogenität kann als Lernchance genutzt werden, wenn

- die unterschiedlichen sozialen und kulturellen Voraussetzungen berücksichtigt werden,
- die unterschiedlichen Interessen und Potenziale der Schülerinnen und Schüler eingebracht und entfaltet werden können.

3. Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung: Wirksame Lernförderung setzt voraus,

- dass im Zentrum des Unterrichts die Lernaktivität der Schülerinnen und Schüler steht, weil nur das, was aktiv angeeignet wird, auch von nachhaltiger Wirksamkeit ist,
- dass die Lerninhalte und -methoden von den Schülerinnen und Schülern als sinnvoll und nützlich erfahren werden, denn das Gehirn lernt und behält nachhaltig nur das, was es als bedeutsam bewertet,
- dass die Schülerinnen und Schüler genau die Instruktion und den Input bekommen, die zu ihrem Vorwissen passen und die sie für die Bewältigung von Lernaufgaben und Problemen brauchen.

4. Die Gestaltung des Ganztags: Lernen gelingt nur, wenn es sich nicht auf kognitive Prozesse beschränkt, sondern soziales und emotionales Lernen einschließt und die Schule nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebensraum gestaltet wird. Ganztagschulen bieten die Möglichkeit,

- das Lernangebot der Schule durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern und durch außerschulische Lernorte zu erweitern,
- die enge Kopplung von Schulerfolg und sozialer Herkunft aufzuweichen,
- Kinder aus bildungsfernen und sozial schwachen Familien besser zu integrieren und zu fördern,
- die Familien zu unterstützen, indem den Eltern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie erleichtert wird.

Übersicht zu den Handlungsfeldern von Schulentwicklung

Wertschätzende Beziehungsgestaltung

Umgang mit Heterogenität

Auftrag

§ 1 und § 2 SchulG, Qualitätstableau NRW (Punkte 1.3 - 1.5, 3.1, 3.2 und 3.4).

§ 1 SchulG, UN-Konvention zu den Rechten Behinderter

Gründe und Ziele

- Wertschätzung als Voraussetzung für Lernen und Entwicklung gewährleisten und Abwertung verhindern
- Heterogene Lerngruppen in allen Schulformen
- Alle Schülerinnen und Schüler so fördern, dass sie ihr Potenzial entfalten können

Inhalte

- Die pädagogische Führung und ihre beiden Rollen: Orientierung und Unterstützung
- Das Menschenbild: Menschen als grundsätzlich autonome, verantwortungsbereite und -fähige Personen
- Regeln
- Wechselseitiger Respekt
- Heterogenität als Chance
- Lerndiagnostik und -beratung
- Schaffung von Lernumgebungen
- Partizipation
- Inklusion
- Diversität von Herkunft, Motivation, Interesse und Potenzial

Umsetzung

- Verantwortung teilen
- Leistungs- und Verhaltenserwartungen transparent machen
- Anforderungen und Verantwortung zumuten und zutrauen
- Für einen Ordnungsrahmen sorgen und einheitlich auf Regelverstöße reagieren
- Die Spannung zwischen Ordnungsrahmen und Eigensinn aushalten und Raum für Eigensinn geben
- Wechselseitig Feedback geben und einholen
- Auf Ressourcen und nicht auf Defizite blicken und bauen
- Kompetenzen und Potenziale, Motivationen und Interessen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrnehmen und nutzen
- Lernumgebungen schaffen, die Diversität berücksichtigen
- Inklusion: Jeder ist willkommen und jeder erhält genau die Förderung, die er braucht
- Schule demokratisch gestalten und Partizipation fördern und ermöglichen

Schüleraktivierende Unterrichtsgestaltung

§ 2 SchulG, Lehrpläne, Qualitätstableau NRW (Punkte 2.3 - 2.5)

- Lernen ist individuell, selbstgesteuert, aktiv und konstruktiv
- Der Unterricht unterstützt die individuell unterschiedlichen Lernweisen

- Lernen als Erwerb intelligenten und flexiblen Wissens, das auf Handlungssituationen und die Lösung von Problemen übertragen werden kann
- Lernreflexion als Voraussetzung, sich der eigenen Lernweisen bewusst zu werden und das eigene Lernen zu planen
- Kooperatives Lernen, Sandwich-Prinzip, Portfolio
- Grundsätze für die Moderation von Lehr-/Lern- und Gruppenprozessen

- Lernumgebungen bereitstellen, die den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sie als Lernangebote für sich und ihre Voraussetzungen passend zu nutzen
- Lernen im Dreischritt, „Denken – Austauschen – Vorstellen“ ermöglichen
- Instruktions- und Verarbeitungsphasen wechseln
- Lernplanung, -dokumentation und -reflexion durch Portfolio-Arbeit fördern
- Lehr-/Lern- und Gruppenprozesse moderieren

Ganztag als Lern- und Lebensraum

§ 5 und § 9 SchulG, Erlass zur Ganztagsoffensive

- Gesellschaftliche Entwicklungstrends
- Ganzheitliche Bildung, Schule als Lebensraum, Ausgleich sozialer Ungleichheiten und Hilfe für Familien und die Vereinbarkeit mit dem Beruf, Erweiterung des schulischen Angebots

- Schule als Lern- und Lebensraum
- Partizipation
- Gestaltung von Lernumgebungen und Öffnung für außerschulische Partner und Lernorte
- Gebundener und offener Ganzttag
- Gesundheitsförderung

- Neben dem Unterricht Förder- und Freizeitangebote zur Verfügung stellen
- Lernumgebungen so gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen und Potenziale einbringen und Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können
- Den Ganzttag für das soziale Lernen nutzen
- Möglichkeiten der Mitgestaltung/Partizipation bieten
- Die Gesundheit durch Ernährung und Bewegung fördern





Wertschätzende Beziehungsgestaltung in der Schule

- Grundlagen für die Beziehungsgestaltung in der Schule in NRW
- Wertschätzende Gestaltung von Führung durch die Lehrkräfte
- Anforderungen stellen und Verantwortung teilen
- Beurteilen und Feedback
- Pädagogische Geschlossenheit als Grundlage der Orientierung
- Wertschätzende Beziehungsgestaltung durch die Lehrkräfte – Eine Übersicht
- Wertschätzende Beziehungsgestaltung im Umgang mit Eltern

Grundlagen für die Beziehungsgestaltung in der Schule in NRW

Die Ziele von Schule in NRW (§ 2 SchulG) machen deutlich, dass die Schule den Schülerinnen und Schülern die Entfaltung ihrer Person ermöglichen und die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und ihrer Handlungen sowie das Recht auf die Vertretung ihrer eigenen Meinung beachten muss. Auf dieser Grundlage wird ihnen Verantwortung zugemutet und zugetraut. Nach § 42 SchulG haben sie einen Rechtsanspruch auf Mitwirkung, Mitgestaltung und die Vertretung ihrer Interessen und sind zugleich verpflichtet, die Schule bei der Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags zu unterstützen. Die Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern ist insoweit im Spannungsfeld von Ordnungsrahmen und Eigensinn zu gestalten.

Das Qualitätstableau als Grundlage der Qualitätsanalyse in NRW orientiert sich entsprechend an den folgenden Grundsätzen und Erwartungen:

Kapitel 1: Ergebnisse

1.3 Personale Kompetenzen

- 1.3.1 Die Schule fördert das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler.
- 1.3.2 Die Schule fördert die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler.
- 1.3.3 Die Schule fördert Verantwortungsbereitschaft bzw. soziales Engagement der Schülerinnen und Schüler.
- 1.3.4 Die Schule fördert Toleranz bzw. Konfliktfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.
- 1.3.5 Die Schule fördert die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

1.5 Zufriedenheit der Beteiligten

- 1.5.4 Die Schülerinnen und Schüler äußern Zufriedenheit mit der Schule.

Kapitel 3: Schulkultur

3.2 Soziales Klima

- 3.2.1 Die Schule fördert die Identifikation der Beteiligten mit der Schule.
- 3.2.2 Die Schule hat eindeutige Regeln für die Umgangsformen festgelegt.
- 3.2.3 Die Lehrkräfte fühlen sich für die Einhaltung der Verhaltensregeln verantwortlich.

- 3.2.4 Die Schule reagiert konsequent auf Regelverstöße.
- 3.2.5 Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich an der Schule sicher.
- 3.2.6 An der Schule herrscht ein respektvoller und freundlicher Umgang zwischen den Beteiligten.
- 3.2.7 Die Schule hat ein akzeptiertes Beschwerdemanagement entwickelt.

3.4 Partizipation

- 3.4.3 Die Schule fördert die Arbeit der Schülervvertretung und beteiligt sie am Schulentwicklungsprozess.
- 3.4.4 Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich aktiv am Schulleben.

Quelle: www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Das_Qualitaetstableau.pdf
Stand: 12.05.2011

Wertschätzende Gestaltung von Führung durch die Lehrkräfte

In jeder hierarchischen Beziehung nimmt die mit Macht ausgestattete Person die Aufgabe der Führung wahr. Das gilt für die Schulleitung im Umgang mit den Lehrkräften und für die Lehrkraft im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Dabei ist die Schulleitung von prägender Bedeutung, denn wie sie Macht nutzt und Führung wertschätzend oder abwertend gestaltet, hat eine Modellwirkung für die Beziehungskultur in der Schule (Bartz 2007 a).

Die Macht, die den Lehrkräften durch Rolle und Auftrag gegeben ist, dient zwei pädagogischen Zwecken:

- Eine wesentliche Aufgabe der Erwachsenen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen ist die Orientierung darüber, welche Erwartungen an ihr Leistungs- und Sozialverhalten gestellt werden und welches Verhalten gewünscht, geduldet oder nicht geduldet wird. Orientieren heißt deshalb auch, Grenzen zu setzen, wenn das Schülerverhalten den Leistungsanforderungen nicht entspricht oder nicht sozial verträglich ist.
- Schülerinnen und Schüler lernen nur dann, für ihr Handeln und die Handlungsfolgen Verantwortung zu übernehmen, wenn diese auch Konsequenzen haben. Für Konsequenz und Verbindlichkeit zu sorgen und bei Fehlverhalten das Änderungsverlangen wirksam zu äußern, setzt Durchsetzungsmacht voraus.
- Mit dieser Macht wertschätzend umzugehen erfordert, die Autonomie und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler zu respektieren. Deshalb müssen Lehrkräfte vermeiden,
 - Schülerinnen und Schüler herabzusetzen und zu demütigen,
 - Schülerinnen und Schülern überfürsorglich die Verantwortung für sich selbst und ihr Handeln abzunehmen und
 - zuzulassen, dass Schülerinnen und Schüler für ihre Probleme immer nur andere verantwortlich machen und Hilfe ausschließlich von anderen erwarten, statt Wege zu finden, wie sie ihre Probleme selbst lösen können.

Wertschätzung heißt stattdessen (Mosing 2005),

- als Lehrkraft die eigene Position und Aufgabe klar zu vertreten, Anforderungen zu stellen und Qualität einzufordern sowie Grenzen zu setzen, zugewandt zu konfrontieren und für Konsequenzen bei Fehlverhalten zu sorgen,
- in dem Maß zu unterstützen und zu helfen, wie es die Schülerin/der Schüler braucht bzw. anfordert und eine angemessene Gegenleistung zu vereinbaren,
- bei der Anforderung von Unterstützung durch die Schülerin/den Schüler konkret zu definieren, was genau gebraucht wird und was mit der Unterstützung erreicht werden soll und kann.

Wie jede Führungskraft nimmt die Lehrkraft im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zwei Rollen und Aufgaben wahr, die der Orientierung und die der Unterstützung (Bartz 2005 a). Orientierung gibt die Lehrkraft, indem sie auf der Grundlage der Vorgaben durch Schulgesetz, Qualitätstableau, Lehrpläne und Schulprogramm deutlich macht, welche Leistungs- und Verhaltenserwartungen an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden, und indem sie Verhalten konfrontiert, das diesen Ansprüchen nicht gerecht wird. Als Unterstützer bietet die Lehrkraft Beratung bei schulischen Problemen an und kümmert sich auch um persönliche und private Belastungen („Caring“). Dabei lässt sie den Beratungsnehmer entscheiden, ob er ihr Angebot annimmt oder sein Problem ohne Unterstützung selbstständig lösen möchte.

Führungsrollen und -aufgaben der Lehrerin oder des Lehrers

Orientierung

- Beauftragt mit Aufgaben
- Stellt Anforderungen und gibt den Schülerinnen und Schülern Ziele vor
- Überprüft die Zielerreichung und bewertet den Grad und die Qualität der Zielerreichung
- Setzt Grenzen und äußert Änderungsverlangen
- Bezieht Position
- Trifft Entscheidungen

Unterstützung

- Gibt den Schülerinnen und Schülern Verantwortung
- Vermittelt Information und (Fach-)Wissen, damit die Schülerinnen und Schüler den Anforderungen genügen und die Ziele erreichen können
- Unterstützt die Schülerinnen und Schüler, selbst Lösungen zu entwickeln
- Gibt Feedback als Anregung
- Gibt den Schülerinnen und Schülern den Freiraum, in einem vorgegebenen Rahmen selbst zu entscheiden

Fordert ein auf der Grundlage von Amt und Hierarchie

Wirkungsabsicht Klarheit:

Sind dir die Anforderungen und Verhaltenserwartungen klar?

Bietet an oder vermittelt

Wirkungsabsicht Verstehen, Zustimmung:

Willst du meine Unterstützungsangebote wahrnehmen, Hilfe von anderen einholen oder deine Probleme selbstständig lösen?

Menschenbild: Die Schülerin/der Schüler als autonome, für sich, ihr Handeln und die Ergebnisse ihres Handelns verantwortliche Person.

Wenn die Lehrkraft in der Rolle der Orientierung Grenzen setzt und Fehlverhalten konfrontiert, muss sie auf die Trennung von Person und Verhalten achten: Sie setzt Grenzen, macht deutlich, dass das Verhalten nicht geduldet wird, und traut gleichzeitig der Person zu, ihr Verhalten ändern zu können. Die Kritik des Verhaltens schließt deshalb die Achtung der Person und ihrer Unantastbarkeit in folgender Weise ein:

1. Das Fehlverhalten ist unwillentlich, ohne Kenntnis der Folgen und ohne Kenntnis, dass es nicht toleriert wird, erfolgt. In diesem Fall geht es darum, die Person für ein Bündnis gegen künftiges Fehlverhalten zu gewinnen.
2. Die Person hat das Fehlverhalten beabsichtigt und sieht nicht ein, dass es nicht geduldet wird und geduldet werden kann. In diesem Fall achte ich die Autonomie der Person und ihr Recht auf eine abweichende Einschätzung, Sorge aber zugleich dafür, dass sie die Verantwortung für ihre Handlungsfolgen übernimmt, indem ich klar mache, welche Konsequenzen das Fehlverhalten hat und dass die Person für diese Konsequenzen Verantwortung übernehmen und dafür einstehen muss.

Im Kritikgespräch (Bartz 2007 b), mit dem die Lehrkraft Fehlverhalten konfrontiert, geht es im Wesentlichen um drei Äußerungen:

- Der Satz, mit dem das Gespräch eröffnet wird. Er dient der Information über den Anlass und muss die Verbindlichkeit des Gesprächs deutlich machen.
- Das Änderungsverlangen. Es muss so formuliert sein, dass dem Schüler klar wird, welche Verhaltensänderung die Lehrkraft verbindlich erwartet.
- Die Ankündigung der Konsequenzen, wenn das Verhalten nicht geändert wird.

Als Unterstützer führt die Lehrkraft ein Beratungsgespräch, das folgende Phasen aufweist (König/Volmer 2002, S. 31 ff):

1. **Orientierungsphase:** Die Situation als Beratung mit beiderseitiger Zustimmung definieren sowie Thema und Ziel festlegen
2. **Klärungsphase:** Die Situation klären: Was ist erreicht? Wo liegen Probleme? Was hat zu dieser Situation geführt?
3. **Lösungs- oder Veränderungsphase:** Neue Lösungsmöglichkeiten sammeln und anschließend bewerten. Dabei geht es vor allem darum, die Schülerin/den Schüler anzuregen, selbst Ideen zur Problemlösung zu entwickeln und einen eigenen Weg für die Lösung der Probleme zu finden.
4. **Abschlussphase:** Was nimmt die Schülerin/der Schüler als Ergebnis? Was sind ihre/seine nächsten Schritte? Wichtig ist, dass dieses Ergebnis festgehalten wird und damit Verbindlichkeit gefördert wird.

Anforderungen stellen und Verantwortung teilen

Für beide Rollen, die der Orientierung und die der Unterstützung, gilt der Grundsatz der Wertschätzung.

- Ich zeige nicht nur als Unterstützer, sondern auch und gerade bei der kritischen Konfrontation, dass mir die Schülerin/der Schüler nicht nur in seiner institutionellen Rolle, sondern auch als Mensch wichtig ist.
- Ich achte den anderen als einen Menschen, der für sich und sein Handeln Verantwortung übernimmt, und ich traue ihm zu, den Anforderungen und Erwartungen zu entsprechen.
- Ich respektiere das Spannungsfeld von Ordnungsrahmen und Eigensinn. Als Lehrerin oder Lehrer durch meinen professionellen Auftrag verpflichtet, den Ordnungsrahmen durchzusetzen, gestehe ich zugleich der Schülerin/dem Schüler zu, sich eigensinnig dem Ordnungsrahmen zu widersetzen, allerdings nur unter der Voraussetzung, für die Konsequenzen dann auch einzustehen und Verantwortung für die Konsequenzen zu übernehmen.

Voraussetzung für eine solche Wertschätzung ist eine angemessene und altersgemäße Teilung der Verantwortung für den Lernerfolg, die sozial verträgliche Gestaltung des Verhaltens und das eigene Wohlergehen. Ich bin als Lehrkraft verantwortlich dafür, Anforderungen und Erwartungen klar zu äußern und zu vermitteln, für ein fachlich qualifiziertes, reiches und individuell forderndes und passendes Lernangebot zu sorgen und günstige Lern- und Verhaltensbedingungen zu gewährleisten. Die Schülerinnen und Schüler sind für ihr Lernen und Verhalten verantwortlich und damit dafür, ob und wie sie die Angebote nutzen und was sie aus ihnen im Sinne der eigenen Ziele und des eigenen Wohlergehens machen. Eine solche Teilung der Verantwortung setzt eine Erwartungskklärung als ein wesentliches Element der Partizipation voraus:

Normative Vorgaben
(Schulgesetz, Lehrpläne, Schulprogramm)

Schülerinnen und Schüler:

- Was bringen sie an Voraussetzungen und Kompetenzen mit?
- Was brauchen sie, um den Anforderungen wirksam entsprechen zu können?
- Wie können und wollen sie dazu beitragen, dass Unterricht und Schulleben ihnen das vermittelt, was sie brauchen?

Lernziele

Lernvertrag Lehrkraft –
Schüler/Schülerinnen

Kontrolle der
Zielerreichung

Lehrkraft:

- Was erwartet sie von den Schülerinnen und Schülern?
- Wie kann und will sie die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nutzen?
- Was kann und will sie an Unterstützung durch Instruktion, Material und Übung und die Gewährleistung günstiger Lernbedingungen bieten?

Die Erwartungsklärung setzt Transparenz der Leistungs- und Verhaltenserwartungen voraus und dies erfordert eine kollegiale Verständigung darüber,

- was die Schülerinnen und Schüler am Ende einer Unterrichtsreihe gelernt und welche Kompetenzen sie (weiter-) entwickelt haben sollen sowie
- welche Verhaltensregeln gelten und wie auf Regelverstöße einheitlich reagiert wird.

Nur wenn die Lehrkräfte ihre Erwartungen geklärt haben, können sie sie klar äußern und vertreten – und dies ist Voraussetzung für eine Partizipation, die durch folgende Grundsätze (Dubs 2005, S. 131 ff) geprägt ist:

- Partizipation ist erforderlich, weil nur der Verantwortung für sich selbst übernimmt, der handelnd und mit entscheidend auf die Bedingungen und die Gestaltung seiner (Lern-) Umgebung Einfluss nehmen und sich als selbstwirksam erfahren kann.
- Es gibt aber nicht nur zu wenig, sondern auch zu viel Partizipation, nämlich dann, wenn die Lehrkräfte sich ihrer Führungsverantwortung nicht stellen und – statt selbst Verantwortung zu übernehmen – Legitimation durch Zustimmung und Einverständnis erreichen wollen.

Das passende altersgerechte Maß an Partizipation muss sich daran orientieren, welche Entscheidungen und Maßnahmen die Schülerinnen und Schüler als Aufgabe der Lehrkraft akzeptieren und welche aus ihrer Sicht in der Zone der Sensibilität liegen, weil die Schülerinnen und Schüler in hohem Maß betroffen sind und über die Fähigkeit verfügen, für die Lösung von Problemen und die Entscheidungsfindung einen Beitrag zu leisten.

Kriterien für das angemessene Maß an Partizipation

Kriterium

Zone der Sensibilität

Grauzone

Zone der Akzeptanz

Relevanz/persönliche Betroffenheit:

ja

ja

nein

nein



Kompetenz (Fähigkeit, einen Beitrag zu leisten):

ja

ja

nein

nein



Mitwirkungsbedürfnis:

ja (regelmäßig)

gelegentlich

gelegentlich

nein (nie)



Umfang der Mitwirkung:

umfassend

begrenzt

begrenzt

keine



Aufgaben der Lehrkraft

Moderation

Vorgaben und Entscheidungen mit Mitwirkungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten

Entscheidungen und Maßnahmen ohne Beteiligung

Beurteilen und Feedback

Eine wertschätzende Gestaltung der Beurteilung als eine machtgestützte Lehrerfunktion setzt die Transparenz der Leistungs- und Verhaltenserwartungen voraus, auf die sich die Beurteilung bezieht. Diese Erwartungen müssen sich an Standards (Vorgaben durch Lehrpläne und zentrale Prüfungen) und verbindlichen Vereinbarungen in der Schule (schulinterne Lehrpläne und Schulprogramm) orientieren. Beurteilungen müssen dem Beurteilten deutlich machen, wo er steht und in welchem Maß er den Anforderungen genügt, und sie müssen mit einer Perspektive verbunden sein, wie er seine Leistungen oder sein Verhalten verbessern muss und verbessern kann.

Dazu dient,

- über die Stärken und Schwächen im Hinblick auf die Anforderungen, die der Lehrkraft und den Schülerinnen/Schülern gemeinsam vorgegeben sind, durch eine Rückmeldung zu den Teilleistungen klar zu informieren,
- Hinweise und Material zu bieten, um Defizite aufarbeiten und die Leistungen verbessern zu können, und zugleich die Schülerinnen und Schüler selbst Ideen entwickeln zu lassen, wie sie ihre Leistungen verbessern können und was sie dafür brauchen.

Für Beurteilungen gilt der Grundsatz:

Keine Beurteilung ohne Kommunikation, d.h. dass im Rahmen des zeitlich Möglichen den Schülerinnen und Schülern knapp und klar die Einschätzung des Leistungsstands und ihre Begründung verbunden mit Hinweisen zur Verbesserung mitgeteilt wird. Zudem sollten die Möglichkeiten der Lernreflexion, der wechselseitigen Beratung in Schülergruppen und der Abgleich der Fremdeinschätzung mit der Selbsteinschätzung genutzt werden, um im Hinblick auf die Lern-, Leistungs- und Verhaltensentwicklung eine angemessene Teilung der Verantwortung zu erreichen: Die Lehrkraft ist verantwortlich für die transparente und an vorgegebenen Standards oder definierten Verhaltenserwartungen orientierte Rückmeldung sowie die Beratung und Unterstützung, wie die Leistungen oder das Verhalten verbessert werden können, die Schülerin/der Schüler trägt die Verantwortung für die Leistungen und das Verhalten sowie deren Verbesserung.

Zur Beurteilungskompetenz der Lehrkräfte gehört neben der Kenntnis der (fachlichen) Standards und der Klärung der Beobachtungsgrundlagen für die Leistungs- und Verhaltensbeurteilung auch die Kenntnis der typischen Beurteilungsfehler, denn auch wenn sie sich nicht

ganz vermeiden lassen, sollten sie zumindest vor einer Beurteilung reflektiert sein. Die Teilung der Verantwortung bei Leistungs- und Verhaltensbeurteilung und -feedback hat zur Folge, dass – auch im Interesse der Glaubwürdigkeit und des Modellhandelns – die Lehrkraft nicht nur beurteilt und Feedback gibt, sondern auch aktiv Feedback einholt. Dazu dienen z.B.

- die Erwartungskklärung: Die Schülerinnen und Schüler äußern zu Beginn einer Unterrichtsreihe ihre Erwartungen an die Lehrkraft. Diese Erwartungen werden bei Zustimmung der Lehrkraft im Lernkontrakt zu verbindlichen Maßstäben für das Feedback und die eigene Vergewisserung über die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns,
- das Schülerfeedback zum Unterricht bzw. zu einzelnen Unterrichtsaspekten (Eikenbusch 2006),
- die Bereitschaft kritisches Feedback anzunehmen und mit Beschwerden in transparenter Weise umzugehen: Ich höre die Kritik oder die Beschwerde an, ohne mein Gegenüber zu unterbrechen oder sogleich Stellung zu beziehen; ich gebe den Inhalt der Kritik mit eigenen Worten wieder und benenne, welche Aspekte ich nachvollziehen kann; ich erläutere das eigene Verhalten; ich weise ggf. Kritik, die mir unberechtigt oder unangemessen erscheint, zurück und ich treffe im Hinblick auf die Kritikpunkte, die ich akzeptieren kann, klare Vereinbarungen (Gühns/Nowak 1998, S. 259 ff).

Pädagogische Geschlossenheit als Grundlage der Orientierung

Die Führungsfunktion der Orientierung ist nicht nur eine Aufgabe der einzelnen Lehrkraft. Denn eine klare Orientierung der Schülerinnen und Schüler gelingt nur, wenn sie durch einige wenige Regeln, die für einen sozial verträglichen Umgang aller Akteure in der Schule sorgen, unterstützt und in der Schulkultur insgesamt umgesetzt wird. Würde jede Lehrkraft auf Regelverstöße und Unterrichtsstörungen unterschiedlich reagieren, hätte dies eine Desorientierung zur Folge. Die erforderliche Einheitlichkeit des Handelns setzt die pädagogische Geschlossenheit des Kollegiums bei der Vereinbarung der Regeln und insbesondere bei der Absprache einer einheitlichen Reaktion auf Regelverstöße voraus. Ein solches Regelwerk, das die Regeln und die Konsequenz bei Regelverstößen für alle transparent macht (Schölzel/Döhler 2010), dient

- der klaren Orientierung für all die Schülerinnen und Schüler, die zu einer eigenverantwortlichen Verhaltenssteuerung nicht in der Lage sind,
- dem Schutz der Schülerinnen und Schüler, die aus sich selbst Orientierungen entwickeln und umsetzen können,
- der Entlastung der Lehrkräfte, die nicht in jeder Situation neu entscheiden müssen, wie sie mit Regelverstößen und Störungen umgehen und sich rechtfertigende Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern ersparen können,
- der Stärkung der Autonomie und Eigenverantwortung dadurch, dass den Schülerinnen und Schülern im Wissen um die Konsequenzen von Regelverstößen klar ist, für diese Handlungsfolgen dann auch einstehen zu müssen.

Allerdings: Die wertschätzende Nutzung des Regelwerks setzt Regeln für den Umgang mit Regeln (Strittmatter 2003) voraus. Sie sollen verhindern, dass Regeln für die Herabsetzung und Demütigung der Betroffenen missbraucht werden. Grundlage des Regelwerks ist vielmehr der respektvolle Umgang aller Akteure in der Schule miteinander und diesen Respekt zu gewährleisten, ist zugleich das Ziel.

Regeln für den Umgang mit Regeln

1. Eine funktionierende Gemeinschaft ist auf einige Abmachungen und Anordnungen angewiesen.

Diese sind sorgfältig gewählt, begründet und machen Sinn. Wir sind uns allerdings bewusst, dass Abmachungen und Anordnungen nicht für alle Beteiligten gleich sinnvoll und akzeptabel sein können. Solange sie jedoch in legitimer Weise zustande gekommen sind, gelten sie als verbindlich für alle.

2. Regelverstöße haben Konsequenzen.

Wir wissen und akzeptieren, dass Verstöße gegen Regeln die dafür vorgesehenen Sanktionen auslösen. Diese Sanktionen sind uns aus dem Regelwerk bekannt und werden einheitlich umgesetzt.

3. Unterlaufen ist bei uns keine Antwort.

Als untauglich angesehene Regelungen werden nicht einfach unterlaufen. Es ist dann Pflicht, sich für eine Änderung im Rahmen der üblichen Verfahrensregeln einzusetzen.

4. Wer Mühe hat, holt sich Unterstützung.

Wer Schwierigkeiten hat, Regeln einzuhalten sucht um Unterstützung nach Hol-Prinzip. Still leiden, trotzen oder So-tun-als-ob sind bei uns keine akzeptablen „Lösungen“.

5. Wir überprüfen periodisch unser Regelwerk.

Wir bekräftigen die beizubehaltenden Regeln, ändern beziehungsweise streichen Untaugliches oder fügen neu notwendige Regeln hinzu.

Wertschätzende Beziehungsgestaltung durch die Lehrkräfte – Eine Übersicht

Führungshandeln der Lehrkräfte im Sinne einer wertschätzenden Beziehungsgestaltung

Die Schülerinnen und Schüler durch Zielvorgaben und Qualitätsansprüche orientieren und für Ziele sorgen, die subjektiv bedeutsam und sinnvoll erscheinen

Hohe und zugleich realistisch erreichbare Anforderungen stellen und klare Verhaltenserwartungen an die Lerngruppe und die einzelnen Schülerinnen und Schüler richten

Bei Anforderungen die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und akzeptieren, dass nicht von allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Leistungen erwartet werden können

Darauf vertrauen, dass die Schülerinnen und Schüler so gut, wie es ihnen möglich ist, ihre Arbeit leisten und die vorgegebenen und selbst gesetzten Ziele erreichen wollen

Vertrauen und Kontrolle verbinden und Kontrolle so gestalten, dass sie das Interesse an der Art, wie die Aufgaben bearbeitet werden, und an dem Maß, in dem die Anforderungen bewältigt werden, ausdrückt

Die Leistungs- und Verhaltenserwartungen transparent machen und Beurteilung daran nachvollziehbar orientieren

Bei der Beurteilung die Einschätzung der Stärken und Schwächen deutlich machen und mit Hinweisen und Unterstützung zur Verbesserung von Leistung und Verhalten verbinden

Bei der Beurteilung die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und die Selbst- und Fremdeinschätzung abgleichen

Kritik am Führungshandeln und Beschwerden als Feedback anhören und ernst nehmen – für ein Klima der Angstfreiheit sorgen, in dem Kritik und Bedenken offen und angemessen geäußert werden können

Fehler zulassen und zugleich für das Lernen aus Fehlern sorgen

Den Schülerinnen und Schülern bei Bedarf Unterstützung anbieten, aber nicht aufzwingen

Schülerinnen und Schüler individuell begleiten, Interesse an ihren Problemen und Sorgen zeigen und sich um ihr Wohlergehen kümmern

Die Stärken der Schülerinnen und Schüler nutzen und ihre Schwächen so gut wie möglich kompensieren; den Blick auf die Ressourcen der Schülerinnen und Schüler und nicht auf ihre Defizite richten

Die Motivation und das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler durch Aktivierung, das Erleben von Erfolgen und die Präsentation der Erfolge stärken

Verlässlich handeln und nur zusagen, was die Lehrkräfte gegenüber den Schülerinnen und Schülern auch einhalten können

Keinen Konsens unter Einsatz der hierarchischen Positionsmacht erzwingen, sondern Dissens zulassen und so klären, dass zugleich die Verbindlichkeit von Regeln und Beschlüssen gewährleistet ist

Für Verbindlichkeit bei der Umsetzung von Aufträgen, der Bearbeitung von Aufgaben und der Einhaltung von Vereinbarungen sorgen

Den Schülerinnen und Schülern gegenüber fair handeln – Zuwendung nicht nach Sympathie und Gunst verteilen – Ungleichbehandlung (z.B. wegen unterschiedlicher Stärken und Schwächen, unterschiedlicher Voraussetzungen und unterschiedlichen Förderbedarfs) transparent und nachvollziehbar machen

Die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern authentisch, reversibel, empathisch und berechenbar gestalten

Wertschätzende Beziehungsgestaltung im Umgang mit Eltern

Die Beziehung zu den Eltern wertschätzend zu gestalten hat zum Ziel, dass die Eltern und die Lehrkräfte bei der Aufgabe, die Entwicklung und das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern, zusammenwirken. Dies setzt voraus,

- die Eltern über die Anforderungen und den Stand der Verhaltens-, Lern- und Leistungsentwicklung ihres Kindes und der Lerngruppe zu informieren und sie an wesentlichen Entscheidungen zu beteiligen,
- die Unterschiedlichkeit der Erfahrungen im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen in der Familie und in der Schule anzuerkennen und die daraus sich ergebenden unterschiedlichen Sichtweisen zu achten,
- sich so über die unterschiedlichen Sichtweisen und Verhaltenserwartungen zu verständigen, dass sie sich nicht widersprechen, um dem Kind eine klare Orientierung zu ermöglichen und zu verhindern, dass es Eltern und Lehrkräfte gegeneinander ausspielt,
- die wechselseitigen Erwartungen zu klären und zu vereinbaren, in welchem Maß und in welcher Weise die Eltern und die Lehrkräfte diesen Erwartungen im Rahmen ihrer unterschiedlichen Rollen und Aufgaben entsprechen können,
- die Probleme, die sich im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen ergeben, selbst zu lösen, statt vom anderen zu erwarten, dass er die Probleme für einen löst.

Da die Beziehungen zwischen den Eltern und den Lehrkräften nicht hierarchisch, sondern bei unterschiedlichen Berechtigungen und Aufgaben ranggleich gestaltet sind, ist die wechselseitige Verständigung immer nur als Feedback möglich. Verhaltensänderungen, die Eltern von Lehrkräften und die Lehrkräfte von Eltern erwarten, können deshalb nicht mit Durchsetzungsmacht verlangt, sondern nur erbeten werden. Das Feedback setzt einerseits Klarheit, welche Erwartungen ich an den Feedbacknehmer richte, und andererseits die Achtung voraus, dass er selbst – unter Berücksichtigung möglicher Konsequenzen – entscheidet, wie er mit dem Feedback umgeht und was er davon annimmt und umsetzt. Den Umgang mit Eltern wertschätzend zu gestalten, ist vor allem bei kritischem Feedback und bei Beschwerden (Bartz 2005 b) wichtig. Sie sollten – gleichgültig, ob sie auf den ersten Blick berechtigt oder unberechtigt erscheinen – immer darauf hin geprüft werden, ob sie nur für den Einzelfall relevant sind oder ob sie auf generelle Probleme verweisen. Auf diese Weise kann die Schule Beschwerden als eine Art Frühwarnsystem nutzen, um Probleme so rechtzeitig zu bearbeiten, dass sie nicht zu schädlichen Folgewirkungen führen. Deshalb gehört zur Schulkultur, ein Klima zu schaffen, in dem Beschwerden begrüßt werden und Kritik offen geäußert werden kann; allerdings: Zu einer Kultur wird eine solche Offenheit erst dann, wenn das Recht zu Beschwerde und Kritik mit der Verpflichtung verbunden wird Probleme konstruktiv lösen zu wollen und nicht zum Anlass für Kämpfe zu nehmen, bei denen es nur noch um Sieg oder Niederlage geht.

Leitfaden für ein Beschwerdegespräch

- 1. Eltern um die Erläuterung des Beschwerdeanlasses bitten:** Problem fokussieren: Was genau ist das Problem? Falls die Eltern hoch emotionalisiert sind: Zulassen, dass die Emotionen geäußert werden, und nur in dem Fall konfrontieren, wenn die Eltern andere Personen herabsetzen oder beleidigen.
- 2. Gewünschtes Gesprächsergebnis klären:** Was erwarten Sie, was am Ende unseres Gesprächs erreicht sein soll? Dabei deutlich machen, dass es nicht um die Erwartung an das Ergebnis der Bearbeitung der Beschwerde geht.

- 3. Stellung nehmen:** Kann ich als Lehrkraft dieser Erwartung voraussichtlich entsprechen oder habe ich Bedenken? Kontrakt zum Gesprächsverlauf und -ergebnis. Beide Seiten müssen zustimmen.
- 4. Situation erzählen lassen:** Nachfragen im Sinne einer systematischen Diagnose: Wer war an dem Beschwerdevorfall beteiligt? Auf wen wirkt sich der Vorfall aus? Welche Folgen hat der Vorfall gehabt oder könnte er haben?
- 5. Lösungsideen entwickeln und bewerten:** Was haben Sie bereits getan, um das Problem zu lösen? Haben Sie weitere Ideen, wie das Problem gelöst werden kann? Was genau erwarten Sie, was ich als Lehrkraft tun soll? Welche der Lösungsideen (was Sie tun können und ggf. wollen/was Sie erwarten, was ich tun soll) halten Sie für geeignet, um der Beschwerde abzuhelpfen?
- 6. Vereinbarung über die nächsten Schritte:**
- Was sage ich zu, als nächste Schritte zu tun? Wozu bin ich (aus meiner Rolle heraus) bereit und wozu nicht?
 - Was sagen Sie zu, im Hinblick auf den Beschwerdeanlass zu tun?
 - Einverständnis der Eltern einholen; bei Dissens, der auch nach einer klärenden Verständigung bleibt, die Eltern auf die Schritte verweisen, die ihnen für das Erreichen ihres Beschwerdeziels (sonst) zur Verfügung stehen (z.B. Beschwerde bei der Schulleitung oder der Schulaufsicht)
- 7. Evaluation und Verfahrensverpflichtungen verabreden:**
- Wie und wann überprüfen wir, ob die Beschwerde angemessen geklärt und bearbeitet ist?
 - (Selbst)Verpflichtung:
 - Information der Lehrkraft durch die beschwerdeführenden Eltern, wenn die Beschwerde aus ihrer Sicht nicht wirksam geklärt ist
 - Information der beschwerdeführenden Eltern durch die Lehrkraft, wenn sich die vereinbarten nächsten Schritte nicht oder nicht mit der erwarteten Wirkung umsetzen lassen

Literatur

Bartz, A. (2005 a), Die Rolle als Entscheider und Unterstützer klar wahrnehmen. In: Bartz, A. u.a. (Hrsg.), PraxisWissen SchulLeitung, München: Wolters Kluwer, Beitrag 10.21 • Bartz, A. (2005 b), Mit Elternbeschwerden klar und zugewandt umgehen und sie als Frühwarnsystem nutzen. In: Bartz, A. u.a. (Hrsg.), PraxisWissen SchulLeitung, München: Wolters Kluwer, Beitrag 44.21 • Bartz, A. (2007 a), Schul-leitungshandeln als Modell: das Führungshandeln von Schulleitung und Lehrkräften gestalten. In: Bartz, A. u.a. (Hrsg.), PraxisWissen SchulLeitung, München: Wolters Kluwer, Beitrag 67.14 • Bartz, A. (2007 b), Kritikgespräche rollenklar und in zugewandter Konfrontation führen. In: Bartz, A. u.a. (Hrsg.), PraxisWissen SchulLeitung, München: Wolters Kluwer, Beitrag 73.25 • Dubs, R. (2005), Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart: Franz Steiner • Eikenbusch, G. (2006), Schülerrückmeldungen systematisch als Lern-Dialog gestalten. In: Bartz, A. u.a. (Hrsg.), PraxisWissen SchulLeitung, München: Wolters Kluwer, Beitrag 30.51 • Gührs, M./Nowak, C. (1998), Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse, Meezen: Christa Limmer, 4. überarb. Aufl. • König, E./Volmer, G. (2002), Systemisches Coaching. Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer, Weinheim und Basel: Beltz • Mosing, G. (2005), Führung und Verantwortung teilen. In: Bartz, A. u.a. (Hrsg.), PraxisWissen SchulLeitung, München: Wolters Kluwer, Beitrag 10.31 • Schölzel, S./Döhler, A. (2010) Pädagogische Geschlossenheit-Konsens beim Regelwerk stärkt die Kooperation im Kollegium. In: Bartz, A. u.a. (Hrsg.), PraxisWissen SchulLeitung, München: Wolters Kluwer, Beitrag 43.35 • Strittmatter (2003), Regeln für den Umgang mit Regeln. In: S.e journal für schulentwicklung, 7. Jg., Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag 2/2003





Herausforderung Heterogenität

- Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als Herausforderung für die Schule
- Das Schulgesetz NRW
- Leitbild des „Blick über den Zaun“
- Index für Inklusion
- Aufgaben und Handlungsfelder der Schule im Umgang mit Heterogenität

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als Herausforderung für die Schule

Schule ist Abbild und Bestandteil der Gesellschaft und die Folgeprobleme langfristiger, gesellschaftlicher Veränderungen haben Auswirkungen auf die Schule, so u.a.:

- Armutsentwicklung
- Mediennutzung und -missbrauch
- Häufig anzutreffende, gewaltsame Konfliktlösungen, Mobbing und Abwertung
- Werteverlust
- Politikverdrossenheit
- Fortschreitende Individualisierung gesellschaftlichen Lebens
- Hang zur sofortigen Bedürfnisbefriedigung
- Unsichere Zukunftschancen
- Immer stärkere Orientierung an einer ökonomischen Denkweise

Die Schule muss mit diesen Folgeproblemen gesellschaftlicher Veränderungsprozesse konstruktiv umgehen. Sie sollte sich dabei an einem Leitbild orientieren, das konstruktive Werte in den Fokus nimmt. Schulentwicklung bedeutet in diesem Zusammenhang, nicht die Probleme zu thematisieren und möglicherweise an einer problemorientierten Misserfolgserwartung zu scheitern, sondern die unausweichlichen Veränderungen als Herausforderungen anzunehmen und den Prozess des angemessenen Umgangs mit gesellschaftlichen und schulischen Veränderungen auf der Grundlage eines klaren und konstruktiven Leitbildes anzugehen.

Dabei bedarf es einerseits einer Werteorientierung, einer klaren pädagogischen Grundhaltung und andererseits des Erwerbs von Handwerkszeug, um diese Haltung stimmig und authentisch umsetzen zu können.

Das Handlungsfeld „Heterogenität“ im Rahmen des Projekts „Schulentwicklungsbegleitung“ des Bildungsbüros in der StädteRegion Aachen stellt Handlungsfragen in den Mittelpunkt. Aus welchen Quellen speist sich die Auseinandersetzung mit Handlungsfragen der professionellen Akteure in diesem Bereich?

Das Schulgesetz NRW:

Die Einsicht, dass auch in einem gegliederten Schulsystem mit unterschiedlichen Schulformen in der Sekundarstufe I keine Homogenität der Lerngruppen erreicht werden kann, sondern – unabhängig von der Schulform – Heterogenität die Regel ist, hat das Schulgesetz 2006 dadurch berücksichtigt, dass es neben dem Bildungs- und Erziehungsauftrag die Schulen in NRW auf individuelle Förderung (§ 1 SchulG) verpflichtet hat.

Die Reformpädagogik:

Den Umgang mit Heterogenität als Chance zu sehen und die Schulstruktur entsprechend so zu gestalten, dass sie Heterogenität ermöglicht, ist traditionell in der Reformpädagogik verankert. Deshalb wird im Folgenden, als eine Quelle für die normative Grundlegung des Konzepts von Schulentwicklungsbegleitung, das Leitbild des „Blick über den Zaun“, eines seit 1989 bestehenden Verbunds reformpädagogisch orientierter Schulen, herangezogen.

Inklusion:

Der Umgang mit Heterogenität ist traditionell ebenfalls in der sonderpädagogischen Förderung verankert. Mit dem Konzept der Inklusion, die durch die Übernahme der UN-Konvention zu den Rechten der Behinderten als bundesdeutsches Recht verbindlich wird, müssen alle Schulformen und Schulen ihre Förderung des Lernens und der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen so gestalten, dass sie dem individuellen Förderbedarf entspricht. Anders als beim Konzept der Integration geht es bei der Inklusion nicht um die Anpassung von Menschen, die – z.B. durch Behinderungen – von der Norm abweichen, sondern um die Anerkennung von Diversität, also von all den Unterschieden, die Menschen im Hinblick auf ihr Geschlecht, ihre Hautfarbe, ihre ethnische Herkunft, ihre Stärken und Schwächen, ihre Begabungen und Interessen, ihre kulturellen und sozialen Hintergründe prägen. Entsprechend wird, als eine weitere Quelle für die normative Grundlegung des Konzepts der Schulbegleitung, auf den aus England stammenden „Index für Inklusion“ zurückgegriffen.

Das Schulgesetz NRW

In § 1 des Schulgesetzes heißt es u.a.: „Jeder junge Mensch hat (...) ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung.“ Das MSW gibt dazu die folgende Erläuterung:

Individuelle Förderung rückt als Leitidee des Schulgesetzes in das Zentrum schulischer Arbeit. Ziel ist es, ein Schulwesen zu schaffen, in dem jedes Kind und jeder Jugendliche unabhängig von seiner Herkunft Chancen und Begabungen optimal nutzen und entfalten kann. Individuelle Förderung wendet sich an alle Schülerinnen und Schüler. Die Potenziale aller Schülerinnen und Schüler sollen so ausgeschöpft werden, dass der individuelle Lern- und Bildungserfolg für alle Lernenden gesichert ist.

Individuelle Förderung ist wesentlich durch vier Handlungsfelder gekennzeichnet:

- das Bemühen, die jeweilige Lernausgangslage, den Lernstand und Lernbedarf der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln und dazu die geeigneten Instrumente und Verfahren anzuwenden;
- die konzeptionell geleitete Unterstützung, Förderung und Begleitung der jeweiligen Lernprozesse;
- eigene Förderangebote auch aus der Perspektive des nachfolgenden Systems zu betrachten um die Anschlussfähigkeit des Wissens sicher zu stellen und Übergänge gezielt vorzubereiten;
- die Dokumentation und Auswertung der Fördermaßnahmen, die schulinterne Überprüfung ihrer Wirksamkeit und die Weiterentwicklung der Förderkonzepte.

Gleichzeitig setzt individuelle Förderung unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte. So bietet die Seite „Chancen NRW“ Hinweise zu Projekten oder Entwicklungen zum Beispiel im Bereich des Umgangs mit besonderen Begabungen oder bei Lernschwierigkeiten. Neben Ansprechpartnern finden Nutzer hier auch Material aus Schulen.

Gute Beispiele einer gelingenden Praxis der individuellen Förderung zeigen, dass diese Handlungsfelder in der Schulpraxis für drei Zielgruppen von besonderer Bedeutung sind:

- Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler geht es darum, die Potenziale jedes einzelnen zu erkennen, zu entwickeln, zu fördern und den Bildungsverlauf durch systematische individuelle Beratung zu begleiten.
- Für Lehrkräfte gilt es, eigenständiges Lernen im Kontext der Lerngruppen zu organisieren und zu begleiten. Für die Gestaltung der Lernprozesse sind Hinweise zu Kompetenz- und Leistungsprofilen in der Lerngruppe und zu Motivations- und Interessenslagen von besonderer Bedeutung.
- Auf der Ebene der Schule als System werden Rahmenbedingungen für die Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Kontexten gesetzt. Hierzu zählen z.B. strukturierte Angebote zur inneren und äußeren Differenzierung, Patenschaften und die innerschulische Konkretisierung der individuellen Förderung unter Berücksichtigung der individuellen Interessenlagen und der Potenziale des schulischen Umfeldes.

Leitbild des „Blick über den Zaun“

(<http://www.blickueberdenzaun.de/blick-ueber-den-zaun/das-leitbild-des-blick-ueber-den-zaun.html>)

Stand: 12.05.2011

1. Den Einzelnen gerecht werden – individuelle Förderung und Herausforderung

Wir sind überzeugt:

Die wichtigsten Vorgaben für jede Schule sind die ihr anvertrauten Kinder – so wie sie sind und nicht so, wie wir sie uns wünschen mögen. Sie haben ein Recht darauf, als einzelne, unverwechselbare Individuen mit unverfügbarer Würde ernst genommen zu werden. Sie haben ein Recht darauf, dass die Schule für sie da ist und nicht umgekehrt.

Wir überprüfen deshalb die Qualität unserer Schule anhand der folgenden Leitfragen:

- Was tut unsere Schule, um den einzelnen Kindern/Jugendlichen die Gewissheit zu geben, dass sie als Personen wahrgenommen, ernst genommen und angenommen werden? Was tun die Erwachsenen, um ihnen „auf Augenhöhe“ zu begegnen, um sie als „ganze“ Menschen und nicht als defiziente, noch unfertige Wesen zu sehen und anzunehmen?
- Was tut unsere Schule, um möglichst gut zu verstehen, wie Kinder denken und lernen? Was tut sie, um das Lernen so vielfältig anzulegen, wie es den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kinder entspricht? Welche Mittel, Methoden, Hilfen stellt sie bereit, damit jede Schülerin/jeder Schüler nicht nur „mitkommen“, sondern eigenständig, zunehmend selbstverantwortlich und mit Freude lernen, seine Möglichkeiten, Interessen und Begabungen voll entfalten kann?
- Was tut unsere Schule, um die Lernfreude und die Neugier, die alle Kinder mitbringen, herauszufordern und zu entwickeln? Was tut sie für diejenigen, die ihrer Hilfe besonders bedürfen, weil sie „anders“ sind, beispielsweise besondere Lernprobleme oder herausragende Begabungen haben oder durch ihre Herkunft und Lebensumstände besonders belastet und benachteiligt sind?
- Was tut unsere Schule, um jedem Kind/Jugendlichen verständliche und hilfreiche Rückmeldung zu geben? Was tut sie, um Lernschwierigkeiten und Blockaden rechtzeitig zu erkennen, und welche Hilfen bietet sie an? Wie arbeitet sie dabei mit den Eltern zusammen?

2. „Das andere Lernen“ – erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung

Wir sind überzeugt:

Schulen haben die Aufgabe, die Heranwachsenden mit den Grundlagen unserer Kultur vertraut zu machen: Wissenschaft und Technik, Religion und Philosophie, Kunst, Musik und Literatur. Bildung heißt, sich diese Grundlagen je individuell und gemeinsam mit anderen erschließen zu können, sich Sinn- und Wertfragen zu stellen, sich in der Demokratie zu bewähren, die Verfahren der Wissenschaft und die Formen und Wirkungen ästhetischen Gestaltens zu erproben und zu verstehen. Lernen ist umso wirksamer, je mehr es an Erfahrung, (Selbst-)Erprobung, Bewährung und Ernstfall gebunden ist. Lernen ist umso weniger wirksam, je stärker es nur rezeptiv, fremdgesteuert, einseitig kognitiv bleibt: „paper and pencil“ sind wichtige Hilfsmittel, aber schlechte Lehrmeister. Lernen braucht Erlebnis und Erfahrung ebenso wie Übung und Systematik; seine Qualität hängt davon ab, wie sich beide ergänzen. Lernen ist ein individueller Prozess, der sich im sozialen Kontext vollzieht, ist angewiesen auf kooperatives Handeln, Erforschen und Erproben. Neugier, „Forschergeist“, Lernfreude und Ernst sind die Voraussetzung für die aktive „Aneignung von Welt“, die den Kern von Bildung ausmacht. Die wichtigste Aufgabe der Schule ist, Lernen so anzulegen, dass daraus Bildung werden kann. Darum braucht Lernen Freiraum: Die Freiheit der Schule, den Unterricht jeweils neu zu denken und auf Bildung anzulegen, Zeit und Freiheit für aktive Formen der Aneignung, für selbstständiges und selbsttätiges Lernen und eigenverantwortliches Handeln. Lernen braucht individuelle und gemeinsame Rückmeldung, Präsentation und gesellschaftliche Anerkennung von Ergebnissen.

Wir überprüfen deshalb die Qualität unserer Schule anhand der folgenden Leitfragen:

- Was tut unsere Schule, um Fachlernen nicht zu isolieren, sondern in größere Sinnzusammenhänge einzubetten, aus denen sich vernetzendes Denken entwickeln kann? Wie ermöglicht sie Lernen an und aus der Erfahrung, Lernen am Ernstfall? Wie bezieht sie ihre Erziehungsziele in den Unterricht ein? Welchen Anteil haben Anschauung und Anwendung am Lernen? Was tut die Schule, um nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern Verstehen zu lehren?
- Was tut unsere Schule, damit die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen schrittweise in die eigene Verantwortung nehmen? Wie ermöglicht sie Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit? Wie fehlerfreundlich ist sie? Was tut sie, um Zeit zu geben für trial and error, Erforschen und Erproben? Was tut sie, um kooperatives Lernen zu ermöglichen und planvoll anzulegen?
- Was tut unsere Schule, um die Freude am gemeinsamen oder individuellen Lernen durch vielfältige und interessante Angebote zu erhalten und anzuregen? Was tut sie, um die Freude an der Gestaltung anzuregen, das Bewusstsein für Ästhetik zu pflegen und in das Schulleben und Lernen einzubeziehen?

- Was tut unsere Schule, um auf die unterschiedlichen Lernstände und Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler mit flexiblen Lernformen und -zugängen zu antworten? Welche diagnostischen Instrumente und welche Differenzierungsmaßnahmen setzt sie ein? Wie ermöglicht sie die Entwicklung unterschiedlicher individueller Leistungsprofile?
- Was tut unsere Schule, um ein gemeinsames Bewusstsein von Leistung und verständliche Maßstäbe für ihre Qualität zu verankern? Was tut sie, um vielfältige Formen der Präsentation zu entwickeln? Was tut sie, um individuelle und gemeinsame Arbeitsprozesse zu begleiten, zu fördern und durch Beratung und Rückmeldung anzuregen? Welche Formen entwickelt sie dafür?

3. Schule als Gemeinschaft – Demokratie lernen und leben

Wir sind überzeugt:

Demokratie und Schule sind wechselseitig aufeinander angewiesen. Die Schule muss selbst ein Vorbild der Gemeinschaft sein, zu der und für die sie erzieht. Sie muss ein Ort sein, an dem Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass es auf sie ankommt, dass sie gebraucht werden und „zählen“. Sie muss ihnen die Zuversicht mitgeben, dass das gemeinte gute Leben möglich ist, dass es dabei auf jeden Einzelnen ankommt, dass Regeln und Ordnungen hilfreich und notwendig sind. Zu diesem guten Leben gehört, dass die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Menschen als Reichtum angesehen wird, dass Schwächere geschützt werden, dass die gemeinsam festgelegten Regeln und geltenden Werte dem Egoismus der Einzelnen Grenzen setzen. Dazu gehört auch die Erfahrung von gemeinsamen Festen, Feiern und Reisen, von selbst gestalteter freier Zeit und Diensten an der Gemeinschaft, von Orientierung in der Arbeitswelt und der Suche nach dem eigenen Platz in der Gesellschaft. Die Werte, zu der die Schule erzieht, müssen mehr als „Unterrichtsstoff“ sein; Selbstständigkeit und Verantwortung, Solidarität und Hilfsbereitschaft, Empathie, Zuwendung und Mitleid müssen im Alltag gelebt werden. Die Zukunft der „Bürgergesellschaft“ hängt auch davon ab, ob und wie die nachwachsende Generation sich ihre kulturelle Überlieferung und ihre Werte aneignet; dazu gehört auch, andere Kulturen zu verstehen und achten zu lernen.

Wir überprüfen deshalb die Qualität unserer Schule anhand der folgenden Leitfragen:

- Was tut unsere Schule für ein Klima der Achtung, der gegenseitigen Hilfe und Freundlichkeit? Wie gehen die Menschen miteinander um – Erwachsene untereinander, Erwachsene mit Kindern und Kinder untereinander?
- Was tut unsere Schule, um das Leben der Kinder/Jugendlichen in der Schule reich und vielfältig zu gestalten? Was tut sie, um ein Ort für Erfahrung und Bewährung zu sein? Wie gestaltet sie ihr Schulleben, ihre Feste, Rituale, Feiern? Wie gestaltet sie ihre Räume, ihr Gebäude und ihr Umfeld?
- Was tut unsere Schule, um selbst eine Gesellschaft im Kleinen zu sein, an der demokratisches Handeln von Klein auf gelernt wird? Welche Regeln gibt sie sich und wie verfährt sie dabei? Wie sind die Kinder und Jugendlichen einbezogen? Welche Rolle spielen die Schülervertretungen? Wie arbeiten Schule und Eltern zusammen? Wie sind die Eltern in das Schulleben einbezogen? Wie geht die Schule mit unterschiedlichen kulturellen Traditionen und Wertvorstellungen um? Was tut sie für eine geschlechterbewusste und interkulturelle Pädagogik?
- Was tut unsere Schule, um sich zur „Welt“ zu öffnen? Was tut sie für eine sich schrittweise erweiternde Teilhabe der Kinder und Jugendlichen am Leben der Erwachsenen? Wie arbeitet sie mit der Kommune, mit Institutionen zusammen? Wie bereitet sie auf den Beruf vor? Wie bereitet sie schrittweise darauf vor, auch auf die „große“ Politik Einfluss zu nehmen?

4. Schule als lernende Institution – Reformen „von innen“ und „von unten“

Wir sind überzeugt:

Die Schule muss auch darin Vorbild sein, dass sie selbst mit dem gleichen Ernst lernt und an sich arbeitet, wie sie es den Kindern und Jugendlichen vermitteln will. Sie muss eine sich entwickelnde Institution sein und sich zugleich treu bleiben. Ihre Arbeit ist nie „fertig“, weil sie auf sich wandelnde Bedingungen und Anforderungen jeweils neu antworten muss. Ihre Qualität bemisst sich daran, was sie tut, um solche Antworten zu finden. Dazu braucht die Schule Freiraum und übernimmt Verantwortung: Für Beobachtung, Kritik, Verständigung und Umsetzung der Ergebnisse in Reformarbeit. Sie muss in der Überzeugung arbeiten können, dass eine bessere Pädagogik nicht „von außen“ und „von oben“ verordnet, sondern jeweils neu mit dem Blick auf die Kinder und Jugendlichen „von innen“ und „von unten“ entwickelt werden muss.

Wir überprüfen deshalb die Qualität unserer Schule anhand der folgenden Leitfragen:

- Was tut unsere Schule, um sich ein eigenes Profil zu geben? Wie werden ihre pädagogischen Prinzipien, ihr Selbstverständnis im Schulleben und im Unterricht konkret umgesetzt? Wie kommt das im Schulprogramm und im schulinternen Lehrplan zum Ausdruck? Wie nutzt die Schule ihre Entwicklungsfreiheit?
- Was tut unsere Schule, um das gemeinsame Bewusstsein von ihrer Identität zu stärken und immer wieder neu zu verankern? Wie fördert sie Kooperation, gegenseitige Hospitationen, kollegiale Zusammenarbeit, beispielsweise in Jahrgangs- oder Fachteams? Wie organisiert und strukturiert sie ihre Arbeitsgruppen, Konferenzen, Entwicklungsprozesse?
- Was tut unsere Schule, um die eigene Arbeit immer wieder an den Zielen zu prüfen? Wie ermöglicht sie kritische und distanzierte Beobachtung? Wie geht sie mit Ergebnissen externer Evaluation um und wie verarbeitet sie Kritik? Welche Formen der Evaluation verwendet sie selbst?
- Was tut unsere Schule, um eine lernende, an sich arbeitende Einrichtung zu bleiben? Wie arbeitet sie mit anderen Institutionen zusammen? Was tut sie für eine systematische Fortbildung der Kolleginnen und Kollegen im Sinne der Schulentwicklung?

Index für Inklusion

(<http://www.inklusionspaedagogik.de/content/blogcategory/19/58/lang>)

Stand: 12.05.2011

Das Richtige zu tun, bedeutet auch immer Handlungen mit Wertorientierungen zu verbinden. Unsere Handlungen mit unseren Wertorientierungen zu verbinden, kann der effektivste Schritt bei der Verbesserung einer Schule sein. Teilhabe bedeutet lernen, spielen oder arbeiten gemeinsam mit anderen und beinhaltet Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Vor allem geht es darum, anerkannt, akzeptiert und wertgeschätzt zu werden – so wie wir sind.

Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet

- die gleiche Wertschätzung aller Schülerinnen und Schüler sowie aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
- die Steigerung der Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler an (und den Abbau ihres Ausschlusses von) Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule,
- die Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen, sodass sie besser auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ihres Umfeldes eingehen,
- den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird,
- die Anregung durch Projekte, die Barrieren für Zugang und Teilhabe bestimmter Schülerinnen und Schüler überwinden und mit denen Veränderungen zum Wohl vieler Schülerinnen und Schüler bewirkt werden konnten,
- die Sichtweise, dass Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern Chancen für das gemeinsame Lernen sind und nicht Probleme, die es zu überwinden gilt,
- die Anerkennung, dass alle Schülerinnen und Schüler ein Recht auf wohnortnahe Bildung und Erziehung haben,
- die Verbesserung von Schulen nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für alle anderen Beteiligten,
- die Betonung der Bedeutung von Schulen dafür, Gemeinschaften aufzubauen, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern,
- den Auf- und Ausbau nachhaltiger Beziehungen zwischen Schulen und Gemeinden,
- den Anspruch, dass Inklusion in Erziehung und Bildung ein Aspekt von Inklusion in der Gesellschaft ist.

Inklusion meint weit mehr als die Integration behinderter Kinder in Bildungseinrichtungen. Der Begriff Inklusion steht für ein Gesellschaftsbild, das die Gesamtheit der Menschen insgesamt als heterogene Gruppe begreift und sowohl Gemeinschaft als auch Individualität in

den Mittelpunkt stellt. Heterogenität wird dabei als Herausforderung und Chance gesehen. Inklusion meint ein Konzept des menschlichen Zusammenlebens. Jegliche Etikettierung steht im Widerspruch zum Inklusionsgedanken. Die Etikettierung eines Schülers in einer Schülergruppe aufgrund irgendeines Merkmals (z.B. Junge in einer Mädchengruppe, dunkelhäutiger Schüler in einer ansonsten nur aus weißhäutigen Menschen bestehenden Gruppe, Rollstuhlfahrer in einer Gruppe von Kindern ohne körperliche Behinderung) reduziert ihn in der Wahrnehmung der übrigen im Wesentlichen auf dieses Merkmal. Zum anderen impliziert die Etikettierung die Annahme der Homogenität der übrigen Gruppe; auf diese Weise wird die vielgestaltige Individualität jedes einzelnen Gruppenmitglieds nicht berücksichtigt.

Der „Index für Inklusion“ benennt 3 Dimensionen, 6 Bereiche, 44 Indikatoren und 500 Fragen als Instrumentarium für die inklusive Schulentwicklung.

Dimension A: Inklusive KULTUREN schaffen

Bereich A.1 Gemeinschaft bilden

Bereich A.2 Inklusive Werte verankern

Dimension B: Inklusive STRUKTUREN etablieren

Bereich B.1 Eine Schule für alle entwickeln

Bereich B.2 Unterstützung für Vielfalt organisieren

Dimension C: Inklusive PRAKTIKEN entwickeln

Bereich C.1 Lernarrangements organisieren

Bereich C.2 Ressourcen mobilisieren

Dimensionen	A Inklusive Kulturen schaffen		B Inklusive Strukturen etablieren
Bereiche	A 1 Gemeinschaft bilden	A 2 Inklusive Werte verankern	B 1 Eine Schule für alle entwickeln
Indikatoren	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jede(r) fühlt sich willkommen. 2. Die SchülerInnen helfen einander. 3. Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen. 4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um. 5. MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um. 6. MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen. 7. Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt. 2. MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und Mitglieder schulischer Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion. 3. Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt. 4. Mitarbeiter- und SchülerInnen beachten einander als Mensch und als RollenträgerIn. 5. Die MitarbeiterInnen versuchen, Hindernisse für das Lernen und allen Bereichen der Schule zu beseitigen. 6. Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht. 2. Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen. 3. Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf. 4. Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich. 5. Allen neuen SchülerInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen. 6. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle SchülerInnen wertgeschätzt werden.

B
Inklusive Strukturen etablieren

C
Inklusive Praktiken entwickeln

B 2
Unterstützung für Vielfalt organisieren

C 1
Lernarrangements organisieren

C 2
Ressourcen mobilisieren

1. Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert.
2. Fortbildungsangebote helfen den MitarbeiterInnen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen.
3. „Sonderpädagogische“ Strukturen werden inklusiv strukturiert.
4. Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen entsprochen.
5. Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert.
6. Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert.
7. Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert.
8. Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert.
9. Mobbing und Gewalt werden abgebaut.

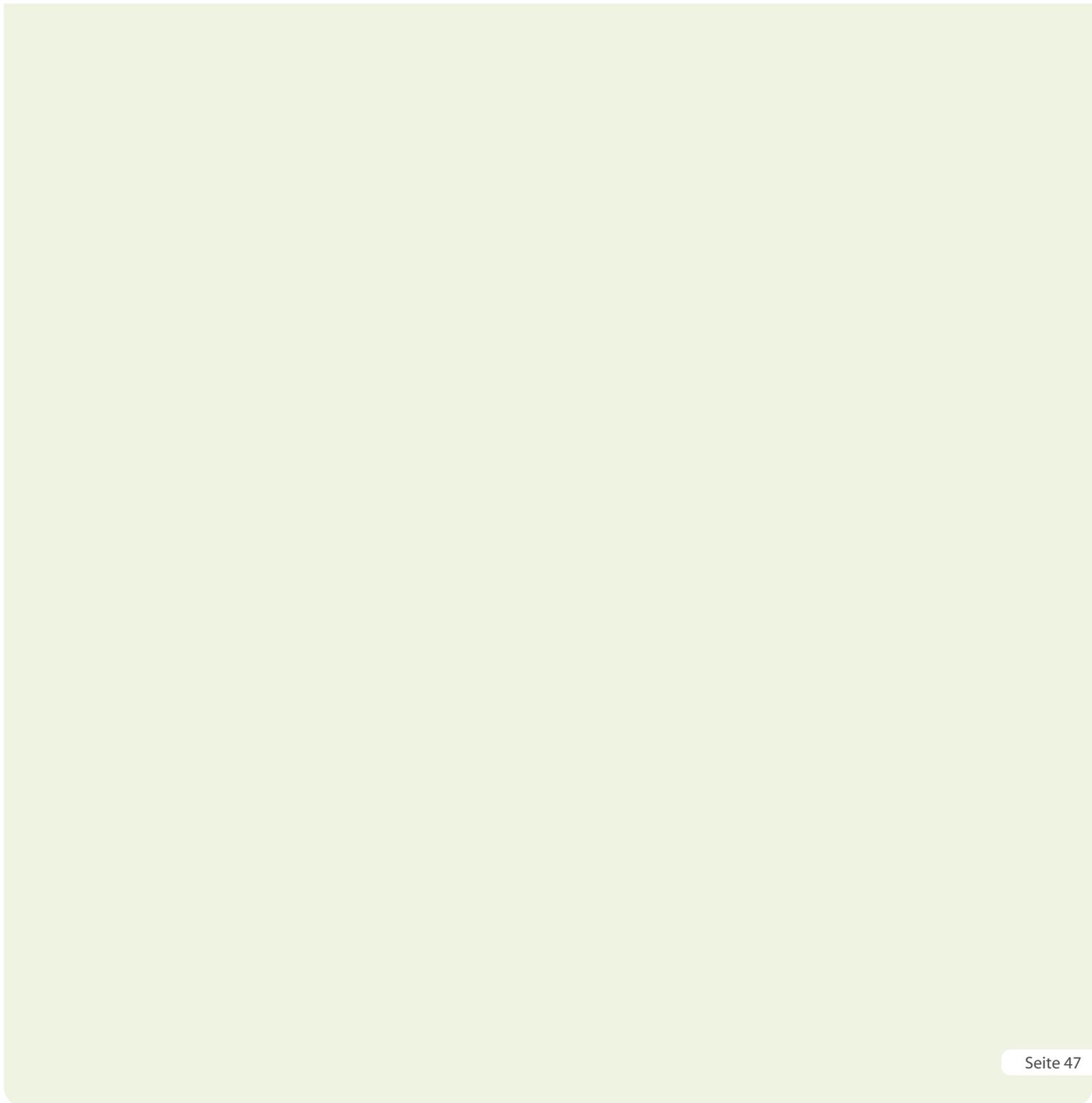
1. Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.
2. Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen.
3. Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden.
4. Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.
5. Die SchülerInnen lernen miteinander.
6. Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form.
7. Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt.
8. Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team.
9. Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen.
10. Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller SchülerInnen bei.
11. Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse.

1. Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt.
2. Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft.
3. Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen.
4. Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt.
5. Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen.

Aufgaben und Handlungsfelder der Schule im Umgang mit Heterogenität

Die folgenden Stichworte sollen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – auf Aufgaben und Handlungsfelder hinweisen, die Schulen im Umgang mit gesellschaftlichen und schulischen Veränderungen und im Umgang mit Heterogenität in den Blick nehmen müssen und für die sie zugleich die erforderliche Unterstützung und Ressourcen brauchen:

1. Mit außerschulischen Institutionen (Jugendhilfe, schulpсихologischer Dienst, Beratungsstellen, Therapeuten, Ärzte usw.) kooperieren.
2. Für das Zusammenwirken unterschiedlicher Professionen bei der Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung und in ihrem Lernen zu fördern, und für die Kooperation zwischen den Lehrkräften und dem nicht lehrenden Personal in Schulen (Schulsozialarbeiter, Motopäden, Sekretärin, Hausmeister usw.) sorgen.
3. Den erzieherischen Bereich als einen Fokus der Lehreraufgaben in den Blick nehmen.
4. Die wachsende Heterogenität der Schülerschaft wahrnehmen und mit ihr umgehen.
5. Mit den Konsequenzen umgehen, die sich aus der UN-Konvention zur Inklusion Behinderter in Schule und Gesellschaft ergeben.
6. Sich an einem dazu passenden Menschenbild orientieren, das sich im Leitbild der Schule niederschlägt.
7. Für die Stimmigkeit zwischen einem inklusiven Leitbild und konkreten Einzelmaßnahmen sorgen.







Schüleraktivierende Unterrichtsgestaltung und -entwicklung

- Die normativen Vorgaben für die Unterrichtsgestaltung in NRW
- Das Lernkonzept als Grundlage für die Lernförderung durch Unterricht
- Heterogenität als Herausforderung für die Lernförderung durch Unterricht
- Die Konsequenzen von Lernkonzept und Heterogenität für die Unterrichtsgestaltung
- Sieben „goldene Regeln“ für die Moderation von Lernprozessen

Die normativen Vorgaben für die Unterrichtsgestaltung in NRW

Neben den Fachlehrplänen der einzelnen Schulformen und Schulstufen und den Zielen von Schule in NRW (§ 2 SchulG) ist das Qualitätstableau der Qualitätsanalyse NRW (www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/Qualitaetsanalyse/Das_Qualitaetstableau.pdf) Stand: 12.05.2011 – insbesondere die Kap. 2.3-2.5 – die wesentliche, normative Rahmenvorgabe, wie Unterricht an den Schulen in NRW gestaltet werden soll. Wie für die Schulen ist diese Vorgabe deshalb auch für die Schulentwicklungsbegleitung verbindliche Grundlage.

Das Qualitätstableau hebt folgende Erwartungen an guten und wirksamen Unterricht hervor:

- 2.3.1 Geeignete Problemstellungen zeichnen die Ziele des Unterrichts vor und bestimmen die Struktur der Lernprozesse.
- 2.3.2 Inhalt und Anforderungsniveau des Unterrichts entsprechen dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler.
- 2.3.3 Die Unterrichtsgestaltung ist auf die Ziele und Inhalte abgestimmt.
- 2.3.4 Medien und Arbeitsmittel sind schülernah gewählt.
- 2.3.5 Die Schülerinnen und Schüler erreichen einen Lernzuwachs.
- 2.4.1 Der Unterricht fördert eine aktive Teilnahme der Schülerinnen und Schüler.
- 2.4.2 Der Unterricht fördert die Zusammenarbeit zwischen den Schülerinnen und Schülern und bietet ihnen Möglichkeiten zu eigenen Lösungen.
- 2.4.3 Der Unterricht berücksichtigt die individuellen Lernwege der einzelnen Schülerinnen und Schüler.
- 2.4.4 Die Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit zu selbstständiger Arbeit und werden dabei unterstützt.
- 2.4.5 Der Unterricht fördert strukturierte und funktionale Partner- bzw. Gruppenarbeit.
- 2.4.6 Die Lehrkraft fördert strukturierte und funktionale Arbeit im Plenum.
- 2.5.1 Die Lernumgebung ist vorbereitet, der Ordnungsrahmen wird eingehalten.
- 2.5.2 Die Lehr- und Lernzeit wird intensiv für Unterrichtszwecke genutzt.
- 2.5.3 Es herrscht ein positives pädagogisches Klima im Unterricht.

Wie die bisher vorliegenden Ergebnisse der Qualitätsanalyse zeigen, gibt es beim Qualitätsaspekt „Unterrichtsgestaltung“ einen besonders ausgeprägten Entwicklungsbedarf. Um den Unterricht entsprechend den Erwartungen des Qualitätstableaus weiter zu entwickeln, müssen die mentalen Modelle von gutem Unterricht überprüft und in Frage gestellt werden. Denn sie sind an vielen Schulen immer noch davon geprägt, dass es beim Unterricht um die Wissensvermittlung, also den Lehrprozess, und nicht um den Wissenserwerb, also den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler, und deren individuelle Förderung geht. Erwartet wird entsprechend, dass die Schülerinnen und Schüler der Lehrperson und ihrer Lehre auf der Spur sind, anstatt dass die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern und ihrem Lernen auf der Spur ist. Dies verändert die Lehrerrolle: Die Lehrkraft bietet Lernaufgaben, Material und Lernumgebungen an und unterstützt die Lernenden bei der individuellen und eigenverantwortlichen Gestaltung ihrer Lernprozesse.

Wenn die Qualitätsanalyse in NRW gerade bei der Kernaufgabe von Schule, dem Unterricht, in besonderem Maß Qualitätsmängel festgestellt hat, macht dies deutlich, dass in diesem Bereich ein Schwerpunkt der Schulentwicklung und damit der Schulentwicklungsbegleitung liegen sollte.

Das Lernkonzept als Grundlage für die Lernförderung durch Unterricht

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der empirischen Forschung zur Wirksamkeit von Unterricht (Haenisch 2002, Helmke 2003, Dubs 2004, S. 46 ff) ist das Unterrichtskonzept, das dem Qualitätstableau der Qualitätsanalyse NRW zugrunde liegt, davon geprägt, dass Unterricht die individuell unterschiedlichen Lernweisen der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen habe. Grundlage für dieses Lernkonzept sind der Konstruktivismus und die Neurowissenschaften. Demnach zeichnet sich Lernen durch folgende Merkmale aus:

- Lernen geschieht individuell und ist einzigartig, weil jede Person individuelle Wissensstrukturen, Lernstrategien und Motivationen besitzt.
- Lernen ist selbstgesteuert, weil Lernprozesse im Gehirn ablaufen und im Grunde kaum von außen gesteuert werden können.
- Lernen ist aktiv und konstruktiv, weil eine tiefe und nachhaltige Verarbeitung anspruchsvolle und umfangreiche mentale Prozesse voraussetzt und nur bei aktiver Aneignung flexibles und transferierbares Wissen statt bloßer Wissensbestände („träges Wissen“) entsteht.
- Lernen ist problemorientiert, weil es mit der Bewältigung von Aufgaben und Problemen verknüpft ist.
- Lernen ist sinnhaft, weil nur das gelernt wird, was das Individuum für sich als sinnvoll und nützlich erfährt.
- Lernen ist kumulativ, weil es auf der Grundlage der bereichsspezifischen Vorkenntnisse, die bei der Aneignung neuer Sachverhalte aktiviert werden, neues Wissen in die vorhandene Wissensstruktur integriert und diese erweitert und vertieft.

Das Ergebnis von Lernprozessen ist der Erwerb intelligenten Wissens. Darunter versteht man ein wohlorganisiertes, disziplinär, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren und situativ anwendbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen. Voraussetzung dafür und Resultat davon ist ein sachlogisch aufgebautes, systematisches und inhaltsbezogenes Lernen.

Heterogenität als Herausforderung für die Lernförderung durch Unterricht

Dass Unterricht die individuell unterschiedlichen Lernweisen und Lernprozesse fördern und unterstützen soll, ist auch erforderlich, um der Heterogenität der Lerngruppen gerecht zu werden, die inzwischen in allen Schulformen zu beobachten ist.

Diese Heterogenität bezieht sich auf

- unterschiedliche nationale, kulturelle und soziale Hintergründe,
- das unterschiedlich kulturelle Kapital, das die Schülerinnen und Schüler aus ihren Herkunftsfamilien in die Gestaltung ihrer individuellen Lernprozesse einbringen,
- das unterschiedliche Maß an bereichsspezifischem Vorwissen,
- das unterschiedliche Lerntempo, mit dem sich die Schülerinnen und Schüler neue unterrichtliche Sachverhalte aneignen,
- die Unterschiedlichkeit motivationaler Strukturen, die u.a. von der Frage abhängen, ob ein Kind eher von Misserfolgserleben und daraus folgendem Vermeidungsverhalten gegenüber neuen Lernherausforderungen oder von Selbstwirksamkeitserfahrungen geprägt ist,
- die Unterschiedlichkeit der Lerntypen, der Lernwege und der Eingangskanäle.

Der Herausforderung, mit Heterogenität umzugehen, kann weder durch schulorganisatorische Maßnahmen mit dem Ziel der Homogenisierung (gegliedertes Schulwesen, Nichtversetzung u.Ä.) noch durch die Orientierung an einem mittleren Anspruchsniveau angemessen entsprochen werden.

Vielmehr geht es darum,

- den Unterricht an die lernrelevanten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern anzupassen, um bei möglichst vielen Schülerinnen und Schülern ein Optimum erreichbarer Lernfortschritte zu bewirken und dadurch auch leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern die subjektive Überzeugung persönlicher Selbstwirksamkeit zu ermöglichen, und
- die einzelnen Schülerinnen und Schüler durch die adaptive Gestaltung des Unterrichts gezielt zu fördern. Voraussetzung dafür sind differenzielle Lernziele, die einerseits, unterstützt durch Instruktion als individuelle Lernberatung und -unterstützung, das Basiswissen sichern und andererseits leistungsstarken Schülerinnen und Schülern möglichst große Entfaltungsmöglichkeiten bieten. Dazu gehört die Fähigkeit der Lehrkräfte, die Leistungsfähigkeit der einzelnen SchülerInnen richtig einzuschätzen und auf dieser Grundlage das Maß an Führung angemessen festzulegen: Eher eng bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten und eher weit bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern.

Die Konsequenzen von Lernkonzept und Heterogenität für die Unterrichtsgestaltung

Das Lernkonzept und der Umgang mit Heterogenität haben Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung: Lehren heißt dann nämlich nicht, einer Gruppe passiv-rezeptiv aufzunehmendes Wissen zu vermitteln, sondern strukturierte Lernumgebungen zu schaffen, in denen die Schülerinnen und Schüler Lernangebote vorfinden und für sich nutzen können, die zu ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten passen. Denn Lernen kann und muss für jede einzelne Person ein aktiver und (re-)konstruktiver Prozess sein. Es gilt also, sich von der Illusion zu verabschieden, etwas gelehrt zu haben, bedeute, dass alle Schülerinnen und Schüler genau das gelernt haben, was gelehrt worden ist.

Den Schülerinnen und Schülern individuell angemessene Lernumgebungen bereit zu stellen setzt voraus,

- dass die Lehrpersonen über eine souveräne fachliche Expertise verfügen, um ihr Wissen situativ anwenden sowie strukturiert und verständlich darbieten zu können,
- dass sie ihre Rolle vorwiegend als Lernberater und als Moderator von Lern-, Arbeits- und Gruppenprozessen gestalten und fachlichen Input und Instruktion nur in dem Maß einsetzen, wie es unter Berücksichtigung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler individuell erforderlich ist, um Aufgaben und Probleme bearbeiten zu können, und nur da einsetzen, wo es bei Lernschwierigkeiten und -blockaden unterstützend nötig ist,
- dass sie den Lern- und Leistungsstand der Lerngruppe und der einzelnen Schülerinnen und Schüler diagnostisch einschätzen und auf dieser Grundlage die Aufgaben angemessen gestalten und das Anspruchsniveau individuell passend festlegen,
- dass sie – gerade bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern – die Stärken und Ressourcen im Blick haben, weil sie die Basis für jeden weiterführenden Lernprozess sind,
- dass sie ihnen nicht nur Anforderungen und Aufgaben zumuten, sondern auch zutrauen,
- dass sie ihnen vermitteln, ihnen nicht nur im Hinblick auf Lernen und Leisten, sondern als Menschen wichtig zu sein.

Zusammenfassend heißt das: Wirksame Lehrpersonen verbinden die Begeisterung und das Interesse für das Fach mit der Begeisterung und dem Interesse für die Schülerinnen und Schüler und damit mit einer wertschätzenden Beziehungsgestaltung.

Unterrichtskonzepte, die eine solche Gestaltung der Lehrerrolle und eine schüleraktivierende Unterrichtsgestaltung ermöglichen und fordern, sind z.B.:

Kooperatives Lernen

Das zentrale Prinzip des Kooperativen Lernens ist der Dreischritt „Denken-Austauschen-Vorstellen“, bei dem jeder Schüler zunächst für sich allein und anschließend in der Gruppe Aufgaben bewältigt. Dabei ist der Grundsatz wichtig, die Aufgaben für die kooperative Phase so zu stellen, dass sie zwingend die strukturierte Arbeit in der Gruppe erfordern und nur durch die Gruppe und nicht individuell bearbeitet werden können.

Die Phasen:

- In der individuellen Phase macht sich jede Schülerin und jeder Schüler Gedanken zur Lernaufgabe und aktiviert dabei ihr oder sein Vorwissen.
- In der anschließenden kooperativen Phase werden die Ergebnisse der individuellen Aneignung und Problemlösung vorgestellt und miteinander abgeglichen. Die unterschiedlichen Sichtweisen und Herangehensweisen bei der Lösung der Aufgaben erweitern das eigene Methodenrepertoire und die eigene Wissensstruktur. Gleichzeitig findet Lehren durch Lernen statt. Dies ist vor allem auch deshalb wichtig, weil der wechselseitige Input durch die Lernenden, wie die empirische Unterrichtsforschung, ebenso wie entsprechende Erhebungen, zur Wirksamkeit von Fortbildung gezeigt haben, wirksamer ist als der Lehrer-Input.
- In der nachfolgenden Phase der individuellen Rechenschaftslegung über das Gelernte muss jeder Lernende sein Lernergebnis bei der Präsentation erneut aktivieren und kann es auf diese Weise festigen.

Schülerinnen und Schüler werden auf diese Weise befähigt,

- unterrichtliche Sachverhalte und das eigene Tun als sinnvoll zu erkennen,
- neues Wissen mit ihrem Vorwissen zu vernetzen,
- in der Kommunikation mit anderen ihr Wissen und ihre Erkenntnisse darzustellen und auszutauschen,
- durch den Austausch ihre Lernweisen, ihre Aufgabenmodellierung und ihre Wissens- und Wirklichkeitskonstruktion mit anderen Konstruktionen abzugleichen, sich ihrer Tauglichkeit zu vergewissern und sie bei Bedarf zu revidieren,
- sich in der Lernumgebung sicher und aufgehoben zu fühlen,
- ihr Lernen bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren und
- sich in ihren sozialen Kontexten als selbstwirksam zu erfahren.

Das „Sandwich-Prinzip“

Das Sandwich-Prinzip schreibt vor, zwischen möglichst kurze und informative kollektive Lernphasen möglichst umfangreiche Phasen des aktiven und selbstgesteuerten Lernens einzuschleiben. Die kollektiven Lernphasen dienen dabei der thematischen Orientierung, indem die Lehrpersonen mit „Advance Organizers“, d.h. mit thematischen Übersichten, deren Darbietung möglichst durch Visualisierung unterstützt wird, in die Lehrplaneinheit einführen und jene Informationen vermitteln, die sich die Lernenden nicht selbst erarbeiten können und die sie für eine erfolgreiche Bearbeitung der Aufgaben brauchen. In den eingeschobenen aktiven Lernphasen arbeiten sich die Lernenden in die Thematik ein, zum Beispiel in der Form „Wechselseitigen Lehrens und Lernens“ (WELL), und sie ordnen das aufgenommene Wissen. Werden dabei Lernstrategien wie z.B. Lese- und Notiertechniken, kognitive Landkarten, gegenseitiges Fragenstellen usw. eingebaut, ergeben sich positive Auswirkungen auf die Lernleistung, die intrinsische Motivation und das Kompetenzerleben.

Die empirische Überprüfung der Wirksamkeit einer Unterrichtsorganisation nach dem „Sandwich-Prinzip“ verweist auf folgende Wirkungen:

- **Hohe Aufmerksamkeit:** Durch die Abstimmung der zeitlichen Länge der verschiedenen Phasen des Sandwichs auf die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler fällt es jenen leichter, ihre Konzentration auf die Inhalte bzw. auf die subjektive Auseinandersetzung damit zu lenken. Die zur Verfügung stehende Lernzeit wird sowohl in den Vermittlungs- als auch in den aktiven Phasen in hohem Maße genutzt.
- **Guter Lernerfolg:** Der ständige Wechsel von Vermittlungsphasen und Phasen der subjektiven Auseinandersetzung hat zur Folge, dass die Inhalte besser im Gedächtnis gespeichert werden. Das ständige Bemühen der Lernenden, die vermittelten Inhalte in Bezug zu den eigenen subjektiven Gedächtnisinhalten zu setzen, führt zu einer tiefen Verarbeitung. In gleicher Zeit werden deshalb in aller Regel bessere Lernleistungen als mit herkömmlichen Lernumgebungen erzielt.
- **Positives Lernklima:** Die zeitliche Begrenzung vor allem der kollektiven Vermittlungsphasen verbunden mit der Chance, in jeder zweiten Phase im eigenen Tempo arbeiten zu können, vermindert Störungen im Lernprozess. Durch das aktive und häufig auch kooperative Arbeiten werden verhaltensschwierige Schülerinnen und Schüler besser integriert.
- **Entlastete Lehrende:** Lehrpersonen, die längere Zeit mit dem Sandwich-Prinzip arbeiten, erleben es als erholsam, immer wieder die Mittelpunktrolle verlassen zu können. Zwar berichten sie über einen anfänglich erhöhten Vorbereitungsaufwand, den die andersartige Planung mit sich bringt. Jedoch verspüren sie insgesamt einen geringeren Kräfteverschleiß.

Das Lern-Portfolio

In einem Lern-Portfolio werden die Fortschritte und Leistungen der Schülerinnen und Schüler zusammengetragen und dokumentiert. Grundlegende Elemente des Portfolios sind:

1. Vorhaben festlegen
2. Kriterien erarbeiten
3. Dokumente/Werkstücke erstellen, sammeln und auswählen
4. Reflektieren (Was habe ich getan? Wie habe ich es getan? Mit wem? Warum habe ich dieses Material ausgewählt? Welche Probleme musste ich bewältigen? Was ist mir besonders gut gelungen? Was habe ich gelernt? Welche Fertigkeiten könnte ich mir noch aneignen?)
5. Evaluieren (Welche Bedeutung hat das Portfolioergebnis? Waren meine Ziele, meine Methoden realistisch? Habe ich sie während des Projektes geändert? Wo habe ich neue Kompetenzen erworben, die über die unterrichtlichen Ziele hinausreichen? Wie kann ich meine Defizite aufarbeiten? Welches sind meine nächsten Lernschritte? Wer kann mir helfen?)
6. Präsentieren
7. Neue Ziele fassen

Auf diese Weise dokumentiert das Portfolio nicht nur das fertige Produkt, sondern auch den Lernprozess. Daher ist es in hohem Maße geeignet, einen kompetenzorientierten Unterricht zu unterstützen und offene Unterrichtsformen erfolgreich zu gestalten. Zudem bietet es die Grundlage für eine individuelle und differenzierte Bewertung ganz unterschiedlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Dies fördert die Kommunikation über die Leistungen und ihre Bewertung zwischen den Schülerinnen, Schülern und den Lehrkräften und bietet eine Grundlage für qualifizierte Elterngespräche.

Portfolios geben den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, Selbstlernkompetenzen zu entwickeln, da sie in der prozessorientierten Arbeitsphase ihre Arbeitsergebnisse selbst reflektieren müssen. Somit erleben sie ihre Selbstwirksamkeit und dies trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei.

Freiarbeit und Projektunterricht als offene Unterrichtsformen

Sie gestatten dem Lernenden, frei zu wählen, wo (räumlich), wann (zeitlich) und in welcher Sozialform an selbst gewählten Inhalten und mit methodisch individuellem Weg diese Inhalte bearbeitet werden. Fächerkanon und Festlegung von Inhalten sind aufgehoben.

Lernwerkstatt

In einer Lernwerkstatt arbeiten Lernende selbständig und eigenverantwortlich an selbst gewählten Arbeitsvorhaben oder sie wählen in einer eingeschränkteren Form des offenen Unterrichtes aus einem vorbereiteten differenzierten themen- oder materialzentrierten Angebot Aufgaben aus, die sie in einer selbst gewählten Sozialform bearbeiten.

Wochenplan- oder Arbeitsplanunterricht

Mittels eines Zeitrasters planen die Lernenden, in welcher Reihenfolge und wie sie ihre Lernaufgaben bearbeiten. Im Anschluss bewerten sie selbst ihre Anstrengungen und ihren Lernfortschritt mit einem Selbsteinschätzungsbogen.

Individuelle Lernpläne

Die Basis der Arbeit mit individuellen Lernplänen bilden fachbezogen und fächerübergreifend formulierte Kompetenzen. Sie sind orientiert an einem mittleren Niveau. Diese (Jahrgangs-) Lernziele werden für die Schülerinnen und Schüler und die Eltern verständlich formuliert und ihnen zu Beginn des Schuljahres ausgehändigt. Das ganze Jahr über hängen sie im Klassenraum und unterstützen die Zieltransparenz der Arbeit.

Zu Beginn jedes offenen Lernvorhabens werden unter Beteiligung der Lernenden Lernziele erstellt. Jeder Lernende erhält eine persönliche Lernzielübersicht. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler erhalten erweiterte Ziele. Lernschwächere erhalten grundlegende Lernziele mit Erweiterungen, die ihren Stärken entsprechen. Zudem sind für die Schülerinnen und Schüler Freiräume vorgesehen, um eigene Ziele zu formulieren und eigene Stärken aufzuspüren.

Ein Lernplanraster dient als Orientierung für die Schülerin/den Schüler, die Eltern und die Lehrkraft. Bei der Arbeit mit dem Lernplanraster treffen die Schülerinnen und Schüler die Zielauswahl. Sie entscheiden über Zeitpunkt und Lernwege. So kann jede Schülerin und jeder Schüler – im Rahmen der Taktung in größere Zeitblöcke – eine eigene innere Rhythmisierung treffen. Die Lernenden werden ihr eigener Chef, sie arbeiten an sich und ihrer Lernentwicklung und schätzen selbst ein, was sie üben müssen oder arbeiten wollen. Dabei erarbeiten die Schülerinnen und Schüler ihr Ziel auf eigenen Wegen. Sie kennzeichnen selbst die erreichten Lernziele. Zudem können sie auf dem Lernplanraster eigene Lernziele eintragen.

Im Klassenraum steht den Schülerinnen und Schülern ein breit gefächertes Aufgabenangebot mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zur Verfügung, das der Heterogenität der Klasse entspricht. Die formulierten Ziele sind den jeweiligen Aufgaben zugeordnet. Innerhalb der Lerngruppe hat jede Aufgabe einen verantwortlichen Experten. Die Lehrkraft

fungiert als Lernbegleiterin. Sie steht für Lerngespräche mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung, gibt Impulse, berät und hilft, das künftige Lernen zu planen.

Die Reflexion des eigenen Lernens erfolgt mittels eines Selbsteinschätzungsbogens oder eines Lerntagebuchs. Ist ein Schüler der Überzeugung, dass er alles Notwendige gelernt hat, kann er eine Lernkontrolle bearbeiten. Er erfährt dabei, ob er seine Leistung richtig eingeschätzt oder sich über- oder unterschätzt hat. Dafür erhält er eine Rückmeldung durch die Lehrkraft. Sie bestätigt das Erreichen der Ziele und macht ggf. deutlich, in welchen Bereichen noch Lern- und Handlungsbedarf besteht. Stellt sich heraus, dass sich ein Schüler überschätzt hat, muss er sich noch einmal lernzielorientiert an die Arbeit begeben. Indem die Schülerinnen und Schüler bestärkt werden, den Lernstoff so zu bearbeiten, dass sie die Lerneinheit schließlich erfolgreich abschließen, werden sie in ihrem Selbstbewusstsein bestärkt. Hat ein Schüler alle Anforderungen sicher bewältigt, kann er sich herausfordernden, neuen Aufgaben mit erweiterten Anforderungen zuwenden.

Die Arbeit mit individuellen Lernplänen sollte mit der Portfolio-Arbeit verbunden werden: Über die Dauer der Schulstufe werden die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler in einem Portfolio gesammelt, das das Gelernte dokumentiert und Aufschluss über die Stationen des Lernweges gibt.

Sieben „goldene Regeln“ für die Moderation von Lernprozessen

Die „goldenen Regeln“ können den Lehrpersonen eine Orientierung dafür bieten, worauf sie bei der Moderation der Unterrichts-, Lern- und Gruppenprozesse vorrangig achten müssen, um Wirksamkeit und Nachhaltigkeit zu gewährleisten.

1. Im Kontakt mit der Gruppe sein

Die Lehrpersonen müssen sich an der Frage orientieren, was die Schülerinnen und Schüler – im Abgleich mit den normativen Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen und der Schule, insbesondere den Lehrplänen – brauchen, um den Anforderungen entsprechen zu können. Dies setzt voraus, dass die Lehrperson im Kontakt mit der Gruppe ist und sich immer wieder vergewissert, dass ihr Lernangebot dem entspricht, was die Schülerinnen und Schüler für ihre eigene Lernentwicklung benötigen. Um einen solchen Kontakt herzustellen und um im Kontakt zu bleiben, sollte im Unterricht immer wieder ein Schülerfeedback vorgesehen werden. Insbesondere sollten Bedenken und Kritik aus der Lerngruppe in dem Sinne ernst genommen werden, dass sie als Chance für eine schüler- und prozessorientierte Gestaltung des Unterrichts verstanden und genutzt werden.

2. Ein Arbeitsbündnis mit der Lerngruppe herstellen

Im Kontakt mit der Gruppe sein heißt aber nicht, ihre Wünsche umfassend bedienen zu wollen und die Verantwortung für den Lernerfolg zu übernehmen. Die Moderation im Unterricht rollenklar und wirksam wahrzunehmen setzt vielmehr voraus, zu Beginn eines Unterrichtsvorhabens die Lern- und Leistungserwartungen transparent zu machen und zu klären, dass die Verantwortung für den (individuellen) Lernprozess und Lernerfolg bei den Schülerinnen und Schülern liegt. Die Wirksamkeit des Unterrichts hängt entsprechend davon ab, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur mitteilen, was sie an Lernunterstützung brauchen, sondern immer auch angeben, wie sie dazu beitragen wollen und können, mit dem Unterricht und ihrem Lernerfolg zufrieden zu sein.

3. Auf die Kompetenzen in der Gruppe vertrauen und sie nutzen

Die altersgemäße Herstellung eines Arbeitsbündnisses setzt voraus, auf die Stärken und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler zu blicken, um sie für den Entwicklungs- und Lernprozess der Lerngruppe zu nutzen. Daraus ergibt sich als Aufgabe der Lehrperson, die in der Lerngruppe vorhandenen Kompetenzen zu erkunden, die Aktivierung des bereichsspezifischen Vorwissens zu veranlassen und den Schülerinnen und Schülern immer wieder die Gelegenheit zu bieten, ihre spezifischen Kompetenzen in den gemeinsamen Lernprozess einzubringen und auf diese Weise ihren Beitrag für einen wirksamen und nachhaltigen Lernerfolg zu leisten.

4. Lernen im Austausch ermöglichen und fördern

Dass die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen in den gemeinsamen Arbeits- und Lernprozess einbringen, wird neben der expliziten Nutzung in der Weise, dass sie als Experten für ein Thema – z.B. als Ergebnis einer kooperativen Lernphase – einen Informations-Input übernehmen, insbesondere in der eher impliziten Form des Austauschs miteinander ermöglicht. Der Nutzen des Gruppenwissens zeigt auf drei Ebenen Wirkung: Erstens haften die Inhalte besser, wenn sie von den Schülerinnen und Schülern selber kommen statt durch einen Lehrereinput. Zweitens erfahren sich die Schülerinnen und Schüler als selbstwirksam, wenn sie mit ihrem (Gruppen-)Wissen Probleme lösen können. Sie erleben, welches Potenzial in Gruppen steckt und auf was verzichtet würde, wenn dieses Potenzial nicht genutzt wird. Drittens erleben sie wichtige Aspekte der Teambildung und Kooperation von Gruppen untereinander und erweitern damit ihre sozialen Kompetenzen. Lernen im Austausch führt zudem zu einer Verständigung über unterschiedliche Sichtweisen und zu einer Präzisierung der Begriffe, die sich in der individuellen Aneignung von Informationen gebildet haben. Auf diese Weise werden sich die Schülerinnen und Schüler ihrer Individualität bewusst und im Austausch und ggf. auch in wechselseitiger Kritik zu einer Überprüfung ihrer individuellen Sichtweisen, Meinungen und Begriffe veranlasst.

5. Die Lerngruppe an der Verlaufssteuerung des Unterrichts beteiligen

Sollen die Kompetenzen in der Lerngruppe genutzt und in den Unterrichtsprozess eingebracht werden und soll die Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler – auch für sie selbst subjektiv glaubwürdig – erfahrbar werden, dann setzt dies die Beteiligung an der Verlaufssteuerung des Unterrichts voraus. Deshalb sollte die Lehrperson an Gelenkstellen die Lerngruppe altersgemäß den Stand des Lernprozesses reflektieren lassen und sie auf dieser Grundlage an der Entscheidung beteiligen, wie es weitergeht, welche Themen anstehen und in welcher Weise sie bearbeitet werden sollen. Entsprechend sollten Aufgabenstellungen immer wieder auch Wahlmöglichkeiten bieten, indem z.B. die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer Selbsteinschätzung Aufgaben je nach Schwierigkeitsgrad auswählen oder unterschiedliche Lösungswege anwenden.

6. Für Reflexion sorgen

Neben der Beteiligung an der Verlaufssteuerung, die für eine Reflexion des kollektiven Lernprozesses in der Lerngruppe sorgt, ist vor allem die Verknüpfung von Probehandeln oder der Präsentation von Lernergebnissen mit dem Feedback durch die Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung dafür, das Lernen (selbst-)reflexiv zu gestalten und die Bereitschaft und Fähigkeit zu fördern, die Selbstwahrnehmung und die bewus-tere Wahrnehmung der Wirkung auf andere zu schulen und zu verbessern. Wechselsei-tiges Feedback der Schülerinnen und Schüler untereinander sollte immer wieder einge-setzt werden, weil der Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild zu einer Lernreflexion mit der Folge führt, die eigenen Stärken und Schwächen besser einschätzen zu können.

7. Das Lehrerverhalten und die Lerngruppe als Lerngegenstand und Lernmedium nutzen

Prägender als die Inhalte, so wichtig sie auch sind, sind das Lernkonzept und insbesonde-re das Verhalten der Lehrperson. Für die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Unterrichts ist deshalb besonders bedeutsam, die Form der Lehre neben den Inhalten nicht nur als Lernmedium (wie und wodurch gelernt wird), sondern als wesentlichen Lerngegenstand (was gelernt wird) explizit bewusst zu machen. Die Wahrnehmung von Führung und Steuerung durch die Lehrperson wird zum Modellfall für die Gestaltung des eigenen Verhaltens in der Lerngruppe. Unterricht ist auf diese Weise immer auch ein Beitrag zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und zu einer effektiven Werteeerziehung.

Literatur:

Brüning, L./Saum, T., Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. • Bd. 1, 5. Aufl., Essen: Neue Deutsche Schule (NDS) 2009; • Bd. 2, Essen: Neue Deutsche Schule (NDS) 2008 • Dubs, R., Kriterien des „guten“ Unterrichts. In: Ders., Qualitätsmanagement in Schule. Landesinstitut für Schule (Hrsg.), Schulleitungsfortbildung NRW Bd. 7, Bönen 2004 • Eller, U./Grimm, W., Individuelle Lernpläne für Kinder. Grundlagen, Ideen und Verfahren für die Grundschule. Beltz Verlag. Weinheim und Basel: Beltz 2008 • Haenisch, H. Was wir über guten Unterricht wissen. Zusammenfassung von Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung, Schulverwaltung NRW 5/2002, S. 139 – 142 • Helmke, A., Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2003 • Meyer, H., Zehn Merkmale guten Unterrichts. In: Ders., Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen 2004, S. 17 f. Peschel, F., Offener Unterricht - Idee, Realität; Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Diskussion I und II, Hohengehren 2002 und 2006 • [Qualitätstableau der Qualitätsanalyse NRW \(Kap. 2.3 – 2.5\): www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetsversicherung/Qualitaetsanalyse/Das_Qualitaetstableau.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetsversicherung/Qualitaetsanalyse/Das_Qualitaetstableau.pdf) • Wahl, D., Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2005





Ganztag – Die Schule als Lern- und Lebensraum gestalten

- Die Ganztagschule als Antwort auf gesellschaftliche und pädagogische Herausforderungen
- Die Rahmenbedingungen und die gesetzlichen Grundlagen von Ganztagschulen
- Wirkungen guter Ganztagschulen
- Zusammenfassung
- Übersicht: Angebote und Wirkungen von Ganztagschulen

Die Ganztagschule als Antwort auf gesellschaftliche und pädagogische Herausforderungen

Zunehmende Bildungsarmut

Ein geringer Bildungsstand wirkt sich auf die derzeitige und zukünftige Einkommensposition und den sozialen Status eines Menschen aus. Das Fehlen von Bildung verringert die Chancen auf gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben und führt oft auch zu Einkommensarmut, die den Bezug von Transferleistungen des Staates – zum Beispiel Arbeitslosengeld – notwendig macht. Darüber hinaus bedingt die Bildungsbiografie der Eltern aber auch die Bildungs- und Einkommenschancen der Kinder. In kaum einem anderen OECD-Land ist der Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und dem Bildungserfolg der Kinder so ausgeprägt wie in Deutschland (PISA-Konsortium, 2004, 255 ff.). Ganztagschulen bieten die Möglichkeit zu einer erweiterten Beteiligung von Kindern aus bildungsfernen Familien an Bildungsangeboten und können deren soziale Benachteiligung zumindest zum Teil ausgleichen. „Damit tragen Ganztagschulen zum Abbau der Bildungsarmut bei“ (Schavan 2010, http://www.ganztagschulen.org/338_12912.php). Stand: 12.05.2011

Ökonomische Folgen von Bildungsarmut

Neben den individuellen Folgen hat Bildungsarmut auch massive Auswirkungen auf gesamtwirtschaftliche Größen. Übersetzt in eine volkswirtschaftliche Terminologie handelt es sich beim Phänomen der Bildungsarmut um eine Humankapitalschwäche. Die OECD-Studie „The Sources of Growth“ aus dem Jahr 2003 kommt zu dem Ergebnis, dass Deutschland aufgrund seiner Humankapitalschwäche im letzten Jahrzehnt kaum noch Wachstumsimpulse generieren konnte. Es werden Befürchtungen geäußert, dass sich die Humankapitalschwäche in Deutschland aufgrund des demografischen Wandels noch weiter verschärfen könnte. Da die nachwachsende Generation zahlenmäßig kleiner ist als die aus dem Arbeitsmarkt ausscheidende, sinkt das insgesamt verfügbare Humankapital der Volkswirtschaft. Um mit einer geringeren Anzahl an Erwerbstätigen eine steigende Menge an Gütern und Dienstleistungen zu produzieren, muss die Produktivität deutlich steigen. Eine Möglichkeit, auf den demografisch bedingten Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials zu reagieren, liegt darin, die nachfolgenden Generationen mit einer höheren Qualifikation auszustatten. Da die Ganztagschulen ein erweitertes Bildungs- und Förderangebot bieten, sind sie erforderlich, um das Qualifikationsniveau der Erwerbsbevölkerung zu erhöhen. „Die Ganztagschule ist ein Lernort, an dem durch verstärkte pädagogische Arbeit individuelle Förderung sehr gut gelingt“ (Schavan 2010, <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ganztagschulen-sind-im-kommen.html>). Stand: 12.05.2011

Zunehmender Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Zu den ernüchterndsten Ergebnissen der PISA-Studie gehört sicherlich der extrem hohe Anteil an 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland, die als schwache oder sehr schwache Leserinnen und Leser gelten müssen. Betroffen sind hiervon insbesondere Schülerinnen und Schüler von Haupt- und Sonderschulen, mehr Jungen als Mädchen. Auch Kinder aus Migrationsfamilien gehören häufiger als Kinder aus deutschen Familien zu der so genannten „Risikogruppe“. Die Anzahl der Kinder aus Migrationsfamilien ist dabei in Deutschland stark ansteigend, sodass der entsprechende Handlungsdruck auf Politik und Schule wächst. So ermittelte die PISA-Studie für die alten Bundesländer einen Anteil von 19,2% der Kinder, bei denen kein Elternteil, und 27,1%, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Für jüngere Kinder ist der Anteil sicherlich noch höher. Nach Erkenntnissen, etwa der Lesesozialisationsforschung, werden die Grundlagen für eine gelingende Lesekompetenz bereits sehr früh gelegt. So erinnern sich Leserinnen und Leser häufig an Gespräche über ein Bilderbuch oder eine gehörte Geschichte. Neben diesen Vorlesesituationen und dem eigenen Umgang der Kinder mit Büchern in der Vorschulzeit können die Erfahrungen während der Grundschulzeit als wesentlich für gelingendes Lesenlernen angesehen werden. Daher sind gerade im Grundschulbereich Anstrengungen zu unternehmen, einem möglichst hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern, wenn nicht allen, positive Leseerfahrungen, Lesefreude und Lesen können zu vermitteln. Die bisherigen politischen Überlegungen zur Verbesserung der derzeitigen desolaten Situation beziehen sich vor allem auf zusätzliche Förderungen der Kinder bzw. ihres häuslichen Umfeldes. „Idealerweise soll der Ganztagsbesuch außerdem soziale Benachteiligung abbauen und die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund voranbringen. Aus den StEG-Daten ergeben sich nun erste Hinweise auf solche individuellen Wirkungen von Ganztagsangeboten. Die Studie zeigt: Der Besuch des Ganztags wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens, der Motivation sowie der schulischen Leistungen aus, wenn er dauerhaft und regelmäßig erfolgt und zudem die Qualität der Angebote hoch ist“ (http://www.projekt-steg.de/files/pk101111/Ergebnisbroschuere_StEG_2010-11-11.pdf). Stand: 12.05.2011

Ganzheitliche Bildung als Voraussetzung für lebenslanges Lernen

Der schnelle Wandel der beruflichen Anforderungen und der auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationen verlangt nicht nur lebenslanges Lernen, sondern auch ein umfassendes Bildungsverständnis. Je rascher die gesellschaftlichen Veränderungen, desto wichtiger wird ganzheitliche Bildung als Hilfe zur Orientierung und Sinnfindung. Praktische, kurz- und mittelfristig anwendbare Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind wichtig, sie bedürfen aber der Einbettung in Grundhaltungen emotionaler, kognitiver und ethischer Art. Ganztagschulen ermöglichen mehr ganzheitliche Bildung.

Entwicklung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen

Wie sich Kinder und Jugendliche entwickeln und welche Lebens- und Berufsperspektiven sich daraus ergeben, hängt in erheblichem Maß davon ab, wie ihr Sozialverhalten durch ihre soziale Umgebung, die Familie, die Freundesgruppe und die Schule beeinflusst wird. An Ganztagschulen zeigen sich durchgängig positive Effekte bei problematischem Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern. Die Kinder und Jugendlichen, die an den Ganztagsangeboten teilnehmen, zeigen im Zeitverlauf weniger häufig problematisches Verhalten als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, welche diese Angebote nicht wahrnehmen. (Fischer 2010, <http://www.ganztagschulen.org/13008.php>). Stand: 12.05.2011

Unterstützung von Familien

Die Familie ist für jeden Menschen ein Ort von zentraler Bedeutung. Die Familie prägt als Lernort. Die Familien sind für Kinder ein ursprüngliches und unersetzliches soziales Beziehungsnetzwerk. Familien sind der wesentliche, jedoch nicht einzige Lernort für Kinder. Daher besteht die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit aller Bildungseinrichtungen, insbesondere der zwischen Familien und Schulen. Dafür bieten Ganztagschulen verbesserte Möglichkeiten. „Das Familienklima entwickelt sich positiver, wenn Kinder regelmäßig die Ganztagschule besuchen“: (http://www.projekt-steg.de/files/pk101111/Pressekonferenz_StEG_2010-11-11.pdf). Stand: 12.05.2011

Vereinbarkeit von Beruf und Familie

Moderne Familienpolitik verlangt nach der Vereinigung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Perspektiven. Im Zentrum der Vereinbarkeit von Beruf und Familie steht die ökonomische Relevanz einer familienbewussten Personalpolitik. Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie kann schließlich Beschäftigungswirkungen generieren. Um diese Wirkungen umfassend realisieren zu können, müssen in der Gesellschaft entsprechende Rahmenbedingungen gegeben sein. „Ganztagschule erleichtert die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Eltern fühlen sich durch die Ganztagschule entlastet. Das gilt besonders für Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status“: (http://www.projekt-steg.de/files/pk101111/Pressekonferenz_StEG_2010-11-11.pdf). Stand: 12.05.2011

Partizipation zur Entfaltung von kreativem und demokratischem Potenzial

Kinder und Jugendliche haben ein Anrecht und einen Anspruch auf Partizipation. Die junge nachwachsende Generation hat die Folgen gegenwärtiger politischer und wirtschaftlicher Entscheidungen zu tragen. Die Heranwachsenden werden nicht schlagartig mit 18 Jahren mündig, sondern weisen in jeder Altersstufe bestimmte Kompetenzen auf, die sie von Kindheit an befähigen, sukzessive Verantwortung zu übernehmen. Die Gesellschaft profitiert von der Partizipation der Heranwachsenden. Die junge Generation liefert neue Sichtweisen

und hat ein hohes Kreativitäts-Potenzial zu bieten. Die Partizipation der jungen Generation fördert die gesellschaftliche Integration. Eine der zentralen Aufgaben der jungen Generation wird sein, die Zusammenführung der kulturellen Welten zu leisten. Integratives Denken und die Bereitschaft zum Dialog sind nötig, um einen Weg zu gestalten, auf dem neue Technologien und alte Erfahrungen optimal zusammengebracht werden können. Ganztagschulen bieten vermehrt Möglichkeiten der Partizipation.

Inklusion als Basis des Zusammenlebens gestalten

Inklusion ist kein Zustand, sondern das lohnende Ziel am Ende eines langen Weges, auf dem die Diversität jeder (Lern-) Gruppe akzeptiert und als fruchtbar angesehen und fruchtbar gemacht wird. Haltung und Handwerkszeug zum Umgang mit Heterogenität sind für das erfolgreiche Lernen von entscheidender Bedeutung. Ganztagschulen ermöglichen viele Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität.

Die neue Sicht auf das Lernen als Herausforderung

Möglichst viel Stoff soll möglichst gleichzeitig in Fachräumen an viele Lerner vermittelt werden: Dieses Denken wird abgelöst vom Denken, dass Lernen Kompetenzvermittlung statt nur Wissenserwerb ist. Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die auch methodische und soziale Kompetenzen einschließen, ist wichtig, um die Lernwelt der Schule nicht zu sehr von der Lebens- und Berufswelt abzukoppeln. Eine reine Reproduktion von Wissen erscheint heute angesichts der Halbwertszeit des Wissens sinnlos. Zu berücksichtigen ist das jeweils individuelle Lernen, was eine Differenzierung der Inhalte und Methoden fordert. Selbstverantwortetes Lernen und selbst kontrolliertes Lernen werden in Zukunft zum wesentlichen Bestandteil einer erfolgreichen Wissensgesellschaft in globalen Konkurrenzsituationen. Es wird zunehmend nicht nur im Unterricht stattfinden, sondern ein Leben lang praktiziert werden. Wechsel der Lehrerrolle (sie werden zu Experten des Lernens ihrer Schülerinnen und Schüler), hohe Beziehungsqualität und gemeinsame Verantwortung, ganztägiges Lehren und Lernen, Individualisierung und Differenzierung statt Frontalunterricht, forschendes Lernen, Projektlernen (vernetzte Kompetenzen, die erworben werden), multifunktional genutzte Lernorte, Inklusion als Leitgedanke, das sind zentrale Merkmale des neuen Lernens. Die Ganztagschule kann dabei helfen, aktiv die Lernumgebung zu gestalten, das Lernen zu individualisieren, in Gruppen aktiv zu forschen, die Räume (zeitlich und räumlich) zu öffnen. „Die Ganztagschulen sind Vorbilder für das Lernen der Zukunft. Sie bieten die Chance, eine neue Lernkultur zu schaffen. (...) Ganztagschulen haben das Potenzial, zu Zentren für Bildungsbündnisse vor Ort zu werden. (...) Nur gemeinsam können wir eine Bildungslandschaft schaffen, die zu einer qualitativ hochwertigen Lernkultur führt, nicht nur in der Ganztagschule. Aber die Ganztagschule ist ein Lernort, an dem durch verstärkte pädagogische Arbeit individuelle Förderung sehr gut gelingt“ (Schavan 2010, <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ganztagschulen-sind-im-kommen.html>).

Stand: 12.05.2011

Die Rahmenbedingungen und die gesetzlichen Grundlagen von Ganztagschulen

IZBB: Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003

SchulG NRW (2005): § 1 individuelle Förderung, § 5 Öffnung von Schule, § 9 Ganztagschule, Ergänzende Angebote, Offene Ganztagschule

„Ganztagsoffensive“ 2008:

- Zusätzliche Ganztagsrealschulen und Ganztagsgymnasien
- Eine pädagogischen Übermittagsbetreuung für alle Schüler der Sekundarstufe I, die keine Ganztagschule besuchen, aber Nachmittagsunterricht haben
- Ein umfangreiches Investitionsprogramm (1.000-Schulen-Programm)

Ziel der offenen Ganztagsgrundschule ist es, die bereits vorhandenen Ganztagsangebote aus Schule und Jugendhilfe zu einem ganztägig geöffneten Haus des Lernens und des Lebens zusammenzuführen und weiterzuentwickeln. „Förderung, Bildung, Erziehung und Betreuung werden ein ganzheitliches Angebot in und im Umfeld der Schule“ (Rahmenkooperationsvereinbarungen des Landes mit außerschulischen Partnern, www.ganzttag.nrw.de).

Wirkungen guter Ganztagschulen

Gute Ganztagschulen sind Lern- und Lebensorte, die vielfältige Lernprozesse rhythmisieren, außerschulische Lernorte und Freizeitaktivitäten einbeziehen, alternative Lernformen wie Projektlernen und altersgemischte Lern- und Freizeitgruppen ermöglichen, selbständige und eigenverantwortliche Lernprozesse fördern, zusätzliche Interessengebiete erschließen sowie Stütz- und Fördermaßnahmen einbeziehen. Durch die Kooperation zwischen Lehrern und sozialpädagogischen Fachkräften können neue pädagogische Konzepte und veränderte Bedingungen für den Schulalltag geschaffen werden.

Im Einzelnen bedeutet dies:

Ganztagschulen fördern die ganzheitliche Bildung des Kindes/Jugendlichen

Gute Ganztagschulen bieten den Schülern die Möglichkeit, den Lernprozess interessant und lebensnah zu gestalten. Das Lernen im Unterricht wird mit der optimalen Entwicklung des einzelnen Schülers verbunden. Die sich ergänzenden professionellen Kompetenzen von Lehrern und sozialpädagogischen Fachkräften ermöglichen eine differenziertere ganztägige Förderung. Neben der Wissens- und Kompetenzerwerb erleben die Kinder und Jugendlichen eine Schule, in die sie gern gehen und in der sie sich wohl fühlen, weil sie Einfluss auf die Gestaltung eines anregungsreichen Schullebens nehmen und die Kompetenzen aller Lehrer und sozialpädagogischen Fachkräfte nutzen können.

Ganztagschulen helfen den Familien

Gute Ganztagschulen geben den Eltern und Alleinerziehenden die Sicherheit einer guten pädagogischen Betreuung ihres Kindes. Einzelkinder haben in Ganztagschulen die Möglichkeit, ihre Kontaktfähigkeit und ihren Umgang mit Gleichaltrigern zu entwickeln. Außerdem geben Ganztagschulen den Schülern die Möglichkeit, die Hausaufgaben unter fachgerechter Betreuung in Phasen hoher Konzentration anzufertigen.

Ganztagschulen sind sozialer Lebensraum

Gute Ganztagschulen bieten ihren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Freundschaften auch in der Freizeit unkompliziert fortzusetzen, Interessen und Neigungen zu entdecken und ihnen nachzugehen. Außerdem ergeben sich vielfache Gelegenheiten des sozialen Lernens in Gruppen.

Ganztagschulen mildern soziale Ungleichheiten

Gute Ganztagschulen bieten Möglichkeiten, soziale Chancenungleichheit durch ein gutes Lernklima, differenzierte Förderangebote und ein stabiles soziales Umfeld auszugleichen. Sie bieten vielfältige Anregungen und professionelle Hilfe. Sport- und Freizeitangebote stehen kostenfrei und ohne Probleme der Erreichbarkeit zur Verfügung.

Ganztagsschulen fördern und fordern alle Lerntypen

Gute Ganztagsschulen bieten die Möglichkeit für ein intensiveres Lernen und Leben in der Schule. Es wird mehr Rücksicht auf praktisches Lernen, Lernrhythmen und Motivation sowie die Bedürfnisse und Interessen der Schüler genommen. Der Vormittagsunterricht wird zeitlich gestreckt. Ganztagsschulen bieten vielfältige Möglichkeiten für ganz unterschiedliche junge Menschen, Leistung zu zeigen und über Anerkennung Selbstwert aufzubauen. Verhaltensauffälligkeiten und Disziplinprobleme können in der Ganztagsschule mit größtmöglicher Einflussnahme gemeinsam mit den Schülern gelöst werden, da diese mitentscheiden und mitgestalten.

Ganztagsschulen tragen zur Chancengleichheit von Jungen und Mädchen bei

Gute Ganztagsschulen sind sehr gut geeignet, die Unterschiede in der Lebensrealität und in den Erfahrungen als Potenziale zur Schaffung von Chancengerechtigkeit zu nutzen. Die Schüler erhalten die Möglichkeit, situationsbezogen geschlechtsspezifische wie auch übergreifende Angebote zu nutzen, die zur Gleichstellung der Geschlechter beitragen.

Ganztagsschulen sind eine struktur- und arbeitsmarktpolitische Chance

Gute Ganztagsschulen orientieren Ihre Angebote an der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, was nicht nur ein privates Problem ist. Unternehmen haben ein großes Interesse, die Präsenz ihrer Beschäftigten im Betrieb zu sichern. An Schulen der Sekundarstufe II können sich die Betriebe der Umgebung in die nachmittägliche Gestaltung der Ganztagsschulen einbringen. Die deutsche Wirtschaft wirbt für ein flächendeckendes Netz an Ganztagschulen.

Ganztagsschulen schaffen auch für Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte mehr Lebensqualität

Gute Ganztagschulen bringen für Pädagogen weniger Stress und mehr Berufszufriedenheit, da sie die meisten Arbeitsaufgaben (Vor- und Unterrichtsnachbereitung, Korrekturen, Selbststudium, schulinterne Fortbildung usw.) in der Schule erledigen können und nach Verlassen der Schule wirklich Feierabend haben. Darüber hinaus helfen Ganztagschulen, viele Probleme im Team zu klären und Aufgaben im Team zu erledigen.

Ganztagsschulen bündeln das professionelle Wissen zum Wohle des Kindes

Gute Ganztagschulen sind gekennzeichnet von der gleichberechtigten Zusammenarbeit aller Professionen. Im Mittelpunkt der Arbeit aller steht das einzelne Kind/der einzelne Jugendliche.

Ganztagsschulen geben Raum für die Öffnung von Schule

Ganztagsschulen bieten vermehrt das Lernen im Stadtteil oder auch an anderen außerschulischen Lernorten. Sie ermöglichen zahlreiche Situationen, sich in der Praxis zu bewähren.

Ganztagsschulen fördern die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen

Gute Ganztagsschulen legen Wert auf gesunde Ernährung und Bewegung.

Um diese positiven Wirkungen der Ganztagsschulen zu erreichen, ist eine kollegiale Verständigung auf pädagogische und professionelle Grundhaltungen erforderlich:

- Heterogenität ist Normalität und bietet vielfältige Chancen für die Entwicklung und das Lernen von Kindern und Jugendlichen.
- Kinder und Jugendliche brauchen für ihre optimale Entwicklung die gleichberechtigte Zusammenarbeit aller Professionen.
- Schule ist nicht nur Lern-, sondern auch Lebensraum.
- Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist unverzichtbar.

Gestaltungsmöglichkeiten von Ganztagsschulen

Bei der gebundenen Ganztagsschule findet der Unterricht auf den ganzen Tag verteilt statt. Das gesamte Tagesprogramm ist für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend.

Merkmale gebundener Ganztagschulen:

- Aufhebung des 45-Minuten-Taktes zugunsten längerer Phasen (z. B. Doppelstunden), wodurch auch fächerübergreifender Unterricht möglich wird.
- Gestaltung des Tagesablaufs nach dem biologischen Rhythmus, unter Berücksichtigung der Elternwünsche und der unterrichtsorganisatorischen Prioritäten.
- Weitgehend gemeinsamer Mittagstisch, da die Schülerinnen und Schüler nachmittags Regelunterricht oder andere Präsenzzeiten haben.
- Konzeptionelle Einbindung der Hausaufgaben in den Tagesablauf.
- Hilfestellungen durch Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte sind jederzeit möglich.
- „Gebundene“ und „ungebundene“ Freizeit, z. T. auch jahrgangs- oder klassenintegriert.
- Integration der Fördermaßnahmen in den Tagesablauf.
- Umfangreiches Angebot an Projektunterricht.
- Obligatorisches und/oder teilobligatorisches Angebot von Neigungskursen, Hobbygruppen und Arbeitsgemeinschaften.
- Einbeziehung von außerschulischen Fachkräften.
- Hoher Stellenwert reformpädagogisch orientierter Unterrichtsmethoden.
- Entwicklung neuer und modifizierter Unterrichtsangebote (z. B. Umweltkunde, Stadtteilkunde, Familienunterricht, Museumsunterricht).

In der offenen Ganztagschule findet vormittags der Unterricht statt. Im Anschluss folgt nach dem Mittagessen ein freiwilliges Nachmittagsprogramm. Jeweils zu Beginn des Schuljahres entscheiden die Eltern, ob ihre Kinder das Ganztagsangebot wahrnehmen. Bei Ganztagschulen in offener Konzeption wird der verpflichtende Vormittagsunterricht sinnvoll mit den Nachmittagsaktivitäten verbunden. Das kann in ganz unterschiedlicher Weise geschehen.

Merkmale offener Ganztagschulen:

- Modifizierter Vormittagsunterricht (im Vergleich zur Halbtagschule).
- Angebot eines Mittagstisches nach dem Vormittagsunterricht.
- Angebot einer Hausaufgabenbetreuung unter professioneller pädagogischer Aufsicht und Anleitung.
- Angebot gebundener (z. B. zeitlich festgelegter Arbeitsgemeinschaften und Kursveranstaltungen mit verbindlicher Anmeldung) und ungebundener Freizeit (z. B. Spielecke, Leseraum, Billardkeller, Schülerdisco) am Nachmittag.
- Angebote unterschiedlichster Fördermaßnahmen für Leistungsschwächere und Leistungsstarke.
- Angebote von Projektunterricht, Exkursionen, Neigungs- und Hobbykursen unter Einbeziehung von Eltern und Experten.
- Erweiterung der Unterrichtsangebote.

Durch die Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangeboten unterscheiden sich die offenen Ganztagschulen von herkömmlichen (Grund-)Schulen, in denen Vormittagsunterricht und stundenweise Betreuungsmaßnahmen durch andere Träger lediglich addiert werden.

Zusammenfassung

Ganztagsschulen bieten mehr Zeit und damit die Möglichkeit einer individuelleren Förderung jedes Einzelnen, mehr Anlässe des sozialen Miteinanders für Schüler und Lehrer, mehr Freiraum für offene Unterrichtsformen wie z. B. Projektarbeit, eine verstärkte Öffnung der Schule in Richtung Kommune, die Möglichkeit der Kooperation mit außerschulischen Partnern, mehr Lebensnähe der vermittelten Inhalte, die Chancen der Kooperation von pädagogischem Personal unterschiedlicher Profession und damit die Möglichkeit, Bildung, Erziehung und Betreuung im Sinne der Definition von Ganztagsschulen durch die KMK umzusetzen. „Ganztagsschulen sind demnach Schulen, bei denen im Primar- und Sekundarbereich I

- an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird,
- die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“

(http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_03_04-Allgem-Schulen-Ganztagsform-02-06.pdf). Stand: 12.05.2011

Literatur

Prenzel, M. Baumert, J. u.a. (Hrsg.), *Pisa 2003*. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster 2004

Behr, Karin u.a., *Offene Ganztagsschule im Primarbereich*. Begleitstudie zur Einführung, Zielsetzung und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München: Juventa Verlag 2005

Übersicht: Angebote und Wirkungen von Ganztagschulen



Impressum

Der Reader „Schulentwicklung und Schulentwicklungsbegleitung in der StädteRegion Aachen“ wurde erstellt vom Arbeitskreis „Schulentwicklung“ des Bildungsbüros der StädteRegion Aachen. Die 15 Mitglieder tagen monatlich und unterstützen die Schulen in der StädteRegion Aachen bei den Herausforderungen, die sie zu meistern haben. Zentral ist dabei der Gedanke der institutionsübergreifenden Zusammenarbeit im Rahmen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft.

Vorsitz: Norbert Greuel, Schulaufsichtsbeamter Untere Schulaufsicht

Geschäftsführung: Gabriele Roentgen, Bildungsbüro der StädteRegion Aachen

Adolf Bartz, ehemaliger Schulleiter Couven-Gymnasium und Landesinstitut Soest

Alfons Döhler, Geschäftsführer Bildungswerk Aachen

Martina Fleuth, Co-Leiterin Kompetenzteam in der StädteRegion Aachen (KT)

Helmut Hagemann, Co-Leiter Kompetenzteam in der StädteRegion Aachen (KT)

Walther Kröner, Schulleiter Gesamtschule Aachen-Brand

Astrid Lorenz, Schulleiter Dietrich-Bonhoeffer-Schule, Städtische Gemeinschaftsgrundschule Herzogenrath

Ada-Sophia Luthé, Referentin Bildungswerk Aachen

Marie-Luise Maschmeier, Schulpsychologische Beratungsstelle der StädteRegion Aachen

Jürgen Mohr, Schulleiter Käthe-Kollwitz-Schule, Städtische Förderschule Herzogenrath

Wolfgang Müllejans, Leiter Kompetenzteam in der StädteRegion Aachen (KT)

Ulrike Rüter, Kontaktperson zur Sinn-Stiftung, Göttingen

Günter Sonnen, Schulleiter Couven-Gymnasium Aachen

Michaela Wiese, Schulpsychologischer Dienst der Stadt Aachen

Herausgeber:

StädteRegion Aachen • S 43 Bildungsbüro

Zollernstraße 16 • 52070 Aachen

Telefon: 0241–51 9884 300

E-Mail: Gabriele.Roentgen@staedteregion-aachen.de

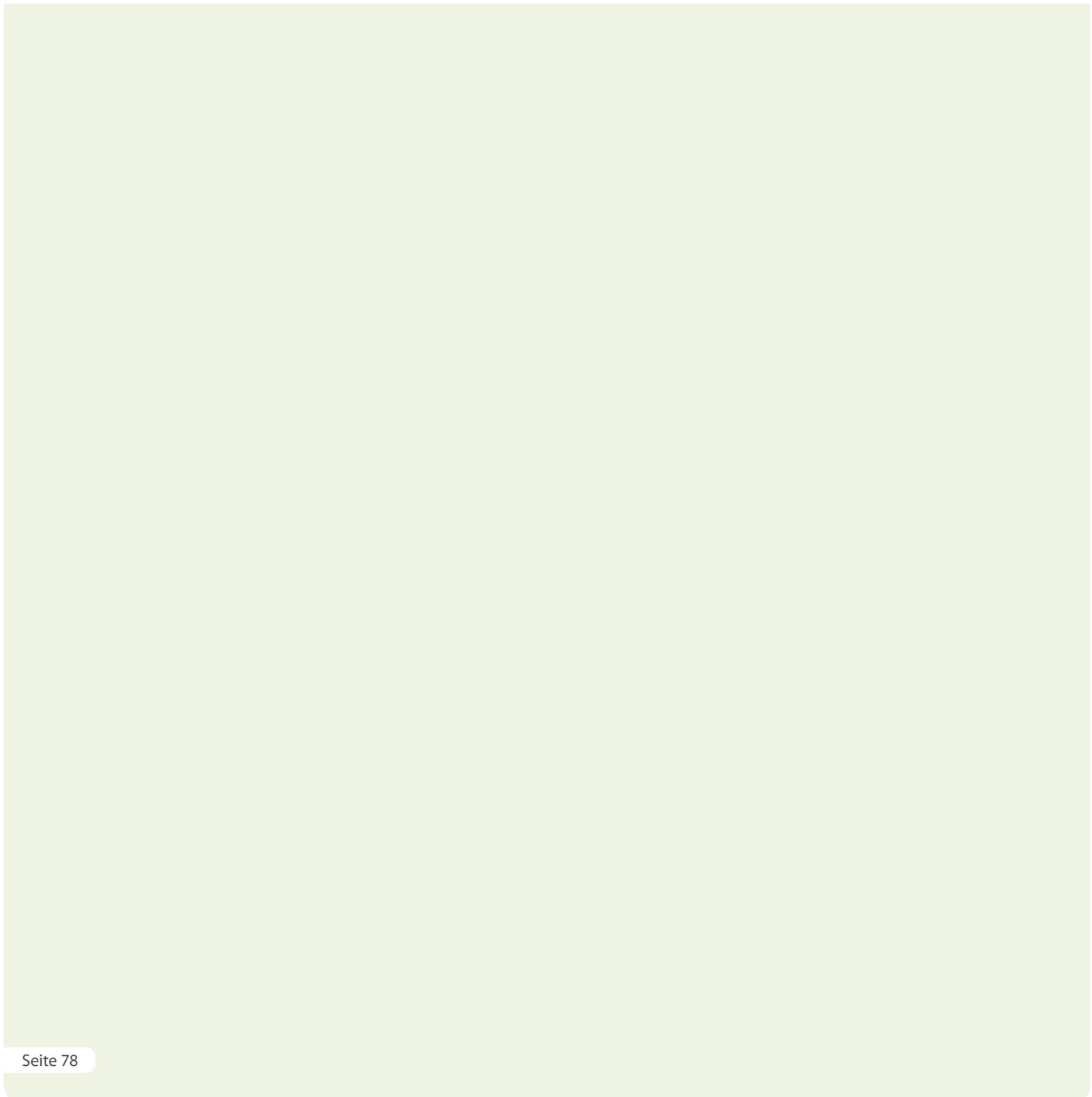
www.staedteregion-aachen.de/bildungsbuero

Redaktion: Adolf Bartz

Druck: druckerei erdtmann, Herzogenrath

Gestaltung:

POWER RADACH
full service werbeagentur



Sparkasse Aachen. Gut für die StädteRegion.



Ein starker regionaler Wirtschaftsraum kann wichtige ökonomische Impulse geben. Deshalb engagieren wir uns als Finanzpartner der Kommunen für eine dynamische Wirtschaftsentwicklung in der StädteRegion Aachen. Und damit zugleich für die Verwirklichung Ihrer unternehmerischen Perspektiven – als verlässlicher Berater und mit maßgeschneiderten Lösungen. **Wenn's um Geld geht – Sparkasse.**

Wir fördern lebenslanges Lernen. Mit Initiativen, Ideen und mit Ihrer Mithilfe. Informieren Sie sich.

StädteRegion Aachen

Bildungsbüro (S 43) · Zollernstraße 16 · 52070 Aachen

Telefon: 0241-51 984 300 · Fax: 0241-51 9884 300

bildungsbuero@staedteregion-aachen.de

www.staedteregion-aachen.de/bildungsbuero

Damit Zukunft passiert.

www.staedteregion-aachen.de

GEFÖRDERT VOM

