

Kirsten Althoff (Hg.)

Nina Andernach (Hg.)

Partizipative Schulentwicklung mit dem Leitziel
individueller Förderung



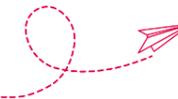
Lernpotenziale.
Individuell fördern im Gymnasium.



SERVICEAGENTUR

ganztätig lernen.

NORDRHEIN-WESTFALEN



Folgende Publikationen entstanden im Rahmen des Projekts **Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.**

Lernpotenziale 2014 Heft 1

Gerda Eichmann-Ingwersen (Hg.). Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium. – Praxisbeispiele

Lernpotenziale 2014 Heft 2

Ute Gerken (Hg.). Lernzeiten am Gymnasium – Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Praxisbeispiele

Lernpotenziale 2014 Heft 3

Kirsten Althoff (Hg.). Die Netzwerkarbeit im Projekt Lernpotenziale – Rahmenbedingungen und Erfahrungen

UMFRAGE-CHECKUP

Kirsten Althoff, Nina Andernach. UMFRAGE-CHECKUP. Schulisches Wohlbefinden aus Sicht der Schülerinnen und Schüler.

Gemeinsame Partner des Projekts sind das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, die Stiftung Mercator und das Institut für soziale Arbeit e.V. als Träger der Serviceagentur „Ganztagig lernen“ Nordrhein-Westfalen. Die Serviceagentur „Ganztagig lernen“ Nordrhein-Westfalen ist eine gemeinsame Einrichtung des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen und des Instituts für soziale Arbeit e.V.

Für die konstruktive Begleitung des Projekts sei an dieser Stelle Dank ausgesprochen an die Mitglieder der Steuergruppe:

Für die Stiftung Mercator: Anja Jungermann,
Dr. Petra Strähle

Für das Ministerium für Schule und Bildung NRW:
Dr. Norbert Reichel, Pia Hegener, Arne Prasse

Für die Obere Schulaufsicht:
LRSD*in Ursula Klee, Bezirksregierung Münster

Für das Institut für soziale Arbeit e.V., die Serviceagentur „Ganztagig lernen“ NRW: Gerda Eichmann-Ingwersen, Kirsten Althoff, Nina Andernach, Ilona Heuchel, Birgit Schröder, Hiltrud Wöhrmann.

Impressum

Erscheinungsort

Münster, Nordrhein-Westfalen

Herausgeber

Serviceagentur „Ganztagig lernen“ NRW
Institut für soziale Arbeit e.V.

Friesenring 40
48147 Münster
serviceagentur.nrw@ganztaegig-lernen.de
info@isa-muenster.de
www.isa-muenster.de
www.ganztag.nrw.de
www.lernpotenziale-gymnasium.de

Redaktion

Kirsten Althoff
kirsten.althoff@isa-muenster.de
Nina Andernach
nina.andernach@isa-muenster.de

Gestaltung und Herstellung

Agentur für Kommunikation
www.pars-pro-toto.de

2018 © by Institut für soziale Arbeit e.V.

Kirsten Althoff (Hg.)

Nina Andernach (Hg.)

**Partizipative Schulentwicklung mit dem
Leitziel individueller Förderung**



Inhalt	
Vorwort	6
Einleitung	8
„Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ Dr. Holger Braune	11
Ein Tag an einer partizipativen Schule Marvin Müller, SV-Bildungswerk	16
1 Leitbild	20
1.1 Sci vias – wie Schul- und Lernkultur im Sinne der individuellen Förderung aus dem schulischen Leitbild erwachsen Carmen Dreier, Hildegardis-Schule, Bochum	21
1.2 Das schulische Leitbild – Umgesetzt im Projektunterricht der Jahrgangsstufe 8 Irene Pullen, St. Joseph-Gymnasium, Rheinbach	26
1.3 Leitbild im Schulentwicklungsprozess der Graf-Engelbert-Schule Bochum Dirk Gellesch, Graf-Engelbert-Schule Bochum	29
2 Beteiligung	34
2.1 Under construction – Schulische „Baustellen“ gemeinsam meistern Birgit Brockhöft, Städtisches Lindengymnasium, Gummersbach	35
2.2 Beteiligung im Schulentwicklungsprozess kultivieren Eva Ledwig, Anja Kroll, Carl-Fuhlrott-Gymnasium, Wuppertal	38
2.3 Wir entfalten Potenziale! Annette Kriegel, Theodor-Heuss-Gymnasium, Waltrop	41
3 Qualifizierung	44
3.1 Qualifizierung von Lerncoaches am Gymnasium St. Christophorus und der Heinrich-von-Kleist-Schule Astrid Leithe, Heinrich-von-Kleist-Schule, Bochum Claudia Wegmann, Gymnasium St. Christophorus, Werne	45
3.2 Qualifizierungsmaßnahmen für Schulen mit Lerncoaching Jörg Augustin, Christina Mattern, Goethe-Gymnasium Dortmund Daniel Nagler, Nora Teepe, Leibniz-Gymnasium Dortmund International School	48
4 Kooperation	53
4.1 Kooperation als Schlüssel zum Erfolg – Konzeptionierung und Umsetzung des Lernzeitenkonzepts am Haranni-Gymnasium Vera Mindt, Haranni-Gymnasium, Herne	54
4.2 Kooperation im Veränderungsprozess – It’s easier to travel in groups! Heike Helgers, Städtisches Gymnasium Straelen	57
4.3 Kooperation am Gymnasium Kerpen – Lernzeitenkonzept etablieren Dirk Backhausen, Dominik Kemper, Gymnasium der Stadt Kerpen Europaschule	61

5 Evaluation	66
5.1 Evaluation im Schulentwicklungsprozess von und durch Schülerinnen und Schüler Herbert Griesmann, Gymnasium am Neandertal, Erkrath	67
5.2 Auf dem Weg zu Lernzeiten in Lernbändern am Söderblom-Gymnasium Detlef Kaiser, Gaby Liecker, Lisa Müller-Prunsche, Söderblom-Gymnasium, Espelkamp	71
6 Strukturelle Implementierung	74
6.1 Das Sternstundenkonzept – Neuorganisation der Ergänzungsstunden: Individuelle Lernzeiten, das Schulfach Verantwortung, Forder- und Förderkurse am St.-Pius-Gymnasium Coesfeld Annika Klein, Matthias Waschk, Anja Windoffer, St.-Pius-Gymnasium Coesfeld	75
6.2 Implementierung im Schulentwicklungsprozess: Die Schlau(n)Studios Daniela Wietzorke, Margarete Schnieders-Milden, Johann-Conrad-Schlaun-Gymnasium, Münster	79
6.3 Implementation eines Diagnoseverfahrens und Methodenkompendiums im Bereich soziales Lernen Rut Frühlings, Albert-Martmöller-Gymnasium, Witten	82
6.4 Implementation einer fachlichen Online-Diagnose in der Jahrgangsstufe 5 Undine Gilsebach, Janine Bartsch, Schiller Gymnasium Witten	85
Autorinnen und Autoren	88
Die Lernpotenziale-Gymnasien auf einen Blick	90

Erfolgreiche Bildungswege am Gymnasium verlaufen nicht einheitlich, sondern individuell für jede Schülerin und jeden Schüler, auch vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogenen Schülerschaft. Die Lernkultur an den Gymnasien wandelt sich. Um zu ermöglichen, dass alle Kinder und Jugendlichen ihr individuelles Potenzial ausschöpfen können, kommt den Methoden und Strukturen individueller Förderung eine hohe Bedeutung zu.

Nach zwei erfolgreichen Förderphasen wird mit dieser Veröffentlichung die letzte Publikation im Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium“ vorgelegt. Seit 2011 verfolgte das vom Ministerium für Schule und Bildung und der Stiftung Mercator geförderte Projekt das Ziel, durch verankerte Konzepte individueller Förderung zu mehr Bildungsgerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler zu gelangen. Nun, am Ende der zweiten Förderphase, stehen die Gymnasien in Nordrhein-Westfalen durch die Leitentscheidung für G 9 erneut vor wichtigen Entwicklungsprozessen. Die Frage, wie alle Schülerinnen und Schüler bei der Entfaltung ihrer Potenziale bestmöglich unterstützt werden können, ist unverändert aktuell und wichtig.

Den im Projekt Lernpotenziale beteiligten Schulen ist es gelungen, eine gemeinsame Haltung und ein Grundverständnis individueller Förderung zu entwickeln, das oft über die durchgeführten konkreten Projektvorhaben hinaus das schulische Lernen und Zusammenleben verändert hat. Der Ansatz der partizipativen Schulentwicklung, wie er in dieser Publikation beschrieben wird, gibt dabei wichtige Impulse für langfristige Veränderungsprozesse.

Seit 2011 wurde intensiv daran gearbeitet, individuelle Förderung im Gymnasium weiterzuentwickeln und zu verankern. Konkret bedeutet dies, dass sich 137 Schulen auf den Weg gemacht haben, innovative Konzepte individueller Förderung anzustoßen und umzusetzen. Schulentwicklungsprozesse benötigen eine große Veränderungsbereitschaft der Beteiligten, Zeit und fachliche Unterstützung. Zentraler Baustein des Projekts waren deshalb die schulischen Netzwerke. Die regelmäßigen Netzwerktreffen waren Meilensteine auf dem Weg zur systematischen Verankerung der Projektvorhaben. Von Beginn an setzte das Projekt Lernpotenziale auf die Kraft des Austausches und der gegenseitigen Beratung und Unterstützung, und das mit großem Erfolg. Die beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen machten bei regelmäßigen Rückmeldungen deutlich, welch eine wertvolle Chance sie darin sehen, in einem fachlich begleiteten Rahmen von den gegenseitigen Erfahrungen zu profitieren.

Der Erfolg der Netzwerkarbeit ist unmittelbar mit den 15 Netzwerkmoderatorinnen und Netzwerkmoderatoren verbunden. Als Vermittler, Berater und Prozessbegleiter standen sie den Schulen bei ihren partizipativen Entwicklungsprozessen zuverlässig zur Seite. Die Kontinuität der Begleitung,

der vertrauensvolle und wertschätzende Umgang miteinander und die große Expertise der Moderatorinnen und Moderatoren zählen zu den Gelingensbedingungen der Netzwerkarbeit im Projekt Lernpotenziale.

Die Ergebnisse der Arbeit in den Schulen, die Erfahrungen der Netzwerkarbeit und die Ergebnisse der Umfrage zum schulischen Wohlbefinden unter rund 3500 Schülerinnen und Schülern der Lernpotenziale-Schulen sind in den Projektveröffentlichungen anschaulich dargestellt. So individuell und vielfältig wie die Schulen selbst waren auch die gewählten Arbeitsvorhaben und Entwicklungsschwerpunkte. Die zum Projektende erstellten schulischen Steckbriefe haben dies deutlich gezeigt. Ob Lerncoaching, Lernzeitenkonzept oder Diagnoseinstrumente – die schulischen Vorhaben sind vielseitig und auf die Bedingungen und Herausforderungen der Schule zugeschnitten. Damit sind passgenaue Konzepte zur individuellen Förderung entstanden.

Am Ende der Laufzeit erfolgreicher Projekte stehen oft zwei Fragen im Blickpunkt: Wie können die Schulen auch jenseits der Projektbedingungen weiter von der erfolgreichen Arbeit profitieren? Und wie können gute Ergebnisse auch für andere Interessierte nutzbar gemacht werden?

In einem gemeinsamen Transferprozess der Projekte „Lernpotenziale“ und „Ganz In. Mit Ganztage mehr Zukunft“ liegt der Fokus auf der Identifikation des Wissens und der Erfahrungen der erfolgreichen Projekte. Der Transferprozess wird durch ein Team der Qualitäts- und Unterstützungsagentur, Landesinstitut für Schule (QUA-LiS) begleitet und gestaltet. Dort wurde eine Fachkommission eingerichtet, die die entstandenen Materialien auswertet und nutzbar macht. So ist sichergestellt, dass erprobte Konzepte und Materialien in die Unterstützungsstrukturen des Landes eingehen. Die Netzwerkmoderatorinnen und Netzwerkmoderatoren und das Projektteam werden diese Prozesse über das Projektende hinaus noch im Schuljahr 2017/2018 begleiten. Derzeit findet eine Hospitationsreihe statt, die den Austausch über die im Projektzeitraum geleistete Entwicklungsarbeit befördert und es ermöglicht, ganz konkret voneinander zu lernen.

Zum Ende des Projekts möchten wir Danke sagen. Der Erfolg des Projekts Lernpotenziale wäre nicht möglich gewesen ohne die intensive und engagierte Mitarbeit vieler Beteiligter. Das Projektteam bei der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW mit der Geschäftsstelle beim Institut für soziale Arbeit e.V. in Münster ist hier besonders hervorzuheben. Durch die fachliche Kompetenz und die engagierte Begleitung der Netzwerke ist es gelungen, mit den teilnehmenden Schulen individuelle Konzepte zu entwickeln und Schulentwicklung nachhaltig zu gestalten.

Ein besonderer Dank gilt auch den Netzwerkmoderatorinnen und Netzwerkmoderatoren, die durch ihre kompetente und persönliche Begleitung und ihr hohes Engagement maßgeblich zum Erfolg des Projekts beigetragen haben. Die eigentliche Entwicklungsarbeit wurde ganz konkret in den beteiligten Schulen geleistet. Vielerorts sind standortbezogene und passgenaue Konzepte und Materialien entstanden, die der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler unmittelbar zugutekommen. Wir danken den zuständigen Kolleginnen und Kollegen in den Bezirksregierungen, den Mit-

gliedern der Steuergruppe, allen beteiligten Schulleitungen, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern für die nachhaltige und engagierte Mitarbeit im Projekt Lernpotenziale.

Als Initiatoren und Förderer des Projekts wünschen wir allen Beteiligten, dass die im Projekt gemachten Erfahrungen und die gewonnenen Erkenntnisse nachhaltig wirken mögen. Sie sind wichtige Bausteine auf dem Weg zu dem anspruchsvollen Ziel, allen Schülerinnen und Schülern die beste Bildung zu ermöglichen.

Yvonne Gebauer, Ministerin für Schule und Bildung NRW

Winfried Kneip, Geschäftsführer der Stiftung Mercator

„Lernpotenziale hat für einen wichtigen Bereich der zukünftigen Schulentwicklung sensibilisiert und Schritte zur Weiterentwicklung der Schule in diesem Bereich veranlasst (...).“

Aussagen wie diese von Netzwerkteilnehmer(inne)n am Ende der ersten Phase des Projekts „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ gaben Anlass, die Perspektive auf die Schulentwicklungsprozesse zu richten, die bei der Einführung von Maßnahmen zur individuellen Förderung in Gang gesetzt werden. Eine Lernkultur zu entwickeln, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Potenziale entwickeln können, ihre Lernprozesse selbstverantwortlich gestalten und Bildungserfolge erzielen – diese Zielsetzungen, werden unter anderem mit dem Begriff „individuelle Förderung“ verbunden. Im Projekt Lernpotenziale hat sich gezeigt, dass diese Ziele nur angegangen werden können, wenn alle schulischen Akteure sich beteiligen. Doch mit der „Beteiligung“ ist das so eine Sache – in vielen Einrichtungen (nicht nur in Gymnasien) gibt es Partizipationsbemühungen, die häufig als zusätzliche Belastung empfunden werden, mit Enttäuschung verbunden sind oder Frustration erzeugen.

In dieser Broschüre stellen 29 Lehrkräfte, die an den Lernpotenziale-Netzwerken teilgenommen haben, ihre Erfahrungen mit schulischen Veränderungsprozessen bei der Einführung und Implementierung von Maßnahmen zur individuellen Förderung ihrer Schülerschaft dar. Ausgehend von dem im Projekt entwickelten „Prozesskreislauf der Projektentwicklung mit dem Leitziel der individuellen Förderung“ fokussieren die Autorinnen und Autoren jeweils einen Schritt im Veränderungsprozess anhand der Erfahrungen in ihrer eigenen Schule.

Der Prozesskreislauf, der die Gliederung der Broschürenkapitel vorgibt, wird im ersten Leitartikel von Dr. Holger Braune (Netzwerkmoderator während der gesamten Projektlaufzeit und jetzt Schulleiter) in einem theoretischen „Rundgang“ erläutert und als inhaltliche Rahmung den weiteren Artikeln vorangestellt.

Der zweite Leitartikel von Marvin Müller (tätig im SV-Bildungswerk und vor kurzem noch Schüler eines Gymnasiums) zeichnet ein visionäres Bild einer partizipativen Schule. Auch in diesem Artikel wird die Leserschaft auf einen Rundgang mitgenommen und begleitet eine Schülerin bei ihrem ersten Schultag an ihrer neuen Schule, an dem sie auf viele Beispiele gelebter Partizipation stößt.

Erstes Kapitel: „Leitbild – Transparent und verlässlich pädagogische Ziele vereinbaren“

Carmen Dreier von der Hildegardis-Schule in Bochum beschreibt, wie die drei Säulen des schulischen Leitbilds, die auf der Namensgeberin der Schule – Hildegard von Bingen – beruhen, heute die pädagogischen Konzepte und Ziele innerhalb der Schule prägen. In einem langfristig angelegten Prozess wurden die schulprogrammatischen Projekte

und Konzepte auf der Vorlage des traditionellen Leitbilds aktualisiert und damit die Grundlage für ein transparentes und partizipatives Schulleben gelegt. Die Autorin, die Mitglied des Koordinations-Teams für individuelle Förderung in ihrer Schule ist, zeigt exemplarisch anhand der Angebote in der Jahrgangsstufe 5 die wechselseitige Verknüpfung der Leitbild-Entwicklung mit dem Aufbau des Förderkonzepts, das im Rahmen der Teilnahme am Projekt Lernpotenziale implementiert und fortentwickelt wurde.

In dem Artikel von Irene Pullen vom St. Joseph-Gymnasium in Rheinbach wird die Einführung des bewertungsfreien Projektunterrichts in der Jahrgangsstufe 8 auf dem Hintergrund des christlich geprägten Menschenbilds der Schule beschrieben. Als staatlich anerkannte Ersatzschule in katholischer Trägerschaft wird das Leitbild einer „ganzheitlichen Förderung der Schülerinnen und Schüler“ wegweisend für ein Förderangebot, das sich den zunehmenden zeitlichen und inhaltlichen Verdichtungen im Gymnasium entgegenstellt. In der ersten Lernpotenziale-Broschüre (2014) wurde die Umsetzung des Projektunterrichts bereits vorgestellt, der aktuelle Artikel knüpft daran an und fokussiert den Entwicklungs- und Implementierungsprozess, der im Projektverlauf weitergeführt wurde.

Das Spannungsfeld zwischen den pädagogischen (Leit-)Bildern in den Köpfen der schulischen Akteure und den realen, den Schulalltag häufig herausfordernden Rahmenbedingungen verdeutlicht Dirk Gellesch von der Graf-Engelbert-Schule in Bochum. In seiner Funktion als Schulleiter beschreibt er konkret, wie die schulischen Angebote zur individuellen Förderung einen Kreislauf darstellen, dessen Elemente die Schülerinnen und Schüler zum Ausschöpfen ihrer individuellen Potenziale motivieren und ihnen den Lern- und Bildungserfolg am Gymnasium sichern soll.

Zweites Kapitel: „Beteiligung – Gemeinsam Schule entwickeln“

Birgit Brockhöft vom Städtischen Gymnasium in Gummersbach berichtet in ihrem Artikel über die Umgestaltung des Lernbegleiters, ein schulintern entwickeltes Lerntagebuch, das den Schülerinnen und Schülern zum einen als Organisationshilfe und zur Selbstkontrolle dienen soll und zum anderen zur Beobachtung von Lernfortschritten und als Grundlage für Lernentwicklungsgespräche eingesetzt wird. Bei der Umgestaltung wurden die Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern aktiv zur Mitarbeit aufgefordert und intensiv in den Prozess miteingebunden.

Eva Ledwig und Anja Kroll beschreiben die ausgeprägte Beteiligungskultur der Lehrkräfte am Carl-Fuhlrott-Gymnasium in Wuppertal. Insgesamt absolvierten 23 Lehrkräfte eine

Coaching-Ausbildung, die z.B. Fragen wie „Wie kann im System Schule interveniert werden, bevor es soweit kommt, dass professionelle Hilfe in Anspruch genommen werden muss?“ in den Fokus nahm. Zudem finden regelmäßige vom Kollegium vorbereitete Schulentwicklungsstunden statt, die auf großes Interesse stoßen. Die Autorinnen gehen in ihrem Artikel der Frage nach, warum die Lehrkräfte ihrer Schule eine solch große Motivation mitbringen, sich in ihrer Schule über den Unterricht hinaus zu engagieren.

Annette Kriegel vom Theodor-Heuss-Gymnasium in Waltrop veranschaulicht die Zusammenarbeit in der Schulentwicklungsgruppe, in der bei einzelnen Themen auch Eltern- und Schülervertreter/innen miteinbezogen werden. Diese bringen durch ihre bedarfsorientierte Perspektive neue Aspekte ein, die z.B. in der Überarbeitung des Ergänzungsstundenkonzepts besonders hilfreich waren.

Drittes Kapitel: „Qualifizierung – Individuelle Förderung braucht Know-how“

Claudia Wegmann vom Gymnasium St. Christophorus in Werne und Astrid Leithe von der Heinrich-von-Kleist-Schule in Bochum berichten über ihre Erfahrungen mit der Qualifizierung zu Lerncoaches, über Konzepte, Herangehensweisen und wie sich die eigene Gesprächs- und Beratungshaltung durch die Arbeit im Lerncoaching verändert hat.

In ihrem Artikel beschreiben Jörg Augustin und Christina Mattern vom Goethe Gymnasium Dortmund und Daniel Nagler und Nora Tepe vom Leibniz-Gymnasium Dortmund ihre eigenen Qualifizierungserfahrungen, die sie in eine Multiplikatoren-Schulung für Kolleginnen und Kollegen übertragen haben. Die Autorinnen und Autoren stellen die Methoden und Übungen dar, die sie im Rahmen einer eigens entwickelten Schulung erprobt haben. Dabei stellen sie insbesondere die Grundhaltung des „Nicht-Wissenden-Coaches“ heraus, die in den Schulungen zwar methodisch erprobt und erfahren, aber erst durch die praktische Tätigkeit in der Rolle des Lerncoaches eingeübt und reflektiert wird.

Viertes Kapitel: „Kooperation – Konferenz- und Austauschkultur gestalten“

Vera Mindt vom Haranni-Gymnasium in Herne erläutert am Beispiel der Einführung des Lernzeitenkonzepts an ihrer Schule die Bedeutung der Kooperation aller Akteursgruppen als Basis für gelungene Schulentwicklungsprojekte. Dabei geht die Autorin auf die Austausch- und Kommunikationsprozesse in den Entwicklungsphasen ein – von der Planung bis zur Evaluation – und betont die Bedeutung der gemeinsamen Entwicklungsarbeit für die Akzeptanz und Unterstützung des Projektvorhabens für alle Beteiligten.

Der Prozess zur Einführung einer freien Übungszeit in den Jahrgangsstufen 5 und 6 wird von Heike Helgers vom Städtischen Gymnasium Straelen beschrieben. Mit der Überschrift „It’s easier to travel in groups“ weist sie darauf hin, dass Veränderungsprozesse unter Beteiligung und in Kooperation mit dem Kollegium, der Schüler- und Elternschaft gelingen können. Dabei lässt sie Stolpersteine und Widerstände nicht unerwähnt und schildert, wie Gremien und Konferenzen gestaltet wurden, um alle Beteiligten ins Boot zu holen.

Dirk Backhausen und Dominik Kemper vom Gymnasium der Stadt Kerpen erläutern in ihrem Artikel wie die strukturelle Verankerung von Gremien- und Mitwirkungsstrukturen in einem der größten Gymnasien in Nordrhein-Westfalen eine Gelingensbedingung für Veränderungsprozesse darstellt. Am Beispiel der Einführung des Lernzeitenkonzepts an ihrer Schule zeigen die Autoren ihre Meilensteinplanung und die zentralen Entwicklungsschritte auf dem Weg zur nachhaltigen Implementierung auf.

Fünftes Kapitel: „Evaluation – Reflektieren und aus Erfahrungen lernen“

Herbert Griesmann vom Gymnasium am Neandertal in Erkrath stellt in seinem Artikel die umfangreichen und partizipativen Evaluationsprozesse in seiner Schule vor. Dabei nimmt er eine von der Schülervertretung durchgeführte Evaluation zum neuen Lernzeitenkonzept besonders in den Blick. Diese Evaluation, an der 120 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I teilnahmen, wurde während der Einführungs-/ Erprobungsphase des neuen Lernzeitenkonzepts realisiert und sollte die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler einholen und auf mögliche Stolpersteine hinweisen.

Dass sich Evaluationen auch zu Stolpersteinen entwickeln können, berichten Detlev Kaiser, Gaby Liecker und Lisa Müller-Prunche vom Söderblom-Gymnasium in Espelkamp. An ihrer Schule wurde den Schülerinnen und Schülern direkt zu Beginn der Einführung der Lernzeiten die Möglichkeit geboten, Kommentare in einer „Schatzkiste“ zu hinterlegen. Diese entwickelte sich dann zu einer Art „Meckerbox“. Aufgrund dieser Erfahrung werden Evaluationen nun wesentlich umsichtiger geplant, um konstruktive Rückmeldungen zu erhalten.

Sechstes Kapitel: „Strukturelle Implementierung – Gelungenes in der Schule verankern“

Annika Klein, Matthias Waschk und Anja Windoffer vom St.-Pius-Gymnasium Coesfeld beschreiben in ihrem Artikel die Neu-Organisation der Ergänzungsstunden in der Sekundarstufe I in Form von sogenannten „Sternstunden“. Dabei gehen sie insbesondere auf die Meilensteine und Stolpersteine des Prozesses der strukturellen Implementierung dieses Vorhabens ein.

Dass Implementierung nur in einem ständigen Prozess der Kommunikation und Rückkopplung aller Beteiligten erfolgen kann, berichten Daniela Wietzorka und Margarete Schnieders-Milden vom Johann-Conrad-Schlaun-Gymnasium in Münster. In ihrem Artikel stellen sie die Entwicklung und Verankerung des individualisierten Förderangebots „Schlau(n) Studios“ vor, das an die Stelle der bisherigen Ergänzungsstunden getreten ist.

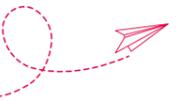
Rut Fröhlings vom Albert-Martmöller-Gymnasium in Witten erläutert den Entwicklungsprozess eines Diagnoseinstru-

mentariums zur Erhebung des individuellen Förder- und Förderbedarfs. Ihre Schule hat dabei besonders in den Fokus gestellt, welche Eigenschaften ein solches Diagnosetool mitbringen muss und wie darauf aufbauende Materialien und Methoden gestaltet werden können, dass sie selbsterklärend von jeder Person einsetzbar sind.

„Gute und übersichtliche Planung, erreichbare Teilziele und vor allem: Einbindung aller Beteiligten!“ so lautet nach Undine Gilsebach und Janine Bartsch vom Schiller-Gymnasium Witten das „Rezept“ für eine gelingende strukturelle Implementierung. Dies führte bei der Entwicklung und Einführung eines fachlichen Online-Diagnoseverfahrens an ihrer Schule zu großer Akzeptanz aller Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren für ihre Mitwirkung und wünschen allen interessierten Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre!

Kirsten Althoff und Nina Andernach



Prozesskreislauf der Projektentwicklung für mehr individuelle Förderung

Dr. Holger Braune

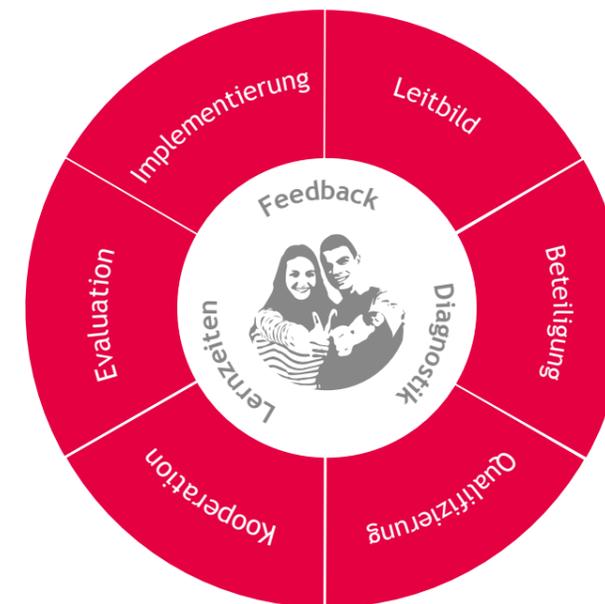
Geben wir zunächst einem alten Griechen das Wort:

„Das, was aus Bestandteilen so zusammengesetzt ist, dass es ein einheitliches Ganzes bildet [...], das ist offenbar mehr als bloß die Summe seiner Bestandteile.“

Aristoteles umkreist mit dieser klassischen Denkfigur aus seiner „Metaphysik“-Schrift unter anderem auch das Phänomen der Synergie. Diverse statische und dynamische Systeme mögen dem Philosophen dereinst bei seinen Überlegungen in den Sinn gekommen sein. An Schule und deren Weiterentwicklung dachte er mutmaßlich nicht. Doch effiziente Schulentwicklung blendet das Phänomen der Synergie nicht aus. Es ist essentiell, die nicht selten unverbundenen, parallel nebeneinanderher laufenden Einzelmaßnahmen geschickt zu bündeln und konzeptionell zusammenzufügen. Erst die kohärente Verzahnung der vormals da und dort im Schulalltag positionierten Einzelmaßnahmen löst die gewünschten Synergieeffekte aus.

Wenn wir an unser Schwerpunktthema im Projekt Lernpotenziale denken – die individuelle Förderung – dann müssten sich diese Synergieeffekte sogar mittelfristig in zunehmender Lernmotivation bei den Schülerinnen und Schülern zeigen. Wie aber kann dies konkret gelingen?

Abb.1 : Prozesskreislauf der Projektentwicklung mit dem Leitziel der individuellen Förderung



In der zweiten Förderphase des Projekts „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ lag einer der Schwerpunkte auf der Verstetigung jener Schulentwicklungsvorhaben, denen in der ersten Förderphase der Status von Pilotprojekten zukam. Es zeigten sich zwischen den teilnehmenden Gymnasien beider Förderphasen Unterschiede hinsichtlich der konzeptionellen Einbindung des jeweiligen Pilotprojekts in den schulischen Gesamtkontext und der damit verbundenen qualitativen und quantitativen Synergieeffekte. Eingedenk dieser wenig überraschenden Beobachtungen entstand ein „Prozesskreislauf“ (Abb. 1) der Projektentwicklung mit dem Leitziel der individuellen Förderung. Dieser Prozesskreislauf, der auf den Erfahrungen besonders wirksamer Schulentwicklungsvorhaben aufbaut, fokussiert nicht nur auf das konkrete Projekt. Er weitet die Perspektive, indem er einen Rahmen schafft, um die Projektentwicklung in einen sinnstiftenden und synergetischen Zusammenhang zur konkreten Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung vor Ort zu setzen.

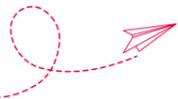
Die einzelnen Schritte des Prozesskreislaufs, die die Kapitel dieser Handreichung darstellen, werden im Folgenden präsentiert und erläutert. Allerdings wird für den angestrebten Rundgang durch das zyklische Modell auf ein reales Beispielprojekt als Illustration verzichtet. Wir wollen uns stattdessen anhand einer weitaus grundsätzlicheren Fragestellung durch den Prozesskreislauf bewegen¹: Im vorliegenden Fall soll die Grundsatzfrage unseres Rundgangs durch den Prozesskreislauf folgende sein: „Was bedeutet individuelle Förderung im Gymnasium?“ Um keine falschen Erwartungen zu schüren – besagte Frage dient als Vehikel für den Rundgang. Eine Antwort wird nicht angestrebt. Letztendlich muss jede Schulgemeinschaft eine eigene Antwort auf diese Grundsatzfrage formulieren. Denn je ähnlicher die verwendeten Bedeutungen zum Begriff „individuelle Förderung“ in einer Schulgemeinschaft ausfallen, desto kohärenter und präziser verläuft der Diskurs über beispielsweise Lernzeiten, Dreh- türmodelle, Lernbüros und Co.

1. Leitbild

Ich wage die These, dass nahezu alle Schulen in Nordrhein-Westfalen über mindestens ein Leitbild verfügen. Manche Schulen verdichten ihr Leitbild sogar zu einem Slogan, publizieren diesen auf der Website und nutzen ihn zur Positionierung. In anderen Schulen wiederum machen ironisierende Leitbild-Verbrämungen die Runde, weil vielleicht der im offiziellen Leitbild transportierte Inhalt nicht in dem erhofften Maße in die gelebte Praxis ragt. Selbst an Schulen, die



¹ Denn bedauerlicherweise wird oft bei Schulentwicklungsdiskursen leichtfertig unterstellt, dass sich alle Beteiligten in ihren Antworten auf die dem Diskurs vorausgehenden Fragen ähneln. Dies ist freilich eine abwegige, aber real existierende Implikation, die erhebliche Verwirrung stiften kann.



noch nie über Leitbilder nachdenken, dürften implizite Leitbildskizzen zirkulieren. Die Arbeit an einem Leitbild, dessen inhaltliche Ausschärfung und verbale Pointierung ist eine wertvolle Gelegenheit zur transparenten Standortbestimmung. Nach innen gerichtet reagieren unterschiedliche Gruppen der Schulgemeinschaft verschieden auf die Leitbilddiskussion und dessen Umsetzung im Alltag. Resonanzen und besonders Dissonanzen bieten Anlass, weiter an dem Leitbild zu feilen und die Identifikation mit diesem und der Schule zu erhöhen. Nach außen gerichtet bezieht ein Leitbild Position, weckt Erwartungen, bewirkt Gesprächsanlässe und schärft das Schulprofil.

Der Begriff der individuellen Förderung ist prädestiniert, Element eines Leitbildes zu sein. Fragen Sie Schülerinnen und Schüler, fragen Sie Lehrerinnen und Lehrer, fragen Sie Eltern, ob Sie für individuelle Förderung sind. Sie werden bei Ihrer Umfrage Zustimmungsraten erhalten, die an Wahlergebnisse in totalitären Systemen erinnern. Und schon setzen die Probleme ein! Denn wenn Sie nachfragen, was der oder die Befragte unter individueller Förderung konkret versteht, erhalten Sie höchst heterogene Antworten. Sehen manche in dem Begriff ein Synonym zum pädagogischen Terminus „Binnendifferenzierung“ bedeutet individuelle Förderung für andere die defizitorientierte pädagogische und temporäre Maßnahme am Einzelnen. Der nächste wendet den Begriff auf Gruppen an, die zuvor homogenisiert wurden. Dem übernächsten bedeutet der Begriff vor allem stärkenorientiertes Fordern. Manche referieren mit dem Begriff individueller Förderung auf die facettenreiche Passung des Lehr-Lern-Angebots. Pragmatische Rechner verquicken ihre Definition mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen...

Ich breche an dieser Stelle ab und merke an, dass beispielsweise in einer Debatte um Lernzeiten, die individueller Förderung dienen sollen, vor dem soeben nur schraffierten Bedeutungsspektrum ein hohes Risiko für Missverständnisse inhärent ist. Dieses Risiko lässt sich minimieren. Dazu muss erstens in einem vorgelagerten Diskurs mit Vertreterinnen und Vertretern der an Schule beteiligten Akteursgruppen das Bedeutungsspektrum von individueller Förderung sichtbar gemacht werden. Das Bedeutungsspektrum verlangt zweitens nach einer situationsbezogenen Eingrenzung. Im Leitbild sind drittens transparent und verlässlich pädagogische Ziele und Kriterien zu formulieren, die an den definierten Begriff individuelle Förderung anknüpfen. Damit steht – um bei unserem Beispiel zu bleiben – die Diskussion um die Konzeption von Lernzeiten noch immer am Anfang. Aber sie vollzieht sich nun auf einem nicht nur terminologisch festeren Untergrund.

2. Beteiligung

Bereits in der Darlegung des ersten Prozessschritts klang die partizipative Dimension von projektbasierter Schulentwicklung an. Da Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer notwendig aus voneinander abweichenden Standpunkten Schule wahrnehmen und deuten, differieren auch ihre Ansätze, Motive und Prognosen bezüglich jedes nur denkmöglichen Schulentwicklungsvorhabens. Damit ist eine nie versiegende Quelle für kreative Transformationsprozesse, für (manchmal) verblüffend einfache Lösungen, für originelle Synergien aber auch für dysfunktionalen Streit benannt. Gerade weil Multiperspektivität und Multiprofessionalität Schulentwicklung determinieren, begünstigt die sinnstiftende Beteiligung der genannten Personengruppen den Erfolg.



Wir wollen das eben Entfaltete anhand des Begriffs individuelle Förderung etwas tiefer durchdringen: Vorrangig Eltern sowie Schülerinnen und Schüler neigen dazu, unter individueller Förderung wirkungsvolle Maßnahmen zu verstehen, die eine bestenfalls schon kurzfristig eintretende Leistungssteigerung der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers ermöglichen sollen. Nicht wenigen Lehrkräften ist dieser pragmatische Förderimpetus zu kurz gefasst. Individuelle Förderung bedeutet für sie eher eine Subjektorientierung, die mit einem Kompetenzerwerb einhergeht, der über die rein fachliche Ebene hinausragt. Als Schlagwörter lassen sich unter anderem Eigenverantwortlichkeit, Kooperation, Selbstregulation, Lerninteresse, Problemlöse- oder Methodenkompetenz anführen. Die hier zugegebenermaßen stereotyp zugespitzten Positionen schließen einander nicht aus. Um aber synergetische Verbindungen zu ermöglichen, müssen möglichst alle Blickwinkel vorgetragen und von allen aufrichtig nachvollzogen werden. Mit anderen Worten: Ein ausschließlich von Lehrerinnen und Lehrern besetztes Gremium ist für die Durchführung erfolgreicher Schulentwicklungsprojekte denkbar ungeeignet.

Partizipation bedarf Geduld. Langfristig aber zahlt sich die investierte Zeit mindestens vierfach aus:

- Erstens steigt die Unterstützung für das entsprechende Schulentwicklungsvorhaben bei allen an Schule beteiligten Gruppen.
- Zweitens minimiert die Einbindung von Eltern, Schülerinnen und Schülern in Schulentwicklung die Gefahr, dass Lehrerinnen und Lehrer aus einer Systemblindheit heraus naheliegende, effiziente oder unkonventionelle Lösungsansätze übersehen.
- Drittens gibt es im Schulkontext kaum authentischere Gelegenheiten, demokratische Kompetenz in der Praxis zu entfalten – und zwar auf allen Seiten.

- Viertens ist es nicht nur eine Frage des guten Stils, alle zu berücksichtigen, die von der angestrebten individuellen Förderung betroffen sind. Es ist auch eine kostbare Gelegenheit, die Identifikation mit der Schule vor Ort bei allen zu erhöhen.

3. Qualifizierung

Bei der Betrachtung konkreter Schulentwicklungsprozesse lässt sich eine ungünstige Tendenz nicht verkennen: Formalstrukturelle Aspekte spielen bei Schulentwicklungsvorhaben allzu oft eine größere Rolle als inhaltlich-konzeptionelle Aspekte. Es soll hier nicht in Abrede gestellt werden, dass individuelle Förderung nach raum-zeitlichen Ressourcen, Betreuungslösungen, Materialien und vielem mehr verlangt. Mindestens ebenso bedeutsam ist aber auch die inhaltliche Qualifizierung im Hinblick auf das mit dem Projekt verbundene Ziel.



Aus welcher Rolle heraus beispielsweise agieren die eingesetzten Lehrerinnen und Lehrer, pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder Schülerinnen und Schüler? Die kurze Vergegenwärtigung einiger im Förder-Forder-Diskurs gängiger Begrifflichkeiten mit dem Bestimmungswort „Lern“ illustriert die Herausforderung: Da existieren „Lerncoaches“, „Lerntutoren“, „Lernbegleiter“, „Lernhelfer“, „Lernfamilienmitglieder“, „Lernpaten“ usw. Hinter jeder dieser Rollen verbergen sich ganz unterschiedliche Konzeptionen, Haltungen Fähigkeiten und Fertigkeiten, für deren Durchdringung und Umsetzung eine Qualifizierung notwendig ist.

Neben den offensichtlichen Fragen – Wer kann weiterbilden? Verfügen wir über die finanziellen Mittel? Wann und wie oft findet die Fortbildung statt? – sollten frühzeitig auch Fragen zur Nachhaltigkeit beantwortet werden: Wie lässt sich ein substanzieller Wissenstransfer von den wenigen Teilnehmern und Teilnehmerinnen der Fortbildung in die Breite der Schulgemeinschaft tragen? Wie kann Motivation zur Fortbildung aufgebaut und erhalten werden? Welche Möglichkeiten bestehen, mittelfristig aus dem System heraus fortzubilden? Wie kann die gewonnene Kompetenz langfristig an der Schule gehalten, bedarfsgerecht modifiziert und bestenfalls optimiert werden?

Diese Fragen dürfen auch als Empfehlung für ein Fortbildungskonzept gelesen werden. Hierbei ist nicht an einen weiteren Ordner im Lehrerzimmer gedacht. Bedeutsamer ist ein transparenter Fort- und Weiterbildungsplan, der das Gesamtkollegium in den Blick – und die Pflicht – nimmt. Der Plan muss neben tagesaktuellen Entwicklungen auch strategische Leitlinien aufweisen; letztere Forderung wird leider viel zu selten erfüllt. Und dies nur nebenbei: Wenn

das Fortbildungskonzept stimmig und das Ziel der Schulentwicklung klar ist, fällt die Suche nach geeigneten Expertinnen und Experten für die Fortbildung weniger erratisch aus als es zuweilen den Eindruck erweckt.

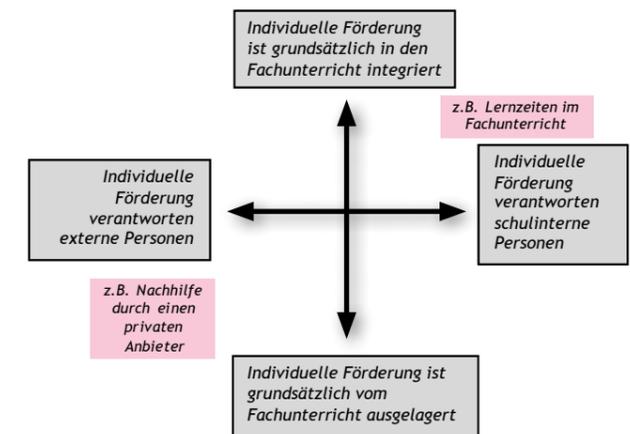
4. Kooperation

Denken Sie sich ein kartesisches Koordinatensystem zum Thema individuelle Förderung (Abb. 2).

Die Ordinatenachse verläuft von „Individuelle Förderung ist grundsätzlich in den Fachunterricht integriert“ zu „Individuelle Förderung ist grundsätzlich vom Fachunterricht ausgelagert“. Die Abszissenachse erstreckt sich zwischen „Individuelle Förderung verantworten externe Personen“ und „Individuelle Förderung verantworten schulinterne Personen“. Die Position, an dem Ihr Schulentwicklungsprojekt in diesem Koordinatensystem verortet werden kann, bestimmt die Formen der Kooperationen.



Abb. 2: Koordinatensystem zur individuellen Förderung



Wer meint, dass schulintern organisierte individuelle Förderung weniger Kooperation verlangt, ist voreilig. Erinnert sei an den vorherigen Prozessschritt. Streben Sie ein integriertes schulintern verantwortetes Modell individueller Förderung an, gelingt die Sicherung von gleichbleibender und hoher Qualität nur durch Austausch zwischen den Fachschaften, den Jahrgangsstufenteams, der Projektgruppe und weiteren Gremien wie beispielsweise der Lehrerkonferenz.

Ist Ihr schulinternes Modell eher ausgelagert, muss dafür Sorge getragen werden, dass nicht nur die Angebote der individuellen Förderung zuverlässig in gleichbleibend hoher Qualität stattfinden. Auch ein effizienter, zuverlässiger und wechselseitiger Informationsfluss muss zwischen Fördermaß-



nahme und Fachunterricht bestehen. Wiewohl eine transparente Verantwortlichkeitsstruktur die pädagogische Verarbeitung der Informationen zu weiten Teilen regelt, muss auch bei ausgelagerten Fördermaßnahmen der Austausch zu seinem Recht kommen.

Seriöse individuelle Förderung ist – wie auch immer organisiert – untrennbar mit der Etablierung einer positiven Konferenz- und Austauschkultur verbunden, die sich u.a. durch Offenheit, Kooperation und gesunden Pragmatismus mit klarer Zielorientierung auszeichnet. Dies gilt für die Aufbau- und Pilotphase des Schulentwicklungsprojekts ebenso wie für den späteren Regelbetrieb. Die gelebte Konferenz- und Austauschkultur einer Schule verrät übrigens mehr über ein System als ein Webauftakt, ein Flyer oder ein wohlformuliertes Leitbild. Zwei Alternativfragen veranschaulichen dies: Sieht die Stundenplanung ein Zeitfenster vor, in dem die Verantwortlichen der individuellen Förderung ungestört und regelmäßig in einen Austausch treten können, oder liegt die Verantwortung für Austausch eher in den Händen des Kollegen Zufall? Sind in der Projektgruppe eher Befürworter des Vorhabens vereint oder wird ein diversitärer Ansatz verfolgt (und seitens der Schulleitung unterstützt), der auch Skeptikerinnen und Skeptikern Gehör schenkt?

Umsichtige Schulentwicklung verschränkt systeminterne mit systemübergreifender Kooperation. Vom Standpunkt des Projekts „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium“ ist hier an erster Stelle auf Netzwerkarbeit hinzuweisen – eines der effektivsten Werkzeuge für Schulentwicklung. Im kritischen Diskurs mit anderen Schulen, im Nachvollzug schon erfahrener Stolpersteine und Irrwege, im Angesicht geglückter Lösungsstrategien lassen sich viele Anregungen für das eigene Schulentwicklungsprojekt gewinnen. Dabei sollte der Gedankenaustausch im Vordergrund stehen. Insbesondere der Dialog mit kompetenten Kolleginnen und Kollegen, welche die eigene Schule nicht kennen, verhilft zu Impulsen, um bestehende Hindernisse zu überwinden oder elegant zu umgehen. Selbstverständlich können erfolgreiche Projekte anderer Schulen als Modell dienen. Allerdings lassen sich in den seltensten Fällen fremde Konzepte individueller Förderung umstandslos auf die eigene Schule übertragen. Gleiches gilt auch für die von vielen Kolleginnen und Kollegen geschätzten Materialbörsen. Diesbezüglich sei an den im dritten Prozessschritt erwähnten Hinweis gemahnt, dass eine Form (hier das Material) ohne ausreichenden konzeptionellen Inhalt letztlich hohl bleibt. Anzustreben ist daher eine kritische Materialschau, in der verschiedene Produkte in Bezug auf die Passung zum Konzept hin diskutiert werden. Dabei profitieren die Urheber der Materialien vom konstruktiven Feedback der Kolleginnen und Kollegen. Letztere wiederum erhalten durch die Materialschau Anregungen für die eigene Arbeit am Projekt.

Ob systemintern oder systemübergreifend – Austausch hilft beim Umgang mit Widerständen, Austausch bietet einen Rahmen bei der Suche nach akzeptablen Lösungsansätzen, Austausch schafft ein Forum, erfolgreiche Prozessschritte zu präsentieren und zu würdigen. Vor diesem Hintergrund ist es geradezu waghalsig, Schulentwicklung vom stillen Kämmerlein aus, als Top-down-Prozess zu oktroyieren. Ohnehin wäre es falsch, von Schülerinnen und Schülern Kooperation zu erwarten, sie selbst aber nicht zu praktizieren.

5. Evaluation

Wiederholt verwies ich in unserem Rundgang durch das Prozessmodell auf vorangegangene und nachfolgende Prozessschritte. Dies rührt daher, dass das Modell kein kausales Fließschema darstellt, sondern die einzelnen Prozessschritte in ihrer Reihenfolge austauschbar sind. Es mag bei Schulentwicklung an manchem mangeln – Komplexitätsmangel besteht niemals. Auch unser Prozessmodell ist die verkürzte Folie eines gehörig komplexeren Vorgangs. Der Vorteil dieser reduktionistischen Darstellung besteht in ihrer Übersichtlichkeit, die eine Zuspitzung zur Folge hat. Bestimmte Punkte im Prozesskreislauf können bei Bedarf übersprungen und einzelne Entwicklungsschritte als Schleife mehrfach durchschritten werden. Letztgenannter Modus gilt besonders für den Prozessschritt der Evaluation.

Vorweg: Hier soll keinem Test-Empirismus das Wort gesprochen werden. Förderkonzepte, die unreflektiert ein „Diagnose-Maßnahme-Evaluation-Mantra“ lobpreisen, dringen nur begrenzt zu Ursachen von Lernschwierigkeiten vor. Anders verhält es sich mit allen Formen der Evaluation, die der Standortbestimmung dienen. Sie helfen, das Projekt in seiner Entwicklung auf Kurs zu halten. Der Besuch von Kursen in Methodenlehre und Statistik ist nicht notwendig. Gleichwohl erweist sich Expertise in diesem Bereich als vorteilhaft und ist in vielen Gymnasien vorhanden. Gewichtiger aber ist, in der Frühphase des Schulentwicklungsprozesses so präzise wie möglich das mit dem Projekt angestrebte Ziel zu definieren. Dieses Ziel (idealerweise untergliedert in Teilziele) ist in einem nächsten Schritt an klar messbare und allgemein akzeptierte Parameter zu koppeln, um diese anschließend wiederum auf einer Zeitachse als Meilensteine realistisch zu verorten. Auf diese Weise entstehen Benchmarks, die jederzeit eine Standortbestimmung ermöglichen. Entsprechend der so erworbenen Orientierung wird nachvollziehbar, in wie weit die Projektgenese den gewünschten Verlauf nimmt. Als Faustregel gilt: Die Genauigkeit der Zielformulierung und der daran gekoppelten Parameter bestimmt die Genauigkeit der späteren Standortbestimmung. Im Projekt Lernpotenziale haben die beteiligten Gymnasien



ihre Projektziele mit der SMART-Methode konkretisiert und Meilensteinetappen formuliert, die nicht wenigen Kolleginnen und Kollegen als Orientierung über den gesamten Projektverlauf dienen.

Regelmäßig sollten also Standortbestimmungen vorgenommen werden. Aus den gewonnenen Erkenntnissen lässt sich bei unvorhergesehenen Entwicklungen frühzeitig die Projektplanung den tatsächlichen Gegebenheiten anpassen. Ebenso ist denkbar, dass weniger die Projektplanung sondern das mit dem Projekt verbundene Ziel einer Korrektur bedarf. In beiden Fällen bietet es sich an, einzelne oder alle vorherigen Prozessschritte kritisch zu durchdenken und wo immer nötig, erneut zu durchlaufen. Hierdurch kommt es zu einer weiteren Ausschärfung Ihres Projekts und dem damit verbundenen Ziel, da die bisherigen Erfahrungen berücksichtigt und nun in die Planungen einbezogen werden können. Vorgestellte Maßnahmen der Standortbestimmung sollten unbedingt durch bewährte Evaluationsformate wie beispielsweise Interviews oder Fragebögen in ihrer Aussagekraft erhöht werden. Hierbei geht es nicht nur darum was, sondern auch wer gefragt werden soll. Holen Sie sich ein Feedback von Kolleginnen und Kollegen, von Schülerinnen und Schülern, von Eltern. Dabei nützen wenige sehr konkrete Fragen – gern offen formuliert – oft mehr als umfangreiche Fragebögen, deren Auswertung viel Zeit verschlingt.

6. Strukturelle Implementierung

Was bisher geschah: Unser beispielhaftes Schulentwicklungsvorhaben hat – in Gestalt eines Pilotprojekts – einen begrenzten Praxistest erfolgreich durchlaufen. Evaluationsbefunde haben da und dort zu Modifikationen geführt. Die beteiligten Personen des Projekts trafen Vorkehrungen, damit das Projekt in die bestehenden Prozesse und Abläufe der Schule eingebunden werden kann. Nun stehen zwei miteinander verbundene Aufgaben bevor. Das Projekt muss in etablierte Schulstrukturen eingebunden werden. Dabei ist dafür zu sorgen, dass der reibungslose Ablauf des strukturell zu implementierenden Projekts personenunabhängig garantiert werden kann. Um beides umzusetzen sind erneut Schleifen durch das Prozessmodell zu ziehen. Insbesondere die Prozessschritte Qualifizierung und Kooperation helfen, das Projekt in die Breite aller neuen Beteiligten zu tragen. Diese kleinschrittige und zeitaufwendige Ausweitung hat neben der Qualitätssicherung folgende Funktion:

Die bereits einleitend angesprochenen Synergieeffekte entfalten ihre volle Wirkung nur dann, wenn das neue Element der individuellen Förderung inhaltlich und formal mit schon bestehenden Elementen der individuellen Förderung strin-

gent verzahnt wird. Je mehr profunde Kenner der konkreten Schule in den Prozess der strukturellen Implementierung eingebunden sind, umso mehr Verknüpfungspunkte zu schon bestehenden Angeboten und Maßnahmen entstehen. Dies ruft wiederum den fünften Prozessschritt auf den Plan: Es ist zu evaluieren, ob gewünschte Synergieeffekte tatsächlich eintreten. Aus einer systemischen Perspektive heraus ist zu erwarten, dass die Befunde der Evaluationen zu Anpassungen im neuen Projekt und in schon bestehenden Strukturen und Inhalten führen werden. Diese Anpassungen sind nicht nur Maßnahmen der Qualitätssicherung. Es handelt sich zugleich um Maßnahmen der Qualitätssteigerung.

Wo immer auch Veränderungen vorgenommen werden – sie wirken in das System. Haben Sie dabei keine Bange, Ihr Vorhaben könnte Ihnen über den Kopf wachsen. Das tut es in gewisser Weise sowieso. Erinnern Sie sich an Aristoteles? Das Ganze ist ja mehr, als die Summe seiner Teile! Aber die Orientierung an unserem Prozessmodell hilft Ihnen, die Komplexität von Schulentwicklung zu reduzieren, Fehlentwicklungen frühzeitig zu bemerken und Erfolge wahrzunehmen. Beginnen Sie kooperativ mit einem kleinen Projekt und tragen Sie es in die Breite, sofern die Entwicklungen Sie und Ihre Mitstreiter positiv stimmen. Und denken Sie dabei an ein weiteres Diktum des alten Griechen: „Der Anfang ist die Hälfte des Ganzen.“



... an einer partizipativen Schule

Marvin Müller
SV-Bildungswerk

Es ist Montagmorgen, 7:10 Uhr: Noch etwas müde steigt Jule aus dem Bus und folgt den anderen Schülerinnen und Schülern in Richtung Schulgebäude. Nachdem sie mit ihrer Familie in der letzten Woche umgezogen ist, kommt nun der Moment, auf den sie sich gefreut hat und vor dem sie gleichzeitig etwas Angst hatte: ihr erster Tag an der neuen Schule. Weil die Schule aber erst um 7:15 Uhr geöffnet wird, muss sie noch etwas vor dem Haupteingang warten. Aufgeregt schweift ihr Blick zwischen den Gesichtern ihrer ebenfalls wartenden Mitschülerinnen und Mitschüler und der Tür umher. Neben dem Eingang bemerkt sie eine glänzende Plakette mit der Aufschrift „Partizipative Schule“. Verwundert fragt sie sich: „Was soll das denn heißen?“. So etwas gab es an ihrer alten Schule jedenfalls nicht. Bevor sie sich jedoch weiter darüber den Kopf zerbrechen kann, wird sie durch das Drehen des Schlüssels im Türschloss abgelenkt. Alle Schülerinnen und Schüler strömen nun zur Tür hinein und Jule wird mit ins Schulgebäude getragen. Sie geht direkt am Eingang einige Meter nach rechts zur großen Statue, wo sie von einem ihrer neuen Mitschülerinnen und Mitschüler abgeholt werden soll. Wenig später erscheint dann auch ein Junge, der sich mit dem Namen Hassan vorstellt: „Hey, du bist bestimmt Jule oder? Ich bin einer deiner neuen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden aus der 10a und dein „Buddy“. Das heißt, dass ich dir helfe, dich in unserer Schule zurechtzufinden und du dich immer an mich wenden kannst, wenn du eine Frage hast. Jetzt müssen wir uns aber beeilen, unsere Schulleiterin Frau Süßmund möchte dich nämlich auch kennenlernen.“

Zwei Stockwerke höher erwartet Frau Süßmund die beiden bereits im Direktorat: „Guten Morgen ihr beiden! Liebe Jule, schön, dass du da bist. Ich bin Frau Süßmund, die Schulleiterin dieser Schule. Ich freue mich sehr, dich als neue Schülerin begrüßen zu dürfen und hoffe, dass du eine tolle Zeit an unserer Schule hast. Wie ist dein erster Eindruck bisher?“ Mit dieser Frage ist Jule etwas überfordert, denn so viel hat sie noch gar nicht von der Schule gesehen. Aber dann fällt ihr das Schild am Schuleingang wieder ein: „Vielen Dank für die tolle Begrüßung. Ich hoffe, dass ich hier an der Schule eine gute Zeit haben werde. Eine Frage habe ich auch direkt schon, denn mir ist unten aufgefallen, dass ich hier an einer „partizipativen Schule“ bin. Was heißt das eigentlich?“ Hassan schaltet sich in das Gespräch ein: „Partizipativ heißt, dass wir Schülerinnen und Schüler an der Schule richtig mitbestimmen können und nicht die Lehrerinnen und Lehrer über uns entscheiden ohne uns zu fragen.“ Frau Süßmund ergänzt: „Auf dieses Schild, das du unten wahrscheinlich gesehen hast, sind wir mächtig stolz. Es ist das Ergebnis eines Prozesses, den wir vor ungefähr drei Jahren gestartet haben. Damals gab es bei allen beteiligten Gruppen an unserer Schule – den Schüler(inne)n,

Lehrkräften und Eltern – große Unzufriedenheit: Die Schülerinnen und Schüler mochten es überhaupt nicht zur Schule zu gehen, hatten keine Lust zu lernen und fühlten sich von den Lehrerinnen und Lehrern schlecht behandelt. Die Lehrkräfte wiederum waren verärgert, wegen der Null-Bock-Einstellung der Schülerinnen und Schüler und vergaben schlechte Noten, weshalb die Eltern dann sauer wurden: Ein Teufelskreis! Wir haben gesehen, dass wir unsere Schule gemeinsam verändern müssen, wenn wir aus diesem Teufelskreis herauskommen wollen und haben deshalb eine sogenannte „Zukunftswerkstatt“ gemacht. Alle gemeinsam haben wir uns eine Woche Zeit genommen und in der ersten Phase dieser Methode – der Kritikphase – überlegt, was uns an unserer Schule stört, dann in der Utopiephase geträumt, wie wir uns unsere Schule wünschen und als letztes diese Wünsche in der Realisierungsphase auf realistische Ziele heruntergebrochen. Das hört sich total kompliziert an, ich möchte es dir aber an einem einfachen Beispiel besser erläutern: Eine Schülerin hat in der Kritikphase eingebracht, dass sie sich an unserer Schule nicht wohl fühlt, weil alles so ungemütlich und kalt eingerichtet ist. In der Utopiephase hat sie sich dann erträumt, dass sie mit ihrem eigenen Bett in die Schule fahren kann und den Unterricht dann liegend genießen kann. Coole Idee, oder? In der Realisierungsphase haben wir dann gemeinsam erkannt, dass wir an unserer Schule mehr Orte brauchen, an denen sich Schülerinnen und Schüler wirklich wohl und geborgen fühlen. Wir haben deshalb einen Raum der Schule zum „Chill out“-Raum gemacht und dort findest du einen Haufen Sitzsäcke, Sofas und Kissen. Unsere Schülerinnen und Schüler lieben ihn und ich gönne mir da auch, wann immer es geht, ein paar Minuten Entspannung. Aber bei unserer Zukunftswerkstatt sind natürlich noch unglaublich viele andere Projekte herausgekommen, von denen wir viele auch umgesetzt haben. Eines der grandiosen Ergebnisse ist, dass sich Schülerinnen und Schüler jetzt viel mehr beteiligen können und wir deshalb nun auch als „Partizipative Schule“ zertifiziert sind. Das ist aber keine Urkunde, die man sich einfach nur an die Wand hängt, sondern vielmehr eine Selbstverpflichtung, denn wir wollen uns noch weiterentwickeln und unsere Schülerinnen und Schüler dabei gleichberechtigt mit einbeziehen. Was das heißt, wirst du sicherlich in den nächsten Tagen und Wochen in vielen kleinen oder größeren Situationen merken, darauf kannst du dich schon einmal gefasst machen!“ Hassan räuspert sich: „Entschuldigung Frau Süßmund, gucken Sie mal auf die Uhr, in einer Minute fängt der Unterricht an“ und unterbricht damit die redsame Schulleiterin vorsichtig. „Ohje stimmt, danke für den Hinweis, Hassan. Ich werde mich nie daran gewöhnen, dass es nicht mehr klingelt und jetzt bin ich ständig zu spät. Eigentlich fände ich es ja besser, wenn es gar keine festen Schulstunden mehr gibt und die Schülerinnen und Schüler selbst bestimmen können,

wann sie was lernen. Davon konnte ich die anderen Lehrerinnen und Lehrer aber leider noch nicht überzeugen“, sagt Frau Süßmund lachend.

Auf dem Weg zu ihrem Klassenzimmer erklärt Hassan Jule auch diese Besonderheit ihrer neuen Schule: „Seit sich unsere Schule so verändert hat, haben wir auch unsere Klingel abgeschafft. Wir wollen uns nicht von so einem Signal herum-scheuchen lassen.“ „Aber wie du gesehen hast, macht es das nicht immer einfacher“, fügt er noch grinsend hinzu, als sie im Raum der 10a ankommen, wo sie nun eine Stunde Deutsch bei ihrem Klassenlehrer Herrn Gawlowski haben. Von allen wird Jule sehr herzlich empfangen und sie freut sich darüber, dass sie neben Hassan sitzt, der ihr so weiterhin helfen kann. Während der reguläre Deutsch-Unterricht losgeht, schaut sie sich ihren Stundenplan an, den sie soeben von Herrn Gawlowski bekommen hat. Neben den Standard-Fächern wie Englisch, Bio oder Geschichte, steht für Montag in der vierten Stunde das Wort „Klassenrat“ in der Tabelle, das sie bisher noch nicht kennt. Leise fragt sie Hassan, was sie sich darunter vorstellen kann. Er flüstert ihr zu: „Einmal die Woche setzten wir uns mit der ganzen Klasse inklusive Herrn Gawlowski zusammen und besprechen die Themen, die für uns alle wichtig sind.“ Er zeigt auf ein Whiteboard, das neben der Tafel hängt und erklärt weiter: „Dort sammeln wir über die Woche immer was wir bereden möchten. Letzte Woche haben wir zum Beispiel unsere neue Sitzordnung festgelegt und über einen Streit gesprochen, den Tim, Carla und Enrico hatten. Jetzt hat da schon jemand „Kennenlernen Jule“ draufgeschrieben, weil wir darüber reden wollen, was wir alle zusammen machen können, damit du ein richtiger Teil unserer Klassengemeinschaft wirst.“ Während sie Hassan angeregt zugehört hat, bemerkt Jule, dass auf einmal alle Schülerinnen und Schüler ihre Smartphones raus-holen. Sie ist ganz erschrocken, denn wenn sie das an ihrer alten Schule gemacht hätte, hätten ihre Eltern ihr Handy nachmittags im Sekretariat abholen müssen. Eine Schülerin, die gegenüber von ihr am Gruppentisch sitzt und Leila heißt, wenn sie sich richtig erinnert, hat scheinbar ihren verwirrten Blick gesehen und erklärt: „Wir machen jetzt ein „Kahoot“-Quiz. Das ist ein Online-Quiz, das immer eine oder einer aus unserer Klasse über die letzte Unterrichtsstunde zur Wiederholung erstellt und jeder und jede von uns am eigenen Handy machen kann. Wenn du deins aber nicht dabei hast oder gar keins besitzt, ist das auch überhaupt nicht schlimm, dann kannst du zum Beispiel mit mir zusammen im Team spielen.“ Da das Thema „Rhetorische Mittel“, um welches sich das heutige Quiz dreht, an ihrer alten Schule sehr ausführlich durchgekaut worden war, stellt sich Jule auch gar nicht so schlecht an: Sie gewinnt die digitale Bronzemedaille, weil sie schnell und richtig tippt.

Am Ende der Stunde kommt Herr Gawlowski schließlich noch einmal zu ihr, erklärt ihr einiges Organisatorisches und möchte einen Termin mit ihr ausmachen: „Wir sind uns an unserer Schule bewusst, dass jeder Schüler und jede Schülerin unterschiedlich ist und individuelle Stärken und Schwächen hat. Wir finden es deshalb nicht sinnvoll, wenn alle immer zur selben Zeit den gleichen Unterrichtsstoff machen müssen und dafür bewertet werden. Das kannst du dir ungefähr so vorstellen wie ein T-Shirt in Größe M. Natürlich passt es einigen Schülerinnen und Schülern, aber für manche ist einfach zu groß oder zu klein. Deswegen gehen wir hier anders vor: In Gesprächen setzen unsere Schülerinnen und Schüler und wir Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam individuelle Lernziele fest und versuchen diese im Schuljahr zu erreichen. Ich würde mich freuen, wenn wir uns diese Woche noch zusammensetzen können, um das gemeinsam für das Fach Deutsch zu machen.“ Langsam beginnt Jule zu verstehen, was dieses Schild „Partizipative Schule“ bedeuten soll, denn hier läuft doch einiges ganz anders ab als an ihrer alten Schule.

Auch in der nächsten Stunde, Physik bei Frau Althoff, geht das weiter: In der letzten Viertelstunde teilt ihre neue Physik-Lehrerin einen Feedbackbogen aus, den alle Schülerinnen und Schüler ausfüllen sollen. Kritisch fragt sie Hassan: „Ist das sowas wie diese Internetplattform „spickmich“, was es früher mal gab und wo Schülerinnen und Schüler ihren Lehrerinnen und Lehrern eine Sechse geben können, wenn sie sich ungerecht behandelt fühlen?“ Hassan lacht: „Das habe ich auch gedacht, als wir das zum ersten Mal gemacht haben. Aber es geht nicht darum die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer zu bewerten, sondern ihnen ein Feedback zu geben – das ist ein wichtiger Unterschied. Gemeinsam möchten wir konstruktiv daran arbeiten, den Unterricht besser zu machen. Da bringt es überhaupt nichts, wenn man seinen Frust rauslässt, sondern viel mehr, wenn man sagt, was man konkret anders machen würde. Die Lehrerinnen und Lehrer werten die Bögen dann immer zu Hause aus und besprechen mit uns gemeinsam, was sie daraus mitnehmen. In Mathe haben wir zum Beispiel letztens das Feedback gegeben, dass wir auch anders zeigen möchten, dass wir etwas gelernt haben als in Arbeiten oder der mündlichen Mitarbeit. Seitdem können wir unsere Lernaufgaben abgeben, wenn wir denken, dass wir sie besonders gut gemacht haben.“

In der nächsten Stunde versammelt sich die gesamte Stufe 10 in der Aula der Schule, wo Jule Frau Süßmund wieder-sieht, die ihr freundlich zuzwinkert. Sie räuspert sich und die Schülerinnen und Schüler, die sich bisher noch rege unterhalten haben, werden leise: „Liebe Schülerinnen und Schüler, dieses Schuljahr steht für euch ein ganz besonderes Projekt an, auf das ihr schon seit Jahren hinfiebert, wie ich



von vielen von euch gehört habe. Bei dem Projekt sucht ihr euch alleine oder in einer Gruppe mit anderen Schülerinnen und Schülern eine Herausforderung, die ihr in den drei Wochen nach den Herbstferien meistern möchtet. Für uns hört das Lernen in der Schule nicht an der Schulhofgrenze auf, wir möchten euch auf das lebenslange Lernen im Leben vorbereiten und euch hierfür Lernzeit zur Verfügung stellen. Die Herausforderungen können dabei so vielfältig sein wie ihr es seid: im letzten Jahr haben Schülerinnen und Schüler in einer Imkerei gearbeitet, einen Berg bestiegen, einen Spielplatz gebaut und ein Buch geschrieben. Jeder und jede von euch hat für dieses Projekt genau 150€ und drei Wochen Zeit zur Verfügung. Ihr werdet von jungen Studierenden oder Auszubildenden begleitet, seid aber ansonsten auf euch alleine gestellt. Ich möchte euch ermutigen: Sucht euch ein Projekt, das euch richtig schwerfällt, was ihr euch sonst vielleicht nicht zugetraut hättet, wo ihr richtig kämpfen müsst – eine echte Herausforderung.“ Dieses Projekt „Herausforderung“ beschäftigt Jule noch den ganzen weiteren Schultag. Sie grübelt und grübelt, welche Aufgabe sie dieses Jahr meistern möchte.

Als nächstes ist aber nun der Klassenrat an der Reihe: Die Tische in ihrem Klassenraum werden an die Wand geschoben und alle – auch ihr Klassenlehrer Herr Gawlowski – setzen sich gemeinsam in den Stuhlkreis. Der Klassenrat wird aber nicht wie Unterricht klassischerweise vom Lehrer gesteuert, sondern es gibt verschiedene Rollen, die die Schülerinnen und Schüler übernehmen: zum Beispiel die Moderation, die Protokollführung, das Regelwächteramt und viele weitere. Das erste Thema im Klassenrat ist heute ein Bericht der Schüler/innenvertretung der Schule. Die Klassensprecherin Pascale stellt vor: „Die SV gibt auch dieses Jahr wieder gemeinsam mit der Schüler/innenzeitung ein personalisiertes Hausaufgabenheft für unsere Schule heraus. Dieses Jahr gibt es nun zusätzlich in jedem Hausaufgabenheft einen Sonderteil zu den Rechten von Schülerinnen und Schülern, in dem die meistgestellten Fragen an die SV beantwortet werden. Ich lasse gleich eine Liste herumgehen, mit der ihr euch ein Exemplar bestellen könnt. Zudem ist die SV auf eure Unterstützung angewiesen: Wie ihr alle wisst, will unsere Schule unser verstaubtes, altes Leitbild erneuern, sodass es für uns alle gut zu unserer Schule passt. Ich möchte jetzt mit euch gemeinsam sammeln, was für uns als Klasse dazu gehört und dann schmeiße ich den Zettel in den SV-Briefkasten neben dem SV-Brett. Das hilft der SV eure Interessen in den Prozess mit den Lehrerinnen und Lehrern und Eltern einzubringen.“ Jule raucht ganz schön der Kopf, aber sie ist beeindruckt: „Was die SV hier an der Schule alles macht, ist schon ziemlich krass. An meiner alten Schule haben wir zwar auch immer einen Klassensprecher oder eine Klassensprecherin gewählt, aber viel hat man dann nicht von der SV gehört, abgesehen davon, dass sie am Schulfest immer Kuchen verkauft hat. Cool, dass hier SV-Arbeit mehr als Kuchenbacken bedeutet.“ Bei den weiteren Diskussionen im

Klassenrat merkt Jule aber auch, dass diese „Partizipation“ echt anstrengend sein kann. Wenn an ihrer alten Schule etwas entschieden werden musste, haben dies entweder die Lehrerinnen und Lehrer getan oder es wurde in der Klasse abgestimmt. Hier ist das anders: Im Klassenrat wird nicht einfach abgestimmt, sondern versucht, jeden und jede zu hören und eine Lösung zu finden, die für die gesamte Klasse gut passt. Bei über 20 Schülerinnen und Schülern ist das oft gar nicht so einfach. Bei dem Thema, das Jule selbst besonders wichtig war, sind sie aber schnell zu einer guten Lösung gekommen: Um sie als neue Klassenkameradin zu begrüßen, treffen sie sich am Freitag zum Kanufahren und wollen danach noch am Fluss grillen.

In der nächsten Stunde, Kunst bei Herrn Bergs, merkt Jule, dass Pascale auf einmal nicht mehr da ist. Besorgt fragt sie Hassan, ob die Klassensprecherin krank geworden sei oder warum sie fehle. Er klärt ein weiteres Mal auf: „Daran kannst du dich gewöhnen, Jule. Pascale ist nicht nur unsere Klassensprecherin, sondern auch im Vorstand der SV und Kreis-SV-Delegierte. Deshalb ist sie ziemlich oft auf Sitzungen und kann deshalb nicht im Unterricht sein. Falls du dich mehr für die SV interessierst, kannst du aber einfach mal bei denen vorbeikommen, man muss nicht gewählt sein, um da mitzumachen. Die SV trifft sich jeden Dienstag in der zweiten Pause im SV-Raum.“ „Hört sich echt cool an“, sagt Jule, hat aber noch eine wichtige Frage: „Was sagen denn die Lehrerinnen und Lehrer dazu, wenn man wegen sowas im Unterricht fehlt? An meiner alten Schule gab es da immer richtig Stress.“ Hassan antwortet: „Bei uns unterstützen die das sogar. Unsere Schule findet es super, wenn wir Schülerinnen und Schüler uns engagieren und wir glauben, dass man dabei auch super viele Dinge lernen kann, die sich im normalen Unterricht nicht vermitteln lassen. Wichtig ist dann aber natürlich trotzdem, dass man den Stoff, den man verpasst hat, später nacharbeitet. Das ist an unserer Schule aber echt gut gelöst: Wir haben ein kleines Forum im Internet, wo alle Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer unserer Schule angemeldet sind und zu dem sonst niemand Zugriff hat. Wenn die Lehrkräfte dann am Smartboard ein Tafelbild gemacht haben, laden sie das einfach am Ende der Stunde hoch. Wenn man dann etwas doch noch nicht verstanden hat, kann man dort auch Fragen an alle anderen stellen. Das ist auch super praktisch, wenn man mal krank ist oder aus einem anderen Grund fehlt. Ich schreibe dir gleich noch die URL auf und erkläre dir, wie du dich heute Nachmittag anmelden kannst.“ Jule bekommt den Mund vor lauter Staunen gar nicht mehr zu und bittet Hassan sie zu kneifen, um zu testen, ob diese Schule die Realität ist oder sie träumt.

Während sie nach der Doppelstunde Kunst auf ihren Bus wartet, schmerzt ihr Arm noch ein bisschen von Hassans kräftigem Kniff, aber sie ist überglücklich an so einer tollen Schule gelandet zu sein, so dass dieses Gefühl deutlich

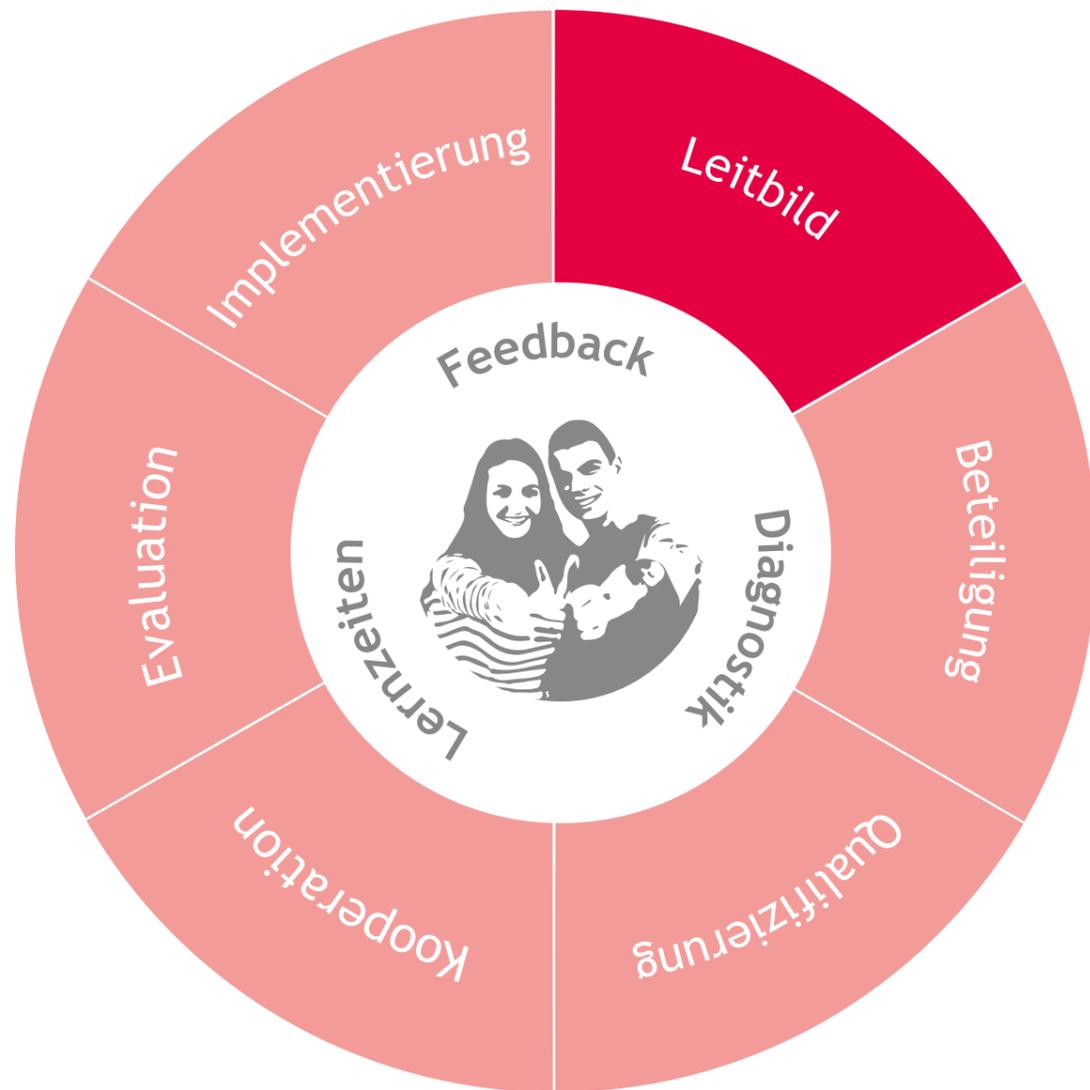
überwiegt. Sie durchstöbert nun das „schwarze Brett“ der Schule, mehrere Flachbildfernseher auf denen der aktuelle Vertretungsplan und verschiedene andere Informationen zu sehen sind: eine Terminankündigung für die nächste Ausbildung von Streitschlichterinnen und Streitschlichtern, eine Einladung zum Fortbildungstag für Lehrerinnen und Lehrer zum Thema „Mobbing“, an dem auch Schülerinnen und Schüler freiwillig teilnehmen können, um ihre Perspektive einzubringen und die Ergebnisse der „Schattenwahlen“ zur Bundestagswahl, an der alle Schülerinnen und Schüler abstimmen konnten, welchen Politikerinnen und Politikern und Parteien sie ihr Vertrauen schenken würden, wenn sie wählen dürften. Aber ein Angebot weckt Jules besonderes Interesse: in zwei Wochen findet ein Elternabend der besonderen Art an ihrer Schule statt. Gemeinsam mit erfahrenen Medienpädagogen und Medienpädagoginnen gibt es einen Gaming-Abend von Schülerinnen und Schülern für ihre Eltern. Eltern sollten so besser verstehen, was ihre Kinder am PC für Computerspiele spielen und was das für Chancen, aber auch Risiken birgt.

Als sie später mit ihrer Familie am Mittagstisch sitzt, erzählt sie ihren Eltern direkt begeistert davon und sie beschließen sich gemeinsam anzumelden. Ihre Eltern sind sichtlich erleichtert, dass es ihrer Tochter so gut an der neuen Schule gefällt. „Ach Jule, das freut uns sehr, dass du so einen guten ersten Tag hattest. Dann geh jetzt Hausaufgaben machen, damit du direkt einen guten Eindruck machst“, sagt ihr Vater. „Oh, das habe ich ganz vergessen zu erzählen“, antwortet Jule. „An meiner neuen Schule gibt es keine Hausaufgaben, die man zu Hause erledigen muss. Im Stundenplan sind

da an verschiedenen Stellen Lernzeiten eingeplant, in denen man individuell weitere Aufgaben erledigen oder Themen wiederholen kann und bei Bedarf von Lehrerinnen und Lehrern dabei unterstützt wird. Außerdem führt jeder und jede von uns ein persönliches Logbuch: Wir schreiben auf, was wir heute gelernt haben und wo wir uns beim nächsten Mal wieder dransetzen möchten, um unsere Lernziele zu erreichen. Dafür bin ich zwar jeden Tag etwas länger in der Schule, kann mich zu Hause aber vollkommen auf meine Freizeit konzentrieren.“ Aus Jule sprudeln die ganzen neuen Eindrücke förmlich heraus: „Und wir sind eine partizipative Schule, das heißt, dass wir Schülerinnen und Schüler überall mitbestimmen können. Und ich will in die Schüler/innenvertretung und Streitschlichterin werden und auf den Fortbildungstag der Schule.“ Ihre Mutter schmunzelt: „Ist ja gut, wenn du dein Mitbestimmungsbedürfnis in der Schule auslebst, dann bleiben wir zu Hause davon verschont. Dann kann ich ab jetzt jeden Sonntag ohne diskutieren zu müssen meinen Tatort gucken und du bist an der Geburtstagsfeier von diesem Hassan ohne Murren um 23 Uhr zu Hause.“ Aber das kann Jule problemlos kontern: „Das Projekt „Partizipative Familie“ steht schon als nächstes auf meiner Agenda...“

Der Autor dieses Artikels, Marvin Müller aus dem Vorstand des SV-Bildungswerks, hatte leider nie das Glück auf eine so partizipative Schule wie Jule und Hassan zu gehen, engagiert sich aber nun mit seinem Verein seit mehreren Jahren dafür, dass sich Schulen in diese Richtung entwickeln. Mehr Informationen über das Engagement des SV-Bildungswerks für Schüler/innenbeteiligung und demokratische Schulen finden Sie unter: <http://sv-bildungswerk.de>

Transparent und verlässlich pädagogische Ziele vereinbaren



1.1 Sci vias – wie Schul- und Lernkultur im Sinne der individuellen Förderung aus dem schulischen Leitbild erwachsen

Carmen Dreier
Hildegardis-Schule Bochum

Das im Schulwappen (Abb. 1) verankerte Leitbild (Abb. 2) der Hildegardis-Schule geht auf die Namenspatronin der Schule, Hildegard von Bingen, zurück. Das lateinische „Sci vias“ heißt übersetzt „Wisse die Wege“ und greift ihr Anliegen auf, Menschen zu einem ganzheitlichen und verantwortungsbewussten Leben zu befähigen. Scientia, disciplina und bonitas sind die traditionellen Bestandteile des Bildungsanspruches Hildegards, die sich auch in unserem heutigen Schulprogramm miteinander verknüpft und ineinandergreifend wiederfinden. Die drei im Leitbild befindlichen Bausteine bestimmen auf allen Ebenen die schulische Arbeit und dienen der Transparenz.

Abb. 2: Leitbild der Hildegardis-Schule

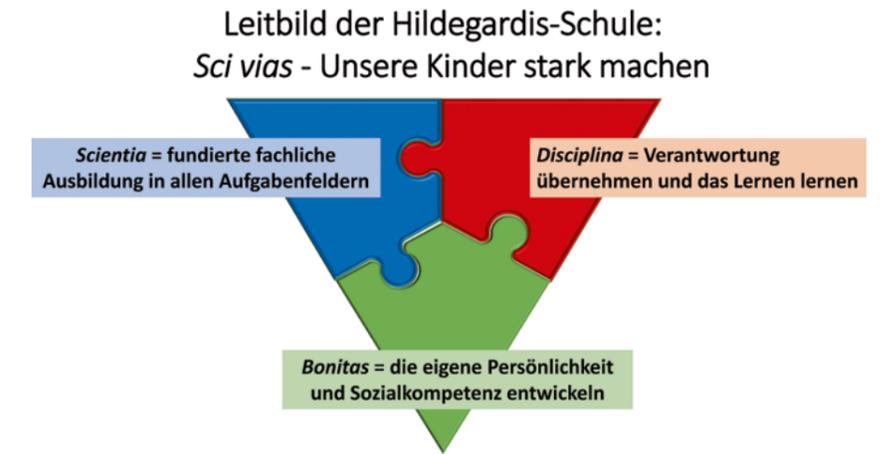
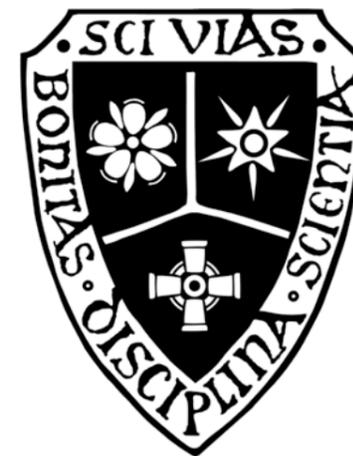


Abb. 1: Schulwappen



Sie umfassen eine fundierte fachliche Bildung (scientia) in allen Aufgabenfeldern, wissenschaftspropädeutisches, fächerverbindendes und lebensweltbezogenes Arbeiten, um unsere Schülerinnen und Schüler auf eine in wachsendem Maße komplexe und vernetzte Studien- und Berufswelt vorzubereiten. Zugleich stärkt die schulische Förderung eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung (bonitas) und ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, ihre persönlichen Interessen und Potenziale zu entdecken, weiterzuentwickeln und

diese in sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung wahrzunehmen. Ein von gegenseitigem Respekt, Anstrengungsbereitschaft und Toleranz geprägtes Schulklima bietet den Rahmen für Partizipation sowie aktive Gestaltung der gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozesse (disciplina).

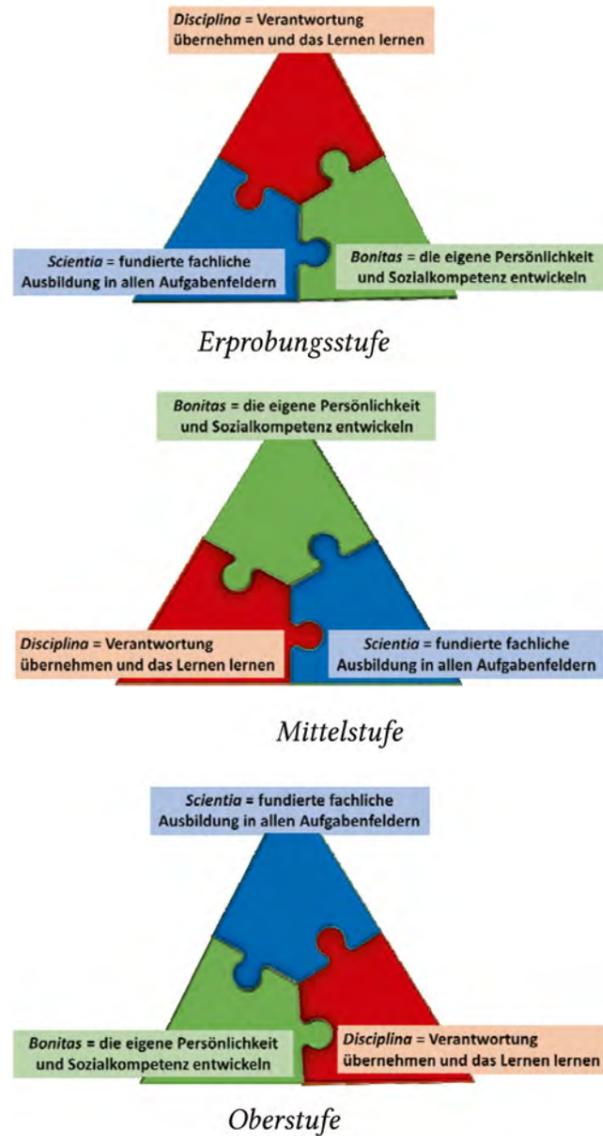
Das schulische Förderkonzept: Sci vias – Unsere Kinder stark machen

Die schulische Arbeit dient der individuellen Förderung unserer Schülerinnen und Schüler und verfolgt das Ziel, diese bewusst stark zu machen. Daher trägt auch das schulische Förderkonzept, das alle Bausteine des Leitbildes einerseits kontinuierlich miteinander verbindet und andererseits in einem Rotationsverfahren unterschiedlich fokussiert, den Namen Sci vias. Fachlich-methodische Kompetenzen, Kooperationsfähigkeit und Selbstkompetenz sowie Kreativität und Gestaltungswille sind so auch die zentralen Leitgedanken unseres Förderkonzeptes bei der Umsetzung des schulprogrammatischen Sci vias. Diese Leitgedanken bestimmen die unterrichtliche und projektorientierte Arbeit, die Aktivitäten im AG-Angebot sowie die Kooperationen

mit außerschulischen Partnern. Wir setzen außerdem in allen Angeboten auf einen systematischen, nachhaltigen Kompetenzaufbau. Unsere Schülerinnen und Schüler sollen um ihre Stärken und Talente wissen und mit Vertrauen in die eigene Person neugierig und zielstrebig Herausforderungen annehmen. Je nach Jahrgangsstufe stehen dabei unterschiedliche Kompetenzbereiche im Mittelpunkt.

Die Hildegardis-Schule ist als Europaschule mit bilingualem deutsch-französischem Zweig, als Schule der Zukunft und als Ort der kulturellen Bildung breit aufgestellt. Die Darstellung der jahrgangsstufenübergreifenden Förderung mit ihren jeweiligen Bausteinen zeigt die Perspektiven auf, die u.a. durch ein vielfältiges AG-Angebot ihre Ergänzung finden. Die jeweiligen Stufen stehen dabei unter einem spezifischen pädagogischen Motto (vgl. Abb. 3): In den drei Stufen werden verschiedene Entwicklungsphasen der Schülerinnen und Schüler mit dem Erwerb von bestimmten Kompetenzen in den Fokus gesetzt. Die Erprobungsstufe gewährleistet z.B. den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Hier wird bewusst an die vorhandenen Kompetenzen aus

Abb. 3: Scientia, disciplina und bonitas in unterschiedlichem Fokus



der Grundschule angeknüpft und diese werden im Sinne der gymnasialen Ansprüche weiterentwickelt. Es werden u.a. die Klassengemeinschaft gefördert und die (über)fachlichen Methodenkompetenzen (disciplina) gestärkt. Die Mittelstufe stellt einen neuen Abschnitt in der schulischen Laufbahn dar, da in der persönlichen und auch der Gruppenentwicklung neue Weichenstellungen anstehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Gelegenheit haben, ihre persönlichen Stärken (bonitas) zu entdecken und ihnen, u.a. im Wahlpflichtbereich II, nachzugehen. In der Oberstufe stehen neben der persönlichen und methodischen Entwicklung in der Vorbereitung auf das Zentralabitur vor allem auch die fachlichen Kompetenzen (scientia) im Fokus. Lerninhalte werden in größeren Kontexten betrachtet und methodische Kompe-

tenzen auf vielfältige Inhalte übertragen. Vor allem die Studien- und Berufsorientierung, die Autonomie und der individuell einzuschlagende Lebensweg stehen im Mittelpunkt.

Das schulische Leitbild wird auf diese Weise in den unterschiedlichen Ebenen des Förderkonzeptes durchgängig wirksam und verdeutlicht die Zielsetzungen der Arbeit in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen. Exemplarisch soll dies an der Arbeit in der Jahrgangsstufe 5 gezeigt und mit Einblicken in das verwendete Material etwa im Rahmen des „Stark für's Lernen“-Konzepts konkretisiert werden.

Stufenspezifische Förderung am Beispiel der Erprobungsstufe: „Stark für's Lernen“ – Den Übergang gestalten

Das „Stark für's Lernen“-Konzept ist zunächst auf der Grundlage einer intensiv geführten Netzwerkarbeit im Rahmen von „Schulen im Team – Übergänge gestalten“ im Austausch mit Bochumer Grundschulen sowie anderen weiterführenden Schulen entwickelt worden. Im Rahmen der Netzwerkarbeit ist der Kompetenzpass entstanden, der mittlerweile flächendeckend in den Bochumer Grundschulen zum Einsatz kommt. Dieser Kompetenzpass stellt ein Diagnoseinstrument dar, das die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen „So lerne und arbeite ich“, „Ich mit anderen“ sowie „So gut kann ich die Methoden“ evaluiert. In der Folge diente die Netzwerkarbeit im Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium“ dazu, das Konzept zu evaluieren, zu institutionalisieren und hinsichtlich des Übergangs zwischen der Erprobungs- und Mittelstufe fortzuschreiben.

Im „Stark für's Lernen“-Konzept stehen im Normalzweig unserer Schule zwei Ergänzungsstunden zur Verfügung, die vom Klassenleitungsteam (zwei Lehrpersonen), das in diesem Zeitrahmen gemeinsam geblockt wird, orientiert an den Bedürfnissen der Klasse gestaltet werden und in denen neben individuell zu nutzender Lernzeit u.a. ein Team-Teaching erfolgen kann. Die Klassenleitung, die sich zunächst im ersten Halbjahr der Jahrgangsstufe 5 auf die Ich-Stärke und die Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler konzentriert, rückt vor allem strategische Kompetenzen in den Mittelpunkt, um das selbstregulierte Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Das Team steht als verlässliche Bezugspersonen (wie die Klassenleitung in der Grundschule) zur Verfügung und schafft motivierende Rahmensituationen bzw. Themenkomplexe (wie Fairplay, Schulwege hier und anderswo, Kinderrechte etc.), an denen methodisch und in den Sozialformen variabel gearbeitet wird. Neben Strategie- und Reflexionsbögen begleiten gemeinschaftsfördernde und vertrauensbildende Maßnahmen (etwa Elemente des Lions Quest) sowie Exkursionen diese Arbeit im Hinblick auf ein gemeinsames Lernen. Die Einführung des Klassenrates zur Stärkung eines partizipativen Grundgedankens sowie der Erfahrung demokratischer



Strukturen gehört ebenso in diesen Kontext. Zum Ende des ersten Quartals werden die Kompetenzbereiche „So lerne und arbeite ich“ und „Ich mit anderen“ mithilfe des Kompetenzpasses ein erstes Mal evaluiert. Die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler, die bereits während der in die Lernzeiten kontinuierlich integrierten metareflexiven Phasen eingeübt wird, wird mit den Einschätzungen der Lehrkräfte des Klassenleitungsteams verglichen. Da die Klassenleitungen in mehreren Fächern und in den Ergänzungsstunden im Rahmen des „Stark für's Lernen“-Konzepts in der Klasse im Einsatz sind, verfügen sie über hinreichend breite Beobachtungs- und Diagnosemöglichkeiten.

Die Diagnose führt daraufhin zu Feedbackgesprächen mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern, für die während der Ergänzungsstunden in Doppelbesetzung Zeit und Raum zur Verfügung stehen, aber auch zu Beratungsgesprächen mit den Eltern, da der erste Elternsprechtag u.a. auf der Grundlage dieses Diagnoseinstrumentes geführt wird, um gemeinsam über Förder- und Forder-Maßnahmen zu befinden. Im Schulplaner wurden zur Unterstützung dieses Reflexionsprozesses u.a. für die Schüler(innen)hand Seiten zur Setzung und Evaluation schulischer, sozialer und persönlicher Ziele in Anlehnung an den Kompetenzpass angelegt.

Ab dem zweiten Quartal der Jahrgangsstufe 5 werden die Lern- und Arbeitskultur sowie das soziale Miteinander weiterhin gefördert, jedoch um den Erwerb überfachlicher Methodenkompetenzen und Lernstrategien ergänzt. Dabei werden Think-Pair-Share-basierte kooperative Lernformen ebenso in den Mittelpunkt gerückt wie Recherche- und Präsentationstechniken etc. Auch wird sukzessive die Me-

dienkompetenz mit in den Blick genommen und an die Aufgaben- und Themenstellungen angebunden. Da es jedoch wiederholter Anwendung und Reflexion des erworbenen Repertoires bedarf, ist im Rahmen der Weiterentwicklung des Konzepts verbindlich festgelegt worden, dass die erste pädagogische Konferenz im Rahmen der Planung der fachlichen und fächerverbindenden Zusammenarbeit entscheidet, welche Fächer die eingeführten Methoden und Strategien „abholen“ und in neuen, fachspezifischen Kontexten aufrufen, sodass die Kinder schon früh beginnen, vernetzt zu arbeiten. Die Evaluation und Besprechung der Kompetenzen erfolgt auch hier über den Kompetenzpass mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern.

Ein weiteres Standbein erfährt die individuelle Förderung durch den Einsatz einer Ergänzungsstunde für die Sprach- und die Leseförderung angegliedert an das Unterrichtsfach Deutsch. Hierin sehen wir eine der wesentlichen Aufgaben in der Erprobungsstufe, da von der Sprach- und Lesekompetenz weite Teile des schulischen Erfolgs und der Progression abhängig sind und die Schülerinnen und Schüler in diesen Kompetenzbereichen u.a. aufgrund ihrer sozialen und kulturellen Herkunft mit sehr heterogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten an die Schule kommen.

Insgesamt wird deutlich, dass sich die Arbeit in der Erprobungsstufe im Bereich der individuellen Förderung dem Baustein der disciplina schwerpunktmäßig widmet und diesen fokussiert umsetzt. Zugleich werden im Sinne der Ganzheitlichkeit auch die weiteren Bausteine nicht aus dem Blick verloren (vgl. Abb. 4).

Abb. 4: Förderung in der Jahrgangsstufe 5

Ich-Stärke und Sozialkompetenz	Lern- und Methodenkompetenz	Fachkompetenz	Stundenkontingent
Stark für's Lernen (1. Halbjahr)¹ <i>Selbstreguliertes Lernen</i> – Klassengemeinschaft stärken – Selbstkompetenz aufbauen – Bausteine aus dem Bereich Classroom-Management – Klassenrat	Stark für's Lernen (2. Halbjahr) <i>Methodenkompetenz (überfachlich)</i> – kooperative Lernformen Teil I – Gruppenarbeit – Präsentieren – Recherche <i>Methodenkompetenz (fachlich)</i> – Anwendung: „Stark fürs Lernen“ in fachlichen Kontexten	Rechtschreib- und Leseförderung (D) – Kooperation mit der Stadtbücherei Bochum (Einführung, Bücherkisten, Lektüreprjekt) – Rechtschreibtest SPOT (D) – Kinderstück mit theaterpädagogischer Nachbereitung – szenisches Spiel Kompensatorische Förderung² – Rechtschreib-AG	– 2 EGS: „Stark fürs Lernen“ – 1 EGS: D bzw. F (Bi-Zweig)

¹ grau hinterlegt = Angebot für alle SuS

² pink hinterlegt = Angebot für einzelne SUS differenziert nach Bedarf/ Neigung



Die wechselseitige Verknüpfung des Prozesses der Leitbild-Entwicklung sowie des Aufbaus eines Förderkonzeptes – Möglichkeiten der Partizipation

Beide Prozesse erhielten gegenseitige Impulse aus einer Debatte, der sich die Steuergruppe der Hildegardis-Schule gestellt hat. Während Überlegungen zu einzelnen Bausteinen des Konzepts auf der Grundlage der Netzwerkarbeit „Schulen im Team – Übergänge gestalten“ Form annahmen, entwickelte sich zugleich eine Diskussion darüber, wie Förderung innerschulisch grundsätzlich verstanden werden soll. Hierbei zeigte sich, dass es den Kolleginnen und Kollegen, aber auch der Elternschaft wichtig war, neben dem Gedanken der kompensatorischen Förderung und der Erstellung entsprechender Instrumentarien zur Anleitung, Begleitung und Beratung (wie etwa auf der Grundlage der schulinternen Curricula fachbezogene, kompetenzorientierte Förderempfehlungen zu entwickeln, um einen modulbasierten Förderunterricht und Fördersprechtag einzurichten) die Förderung der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler über den Unterricht und außerunterrichtliche Maßnahmen nicht aus dem Blick zu verlieren. Des Weiteren wurden schulprogrammatische Entwicklungen wie eine ergänzende naturwissenschaftlich-mathematische Profilbildung diskutiert. Um jedoch entsprechende Weichenstellungen einzuleiten, bedurfte es einer Rückversicherung, mit welchem Leitbild sich die Mitglieder der Schulgemeinde identifizieren konnten.

So wurde auf der Grundlage des bestehenden Schulprogramms und der Füllung der Sci vias-Leitgedanken scientia, disciplina und bonitas eine Übersetzung der pädagogischen Ansprüche in die Gegenwart und zugleich zukunftsweisend vorgenommen. Alle am Schulleben beteiligten Gremien wurden in der Folge aufgefordert, sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen und sie zu diskutieren. So wurde z.B. der Schülerrat damit beauftragt, die neue Füllung und Übersetzung der ihnen vertrauten Begriffe in den Klassen zu diskutieren und ggf. zu ergänzen. Dieses Verfahren wurde auch in den weiteren Gremien angewandt und führte zu einem konsensfähigen Leitbild, das im November 2015 von der Schulkonferenz beschlossen worden ist. Heute bestimmt es – wie anhand der Entwicklung des Förderkonzepts deutlich wird – alle schulprogrammatischen Konzepte und Projekte der Schule. Die Steuergruppe nutzt es zur Schwerpunktsetzung in den schulischen Entwicklungsvorhaben und schafft eine innere Balance zwischen den drei kontinuierlich im Blick zu haltenden Bereichen. Projekte werden so auf die Möglichkeiten der Vernetzung hin befragt und die Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer sind angehalten auszuweisen, auf welchen Ebenen des Leitbildes sie ihren Beitrag leisten. Dies dient der systemischen Transparenz nach innen wie nach außen.

Die Möglichkeiten der Partizipation werden jedoch in den neueren schulprogrammatischen Projekten wie etwa der Erstellung einer Hausordnung oder auch des Schulplaners weiter ausgeschöpft. Es werden von Anfang an Arbeitskreise gebildet, in denen Vertreterinnen und Vertreter aller am Schulleben beteiligten Gruppen versammelt sind. Sie haben bezogen auf den Entwicklungsprozess die Aufgabe, für ihre Arbeit Meilensteinen und Ressourcen zu benennen, sie berichten kontinuierlich über den Stand der Entwicklung in den Gremien und nehmen von Anfang an auch die Evaluation der Projekte in den Blick. Die Steuergruppe hat hierzu entsprechendes Unterstützungs- und Dokumentationsmaterial entwickelt.

Übergeordnetes Ziel dieser Form der Partizipation ist es, dass das Leitbild mit seinen Grundsätzen und Zielen das Schulleben und seine Akteure letztlich auf allen Ebenen durchdringt und damit die Verantwortlichkeit für die lebendige Gestaltung von Schule als ein kontinuierlicher Prozess erfahren wird. Diesem Prozess ist auch das Leitbild unterworfen, wenn bei den am Schulleben Beteiligten neue Ideen entstehen und neue Anforderungen an das System gestellt werden. Die relative Weite des Leitbildes ist ein Vorteil, wesentlich ist dennoch der Konsens, auf dem es beruht. Dieser knüpft an das Herkommen an, indem es aus der Tradition schöpft und nicht versucht, alles neu- und umzugestalten.

Geplante Schritte für das Förderkonzept als Entwicklungen aus Stolper- und Meilensteinen

Das Förderkonzept in seiner für die Erprobungsstufe bestehenden Form zu implementieren und im Konsens letztlich auch in der Schulkonferenz zu verabschieden, war ein langer Prozess, der zwar formal, aber im schulischen Alltag noch immer nicht abgeschlossen ist. Hierzu benötigt ein Konzept wie dieses Zeit. So ist aus den Rückmeldungen der Klassenleitungsteams der ersten drei Jahre sehr Unterschiedliches hervorgegangen. Das zuständige Koordinationsteam hat in Zusammenarbeit mit den Teams, der Erprobungsstufenkoordinatorin und der Schulleitung den Materialpool für die Lehrkräfte erweitert, Schwierigkeiten in den organisatorischen Bedingungen (Stundenanrechnung, paralleler Einsatz in der Lerngruppe etc.), die u.a. Grundlage für die Akzeptanz bei den Lehrkräften ist, angepackt und die Notwendigkeit der Binnendifferenzierung und Möglichkeiten der Entwicklung des Konzepts mit Blick auf den Übergang in die Mittelstufe erörtert.

Im Rahmen der Lernpotenziale-Netzwerkarbeit war es möglich, die bestehende Form des „Stark für's Lernen“-Konzepts und den Ausbau vorzustellen und mit Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen, die bereits Erfahrungen mit ähnlichen



Prozessen gemacht hatten oder zurzeit machen, zu besprechen. Hinzu kam eine hilfreiche Weiterbildung bezüglich des Repertoires an Prozessentwicklungs- bzw. Steuerungsstrategien und -methoden. Dies gab den Öfteren die notwendige Unterstützung, wenn einem der Wind im Rahmen der Implementierung doch eher heftiger entgegen blies. Hier war zudem der Ort, an dem Ideen für die weitere Entwicklung des Konzepts entstanden und an dem wiederum wichtige Kooperationspartner und Kooperationspartnerinnen gefunden worden sind.

Für das schulinterne Förderkonzept haben sich auf diese Weise nun zwei wichtige Perspektiven in der Weiterentwicklung in den kommenden zwei Jahren herauskristallisiert: Zum einen wird diskutiert, aus dem eingeführten Kompetenzpass ein fächerübergreifendes, auf Synergien in den Aufgabenfeldern setzendes Methodenkonzept zu entwickeln, indem das Koordinationsteam die zuständigen Aufgabenfeldkoordinator(inn)en sowie die Fachkonferenzen leitfadengestützt miteinander in einen Austausch bringt. Um den Übergang in die Mittelstufe fließend zu gestalten und einen überschaubaren Evaluationsraum zu haben, soll dies zunächst einmal nur für die Jahrgangsstufen 6 und 7 erfolgen. Zum anderen werden wir bereits ab dem Schuljahr 2017/18 ein Lerncoaching für die Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe aufbauen, das bei Bedarf schon in der Jahrgangsstufe 6 beginnen kann. Dies ist jedoch nicht allein im Bereich der kompensatorischen Förderung anzusiedeln, sondern soll auch die Schülerinnen und Schüler ansprechen, die sich gern auf unterschiedlichen Ebenen des schulischen Lernens und Arbeitens weiterentwickeln wollen. Ziel ist es, den „Stark für's Lernen“-Gedanken hierbei konsequent im Sinne der Selbstkompetenz bzw. bonitas weiterzutragen.



Die Notwendigkeit von Transparenz und der Vereinbarung verlässlicher pädagogischer Ziele

Stolpersteine im Weiterentwicklungsprozess von Konzepten gibt es u.a. dann, wenn es nicht gelingt, die Schulgemeinde an dem Prozess angemessen zu beteiligen. Kontinuierlich über die Entwicklungsschritte in Konferenzen und Gremien zu informieren, ist hierbei ein Instrument, um Transparenz zu schaffen. Information bedeutet hier aber nicht zugleich Mitnahme der am Schulleben Beteiligten.

Diesen wesentlichen Schritt der Mitnahme versuchen wir in Zukunft daher noch systematischer zu berücksichtigen, indem wir – wie an unserer Schule beispielhaft bereits bei der Erstellung des Medienkonzepts, des Schulplaners oder der Hausordnung geschehen – etwa die Fachkonferenzen oder paritätisch besetzte und von der Schulkonferenz beauftragte Arbeitskreise stärker in die Entwicklung involvieren wollen. Ein inhaltlicher Austausch erfolgt so sukzessive und zunächst in kleinem und vertrautem Kreis. Dieser – wenn man so will: basisdemokratische – Schritt gibt dem Einzelnen grundsätzlich die Möglichkeit, den Prozess und seine späteren auch inhaltlichen Ausprägungen und Zielsetzungen zu begleiten und ggf. mit zu steuern. Auch für diese Arbeit bedarf es zwar sogenannter Leitideen oder -perspektiven, die jedoch die Initiativkraft der späteren Protagonisten auf- und ernstnehmen. Dieser Prozess erfolgt – und das muss allen bewusst sein – langsamer, aber nicht ineffektiver. Die Schritte garantieren doch letztlich die notwendige Identifikation sowie Überzeugung und Motivation für die Sache und die Ziele im Sinne des schulischen Leitbildes. Sci vias!

1 Leitbild



1.2 Das schulische Leitbild – Umgesetzt im Projektunterricht der Jahrgangsstufe 8

Irene Pullen
St. Joseph-Gymnasium, Rheinbach

Struktur und Inhalt des Projektunterrichts

Der Projektunterricht in der Jahrgangsstufe 8 wird im Umfang von zwei Wochenstunden während der Unterrichtswoche erteilt. Der Klassenverband der fünfzügigen Schule wird während des Projektunterrichts aufgelöst. Die Gruppengröße in einem Projekt liegt ungefähr bei einer halben Klassenstärke, so dass etwa zehn verschiedene Projekte von zehn Lehrkräften zeitgleich angeboten werden können. Die Projekte werden zu Beginn eines Schuljahres vorgestellt. Die Schülerinnen und Schüler wählen die Projekte nach ihren persönlichen Interessen aus. Nach einem Quartal wechseln alle Schülerinnen und Schüler das Projekt und finden sich in der Regel in einer neu zusammengesetzten Gruppe wieder. Die Projekte sind bewertungsfrei und werden nicht auf dem Zeugnis dokumentiert. Aus organisatorischen Gründen schlagen die Kolleginnen und Kollegen die Themen für die Projekte vor, die Schülerinnen und Schüler haben jedoch viel Gestaltungs- und Mitspracheraum.

Regelmäßige Projekte sind Holzbearbeitung, Handarbeit, Yoga, Tennis und Theater. Im vergangenen Schuljahr wurden Projekte wie Marionettenbau, Musikproduktion, „Wege zum Trickfilm“, Philosophie und Griechisch angeboten. Einige Kolleginnen und Kollegen werden regelmäßig im Projektunterricht eingesetzt, andere übernehmen einen Projektunterricht nur für ein Schuljahr. Dies hat zum einen organisatorische Gründe, zum anderen sollen Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit haben, neben ihrem regulären Unterricht auch Dinge zu vermitteln, die außerhalb der herkömmlichen Lehrpläne liegen. Vor allem bieten die Projekte Schülerinnen, Schülern, Lehrerinnen und Lehrern einen gemeinsamen Raum, miteinander freudvoll zu experimentieren und zu kommunizieren. Somit bereichert der Projektunterricht die Schul- und Lernkultur. Er ist ein Beispiel bzw. Modul für die konkrete Umsetzung der individuellen Förderung und des selbstverantwortlichen Lernens gemäß dem schulischen Leitbild.

Leitbild „Individuelle Förderung im Projektunterricht“

Mit der Novellierung des Schulgesetzes in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2005 wurden die gymnasiale Schulzeitverkürzung sowie das Recht auf individuelle Förderung junger Menschen auf den Weg gebracht. Für die Umsetzung an Schulen gab es keine konkreten Handlungsanweisungen von Seiten unserer Bezirksregierung. Im Gegenteil – die Schulen waren

aufgerufen, eigenständig Ideen zu entwickeln. Als staatlich anerkannte Ersatzschule des Erzbistums Köln woll(t)en wir auch dem christlichen Menschenbild und der gelebten Menschlichkeit – trotz Schulzeitverkürzung und Verdichtung von Lehrplänen – Raum geben.

„Unsere Arbeit ist einer personalen, dialogischen und ganzheitlichen Pädagogik verpflichtet, die nicht nur Wissen vermitteln will, sondern die Kinder und Jugendlichen ermutigt, ihr Leben aus einer geistigen Mitte zu gestalten.“

(Auszug aus dem Schulprogramm 2004)

Bei der Weiterentwicklung des Leitbildes „Individuelle Förderung“ in der Schulentwicklungsgruppe und im Schulleitungsteam entstanden Fragen (vgl. Pullen/Rieck 2014), die auch im Gespräch mit Eltern, der Schülerschaft und im Kollegium aufgrund der strukturellen Veränderungen diskutiert wurden, um dem christlichen Leitbild gerecht zu werden. Weiterhin wollten wir auch Elemente aus dem Schulprogramm zum kreativen Lernen und zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen konkret umsetzen.

Die Ganzheitlichkeit des Menschen und die Aufforderung sich gestaltend in den Unterricht einzubringen, konnten und können im Projektunterricht aufgrund seiner Struktur und der Bewertungsfreiheit in besonderer Weise umgesetzt werden. Bei der Aktualisierung des Schulprogramms 2015 – erforderlich aufgrund einschneidender Veränderungen in der Schulstruktur und -kultur – wurden Teile der 2004 verfassten Ziele aufgrund ihrer hohen Bedeutsamkeit wieder aufgenommen. Die nähere Beschreibung der pädagogischen Ziele des Projektunterrichts wie Situationsbezug, Selbstorganisation und Selbstverwaltung, Interesse der Beteiligten, gesellschaftliche Praxisrelevanz, Einbeziehung vieler Sinne, Produktorientierung, Soziales Lernen und Interdisziplinarität finden sich auf der Homepage des St. Joseph-Gymnasiums Rheinbach (vgl. Schulprogramm – Arbeitsfassung 4/2015).



„Der Mensch ist mehr als ein kognitiv-intellektuelles Wesen. Eine Schule, die dem ganzen Menschen gerecht werden will, kann und darf sich nicht nur auf reine Wissensvermittlung beschränken. Deshalb fördern wir projektorientiertes, problemorientiertes und fächerübergreifendes Lernen. Wir entfernen uns weiter von lehrerzentrierten Konzepten und ermutigen die Schülerinnen und Schüler, die eigene Person mit ihren Fähigkeiten und ihrem Wissen umfassend und gestaltend in den Unterrichtskontext einzubringen.“

(Auszug aus dem Schulprogramm 2004)

Stolpersteine und der Kampf um knappe Ressourcen

Beim Projektunterricht handelt es sich um reguläre Unterrichtsstunden, die als Pflichtstunden im Stundenplan der Schülerinnen und Schüler sowie der jeweiligen Lehrkräfte ausgewiesen sind.

Der Projektunterricht wurde von den Kolleginnen und Kollegen bei seiner Einführung sehr unterschiedlich kommentiert. Es gab sowohl positive Resonanzen, wie „tolle Sache“, „endlich mehr Pädagogik in der Schule“ und „eine sinnvolle Alternative zur eingeführten Standardisierung“ als auch kritische Stimmen, wie z.B. „eine Stunde Mathematik oder Englisch mehr wären sinnvoller als Nähen, Kochen oder Holzbearbeitung“ oder „bezahlte Freizeitbeschäftigung für ausgewählte Kolleginnen und Kollegen“. Für alle Beteiligten (Lehrkräfte, Schülerschaft und Eltern) war es ungewohnt, ein Fach vorzufinden, das es – ohne offiziellen Lehrplan – so noch nicht gab. Auch die Tatsache, dass der Projektunterricht nicht mit einer Endnote oder einem Kommentar auf einem Zeugnis erscheinen sollte, war zunächst gewöhnungsbedürftig. Die Lage der Projektunterrichtsstunden – anfänglich am Nachmittag eines Langtages – ermutigte manche Eltern und Schüler/innen dazu, den Sinn und auch die Schulpflicht, letztlich jedoch das Leitbild zu hinterfragen.

Im Kollegium gab es zunächst ebenfalls Skepsis. Vor allem die Lehrkräfte der Hauptfächer beklagten die Verdichtung des Unterrichtsstoffs durch die Schulzeitverkürzung bei fehlendem Raum zum Üben und Vertiefen und wünschten sich einen sinnvolleren Einsatz des Unterrichtsvolumens des Projektunterrichts. Die meisten Projekte waren jedoch von

Anfang an so attraktiv und lebensnah, dass diese ab dem ersten Jahrgang gut angenommen wurden.

Im Jahr 2012 eröffnete sich zudem die Möglichkeit, mit dem Projektunterricht am landesweiten Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ teilzunehmen. Das Kollegium und die Schulkonferenz votierten mit Mehrheit dafür. Damit wurde ein wichtiger Bestandteil des Schulprogramms konkret verankert. Durch die Projektentwicklung im Lernpotenziale-Netzwerk wurde der Projektunterricht im Schuljahr 2013/14 erstmalig und mit veränderter Struktur im Vormittag eines Langtages platziert. Aus einer umfangreicheren Evaluation ging hervor, dass die Schülerinnen und Schüler ergebnisorientierte und praktische Projektunterrichtsangebote als sinnvollen Ausgleich zu den meist kopflastigen anderen Fächern wahrnahmen. Die Erkenntnis, dass Unterricht und Lernzuwachs im bewertungsfreien Raum möglich sind, war wichtig und förderlich.

Das Leitbild des Schulprogramms, ganzheitlich auf den heranwachsenden Menschen zu blicken, konnte und kann durch die Umsetzung der pädagogischen Ziele im Projektunterricht realisiert werden. Mehr als ein Viertel des Kollegiums hat mittlerweile bereits ein Projekt angeboten. Aktuell haben viele Kolleginnen und Kollegen die positiven Erfahrungen geschätzt gelernt, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Unterricht in einer anderen Form zu erfahren. Die direkte Partizipation ist möglicherweise der Schlüssel zur Akzeptanz.

Weiterentwicklung des Projektunterrichts und Fazit

Der zwischenzeitliche Versuch, die Projekte in Kategorien zu strukturieren, die jede/r Schüler/in durchlaufen sollte (vgl. Pullen/ Rieck 2014), wurde zugunsten einer offenen Angebotsstruktur aufgegeben. Diese lässt mehr Kreativität und praxisorientierte Ergebnisse zu.

Seit dem Schuljahr 2015/16 findet der Projektunterricht koedukativ, also für Jungen und Mädchen gemeinsam statt². Die Schülerinnen und Schüler sollen eine reichhaltige Wahlmöglichkeit haben und sukzessive an das gemeinsame Lernen herangeführt werden. Zwei pädagogische Ziele aus dem Schulprogramm finden hier besondere Berücksichtigung: Das Soziale Lernen sowie das Interesse der Beteiligten – es ist bereits vorhanden, oder es entwickelt sich im Verlauf

² Das Erzbischöfliche St. Joseph-Gymnasium in Rheinbach war bis zum Jahr 2012 ein Mädchengymnasium, daher beziehen sich die Erfahrungen der Anfangsjahre auf Mädchengruppen. Seit dem Schuljahr 2012/2013 nimmt das St. Joseph-Gymnasium auch Jungen auf. In der Sekundarstufe I werden pro Jahrgang drei Mädchen- und zwei Jungenklassen unterrichtet. Ab der Klasse 8 werden Mädchen und Jungen im Projektunterricht und im Wahlpflichtbereich II gemeinsam unterrichtet.



der Handlungserfahrungen im Projekt. Ab dem Schuljahr 2017/18 wird der Projektunterricht erstmalig mit dem Modul „Forschendes Lernen“ verknüpft, das die Schule im vergangenen Jahr im Rahmen der individuellen Förderung für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler der Klassen 6 und 7 eingeführt hat. Aufgrund knapper Unterrichts- und Personalressourcen können die Lernenden im Vorfeld entscheiden, ob sie am Projektunterricht oder am „Forschenden Lernen“ teilnehmen, was parallel in Klasse 8 angeboten wird. Die Frage bleibt offen, welchen Raum der Projektunterricht nach der vorgesehenen Rücknahme der Schulzeitverkürzung

erhalten wird. Diese zu beantworten bleibt Aufgabe der Schulentwicklungsgruppe sowie der Lehrer- und Schulkonferenz. Wünschenswert wäre aus meiner Sicht die Beibehaltung des Projektunterrichts, so dass noch viele Generationen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern diese besonderen Lern- und Unterrichtserfahrungen machen können. Wichtig erscheint mir ebenfalls eine kontinuierliche, partizipative und kritische Begleitung, die bei personellen Veränderungen die Grundidee der individuellen Förderung und die pädagogischen Ziele des Projektunterrichts gemäß dem schulischen Leitbild im Auge behält.

Literatur

Pullen, I./ Rieck H. (2014): Individuelle Förderung im bewertungsfreien Projektunterricht in der Jahrgangsstufe 8. In: Eichmann-Ingwersen, G. (Hrsg.): Individuelle Förderung im Gymnasium – Praxisbeispiele. Münster. S. 44-45.

SJG Rheinbach (2004): Schulprogramm 2004. URL: <http://www.sjg-rheinbach.de/html/programm.html>. Letztes Zugriffsdatum: 15.09.2017.

SJG Rheinbach (2015): Schulprogramm (Arbeitsfassung 4/2015). URL: <http://www.sjg-rheinbach.de>. Letztes Zugriffsdatum: 15.09.2017.



1.3 Leitbild im Schulentwicklungsprozess der Graf-Engelbert-Schule Bochum

Dirk Gellesch
Graf-Engelbert-Schule Bochum

Individuelle Förderung – Bilder im Kopf

Der Rapper Sido – man kann ihn und seine Musik mögen oder auch nicht – startete 2012 mit seinem Song „Bilder im Kopf“ an die Spitze der Charts. Der Blick in sein Fotoalbum lässt Erinnerungen wiederkommen. Wer im Song genau hinhört, erfährt durchaus Persönliches und es entstehen Bilder im Kopf – Bilder übrigens, die emotional gebunden oder besetzt sind. Gute und weniger gute Erfahrungen, Eindrücke und Vorstellungen sind eindrücklich stark mit Gefühlen verschiedenster Art verbunden. Diese Bilder im Kopf entstammen dem wahren Leben und sie sind zutiefst wirkmächtig.

Bei der Entwicklung eines Leitbildes ist nun gerade die oben genannte Wirkmächtigkeit zu beachten. Auch ein Leitbild ist ein facettenreiches Bild. Und die viel beschworene individuelle Förderung löst in diesem Zusammenhang einen wahren Bildersturm mit zum Teil sehr widerstreitenden Gefühlslagen aus. Dabei muss im schulischen Alltag die Frage beantwortet werden, wie angesichts der schulischen Rahmenbedingungen die individuelle Förderung umgesetzt werden kann. Konkret formuliert: Welches (Leit)Bild kann handlungsweisend bei der Umsetzung der Unterrichtsverpflichtung und der individuellen Förderung in einer Klasse mit 30 Schülerinnen und Schülern im Kontext von Kernlehrplänen und zentralen Prüfungen sein?

Unser Leitbild für individuelle Förderung

An der Graf-Engelbert-Schule haben wir uns nach intensiver Diskussion in den schulischen Gremien für den klassischen Dreischritt entschieden. Individuelle Förderung bedeutet für uns, die Potenziale der Schülerinnen und Schüler auszuschöpfen, so dass ein/ der individuelle Lern- und Bildungserfolg für die Lernenden gesichert ist.

Individuelle Förderung ist in unserer Schule durch drei Bereiche wesentlich gekennzeichnet:

Diagnose

- Das Bemühen, die jeweilige Lernausgangslage, den Lernstand und Lernbedarf der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln und dazu die geeigneten Instrumente und Verfahren anzuwenden.

Umsetzung

- 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 sicherzustellen und Übergänge gezielt vorzubereiten.

Evaluation

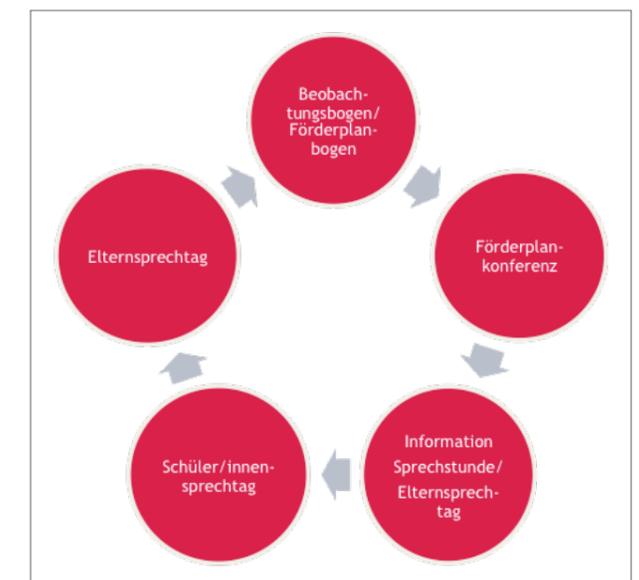
- Die Dokumentation und Auswertung der Fördermaßnahmen, die schulinterne Überprüfung ihrer Wirksamkeit und die Weiterentwicklung der Förderkonzepte.

Der Förderkreislauf

Mit diesem Grundverständnis wurden die thematischen Beteiligungen an den beiden Projektphasen Lernpotenziale I und II sowie weiterer diverser Fortbildungen festgelegt.

Aufbauend auf diesem Grundverständnis wurden in einem zweiten Schritt die Förderelemente in einen organisatorischen Ablaufplan umgearbeitet und erstmalig konkretisiert. Entstanden ist daraus der Förderkreislauf, der zeitlich und inhaltlich fest im Schuljahresablauf verankert ist (Abb. 1).

Abb. 1: Der Förderkreislauf



Ausgangspunkt ist ein kombinierter Beobachtungs- und Förderplanbogen. Dieser Bogen ist für ein Schuljahr das Steuerungsinstrumentarium für alle weiteren Maßnahmen und Ausgangspunkt für den Förderkreislauf:

Beobachtungsbogen/ Förderplanbogen

(zeitlich: September/ Oktober vor den Herbstferien)

Die Klassenleitungen und Fachlehrkräfte halten auf dem Beobachtungsbogen die Beobachtungspunkte fest, für die sie einen Handlungsbedarf sehen (z.B. besondere Auffälligkeiten im Arbeits- und Sozialverhalten, im Leistungsbereich

1 Leitbild



etc.). Handlungsbedarf kann es sowohl im unteren wie im oberen Leistungsbereich sowie bei negativen und positiven Auffälligkeiten etc. geben. Die Vorlage des Förderplanbogens für die Jahrgänge 5 und 6 befinden sich im Anhang dieses Artikels (Abb. 2, 3 und 4).

Der auf der Vorderseite ausgefüllte Beobachtungsbogen muss vor den Herbstferien an die Klassenleitung zurückgegeben werden, damit er auf der Förderplankonferenz (päd. Tag nach den Herbstferien) als Gesprächsgrundlage für die weitere Förderplanung zur Verfügung steht.

Förderplankonferenz (Jg. 7-9)

(zeitlich: Oktober – pädagogischer Tag nach den Herbstferien)

Auf der Grundlage des Beobachtungsbogens und aller weiteren zugänglichen Informationen wird ein in der Klassenkonferenz abgestimmter Förderplan erstellt. Die konkreten Fördermaßnahmen, die Verantwortlichen und der Zeitplan werden auf dem Bogen notiert.

Information/ 1. Elternsprechtag

(zeitlich: November)

Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern werden über die geplanten Fördermaßnahmen informiert. Es erfolgen ggf. weitere Absprachen. Eltern und/oder der/die jeweilige Schüler/in zeichnen die Maßnahmen auf dem Bogen ab. Spätestens beim Termin des Elternsprechtages werden die Eltern informiert und entsprechende Verantwortlichkeiten abgesprochen.

Die Förderplanung für die Jahrgangsstufen 5 und 6 geschieht auf den Erprobungsstufenkonferenzen.

Die verabredeten Fördermaßnahmen sind Grundlage für den Elternsprechtag und die Lern- und Förderempfehlungen am Ende des 1. Schulhalbjahres.

Schüler/innensprechtag

(zeitlich: Januar/ Februar)

Am Tag der Ausgabe der Halbjahreszeugnisse wird für die Sekundarstufe I der Unterricht aufgehoben. Die Klassenleitungen vereinbaren mit den Schülerinnen und Schülern ihrer Klasse einen individuellen Termin. Fachlehrkräfte stehen für eine fachliche Rückmeldung zur Verfügung. Es wird eine erste Bilanz der Fördermaßnahmen gezogen, ggf. Anpassungen vereinbart und das Zeugnis übergeben. Das Gespräch und die vereinbarten Absprachen werden auf dem Bogen dokumentiert.

2. Elternsprechtag

(zeitlich: April/ Mai)

Auf dem zweiten Elternsprechtag im Schuljahr wird erneut eine Bilanz der Fördermaßnahmen gezogen und diese ggf. (nochmals) angepasst.

Eine Auswertung der Fördermaßnahmen nehmen in den Jahrgangsstufen 7-9 die Klassenleitungen nach Rücksprache mit den Fachlehrkräften oder anderen Ansprechpartner(inne)n vor. Für die Jahrgangsstufe 5 und 6 geschieht dies auf den Erprobungsstufenkonferenzen.

Weitere Förderelemente

In einem dritten Schritt wurden den jeweiligen Förderelementen weitere Maßnahmen hinzugefügt:

Förderplanung

In den Fächern der Fächergruppe I (Deutsch, Mathematik, erste und zweite Fremdsprache) werden im ersten Quartal des Schuljahres Online-Diagnosen durchgeführt, die zugleich individuell angepasstes Fördermaterial zur Verfügung stellen. Diese Online-Diagnosen (kostenpflichtige wie kostenfreie Angebote) sind eine erste fachliche Bestandsaufnahme und zeigen früh mögliche fachliche Schwächen und Stärken auf.

Einrichtung von Fördermodulen

Beobachtbar ist, dass in den Jahrgangsstufen und Fächern (hier bezogen auf die Fächer der Fächergruppe I) immer wieder vergleichbare, fachliche Defizite (z.B. grammatikalische Strukturen, mathematische Grundlagen etc.) auftauchen. Insofern werden ab dem zweiten Quartal des Schuljahres in sechswöchigen Fördermodulen (doppelstündig) in den Fächern jahrgangsübergreifend „Grunddefizite“ aufgearbeitet. Durch die zeitliche Begrenzung können die Schülerinnen und Schüler im Laufe des Schuljahres mehrere Fördermodule besuchen. Sofern es die personelle Situation zulässt, werden auch Fördermodule für die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler angeboten.



Zusätzliche Fördermaßnahmen der Graf-Engelbert-Schule

- Drehtürmodell
- Rechtschreibförderung Jgst. 5/6
- Förderband in Jgst. 7 bis 9/ Fördermodule
- Vertiefungskurse in der EF
- Schüler helfen Schülern
- Lerncoaching
- Juniorakademie
- SchülerUni Bochum
- Jugend debattiert
- Integrierte Naturwissenschaften Jgst. 5/6
- Sommerakademie/ Projektstage
- Sprachzertifikate (Dele, CAE, Delf)
- Erasmus +
- Arbeitsgemeinschaften
- Wettbewerbe (Vorlesewettbewerb, Vokabelolympiade und Big Challenge, FaWiS, Mathematik-Olympiade und Känguru-Wettbewerb, Essay-Wettbewerb)

Lernzeiten

In den Fächern der Fächergruppe I wird jeweils eine Stunde pro Woche für das selbständige, selbstorganisierte und eigenverantwortliche Arbeiten freigehalten. Dieser Unterricht ist bestens für das Üben und Festigen, für das Wiederholen und Kontrollieren von Gelerntem geeignet.

Fazit

Sofern sich die Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Angebote zur individuellen Förderung einlassen, zeigen die Ergebnisse in den meisten Fällen aufsteigende Leistungskurven. Ausführlich wurde in der Schulgemeinde über die Frage der freiwilligen oder verordneten Teilnahme an Fördermaßnahmen diskutiert. Gerade mit Blick auf die Defizitförderung war der Aspekt der Freiwilligkeit sehr umstritten. Mehrheitlich wurde aber – mit Blick auf die zwingend notwendige Motivationsgrundlage der Schülerinnen und Schüler – eine freiwillige (selbstverpflichtende) Teilnahme beschlossen. Derzeit lehnt jedoch durchaus eine ganze Reihe von Eltern, deren Kindern die Teilnahme an einem Fördermodul vorgeschlagen und angeraten wird, das Angebot aus sehr unterschiedlichen Gründen ab.



Zugegebenermaßen fällt es manchmal nicht leicht, das Bild der individuellen Förderung und die Rückmeldungen der Beteiligten in Einklang zu bringen. Das emotionale umschlossene (Leit-)Bild tritt häufig in harte Konkurrenz mit der Realität. Mit diesem Spannungsverhältnis hat sich die Pädagogik aber zu allen Zeiten auseinandersetzen und/ oder es aushalten müssen.

Wir haben halt Bilder im Kopf ...

Hintergrundliteratur

Bertelsmann Stiftung (2013): Individuelle Förderung. Ergebnisse der Reformgruppe und des Arbeitskreises Individuelle Förderung und Steuerungsimpulse der Länder. Gütersloh.

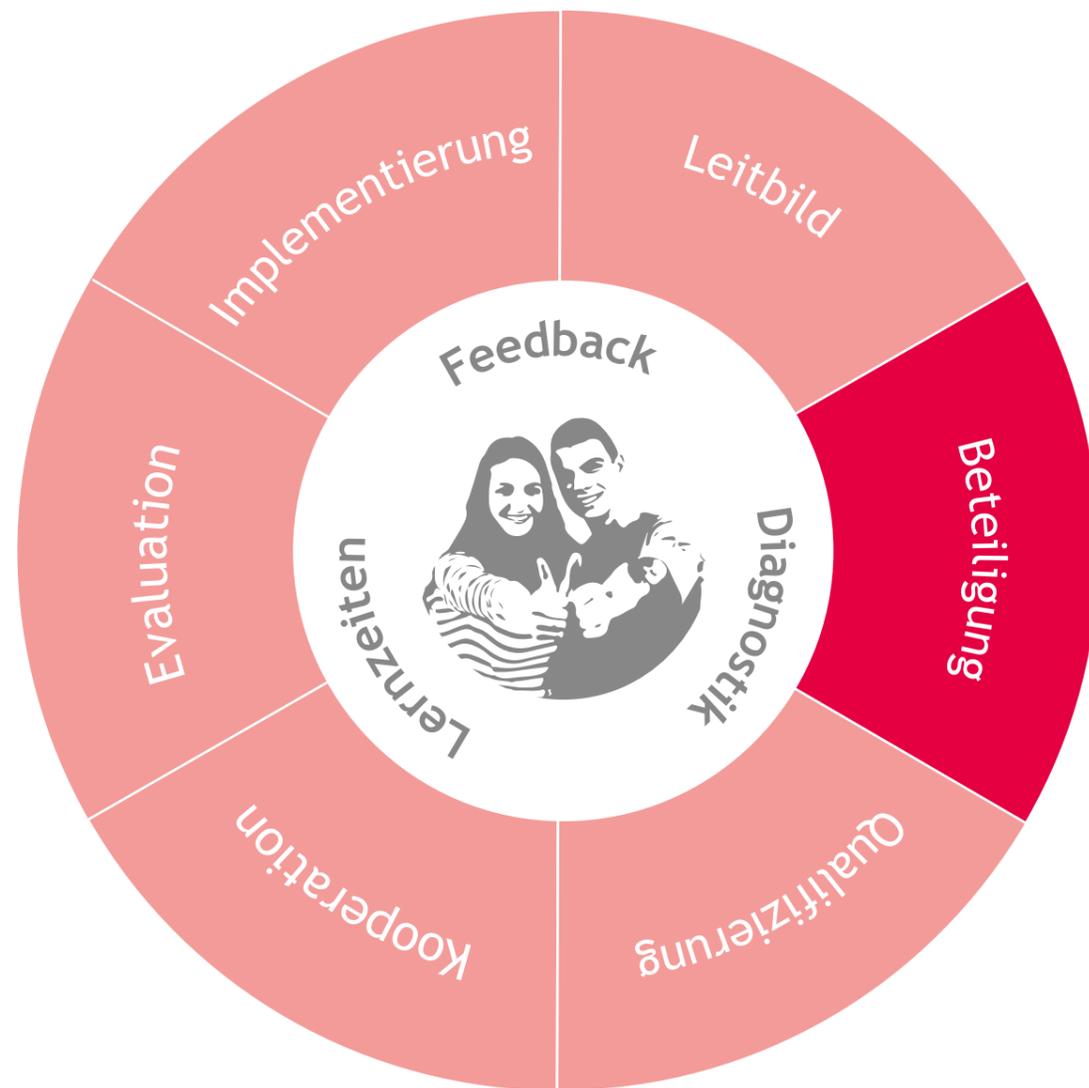
Blum, Volker; Diegelmann, Elmar (Hrsg.) (2015): So kann individuelle Förderung gelingen! Chancen erhöhen – Scheitern verhindern. Kronach.

Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hrsg.) (2008): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler.

Zeitschrift Pädagogik (2006): Individualisierung. Heft 1.



Gemeinsam Schule und Unterricht entwickeln



2.1 Under construction – Schulische „Baustellen“ gemeinsam meistern

Birgit Brockhöft
Städtisches Lindengymnasium, Gummersbach

Unser schulisches Projekt: LB 2.0

Mit der Neugründung des Städtischen Lindengymnasiums im August 2014 als Fusionsergebnis zweier bisher konkurrierender örtlicher Gymnasien ist unsere Schule mit der Jahrgangsstufe 5 in den gebundenen Ganztagsunterricht eingetreten. Hierdurch haben sich neue Arbeits- und Themenfelder für alle am Schulleben beteiligten Personen ergeben. Dabei ging es z.B. um die strukturelle und inhaltliche Gestaltung von Förder- und Lernzeitkonzepten, die Organisation der Mittagspause und die Gewinnung von außerschulischen Kooperationspartnern. Um unserer neuen Schule eine Identität zu verleihen, in der sich alle wiederfinden können, stand von Beginn an im Vordergrund, dass wir als Schule uns gemeinsam auf den Weg machen müssen, um neue Konzepte zu entwickeln. Die Partizipation der interessierten Eltern- und Schülerschaft bot für die vielfältigen neuen Arbeitsfelder sowohl eine umfassende Perspektiverweiterung und -bereicherung als auch eine intensivere Auseinandersetzung mit der Frage, welche Leitbilder und Schwerpunkte unsere Schule prägen sollen, um mehr zu sein als nur die Summe ihrer Vorgängerschulen.

Aus diesem Grund haben wir uns dazu entschieden, nach der Teilnahme an der ersten Förderphase des Projekts Lernpotenziale mit dem Schwerpunkt der Entwicklung eines neuen Förder- und Forderkonzeptes für die Erprobungsstufe, mit einem neuen Projekt von der schulischen Netzwerkarbeit im Projekt Lernpotenziale zu profitieren. Dabei hat uns die Konzeption der Netzwerkarbeit in besonderem Maße überzeugt, die – neben dem gewinnbringenden Austausch mit den Erfahrungen und Ideen anderer Netzwerkschulen – den Fokus auf die „SMARTE“ Prozesssteuerung legte, gleichsam als Voraussetzung für eine zielgerichtete und kontinuierliche Entwicklungsarbeit. Gelingensbedingungen und Stolpersteine wurden dabei offen benannt, die zeitliche Balance verschiedener Arbeitsphasen in den Netzwerktreffen gehalten und gleichzeitig fundierte Unterstützung durch ein Moderationsteam geboten.

Verortet im Handlungsfeld „Pädagogische Diagnostik“ entwickelten wir ein Projekt mit dem Titel „Umgestaltung des Lernbegleiters – LB 2.0“. Dies bedeutete für uns eine zielgerichtete und punktuell angelegte Neugestaltung unseres „alten“ Lernbegleiters (LB), der unseren Schülerinnen und Schülern seit dem Schuljahr 2014/15 als Organisationshilfe zur Verfügung stand. Der „neue“ LB sollte darüber hinaus aber den Aspekt eines schulintern entwickelten Lerntagebuchs erfüllen, das den Schülerinnen und Schülern nicht nur als Hausaufgabenheft dienen sollte. Bisher nutzten wir den LB bereits als wichtiges Kommunikationsmittel zwischen den Lehr- und Fachkräften sowie den Eltern. Außerdem

bot er zusätzlich Platz für grundlegende Informationen und Vereinbarungen unserer Schule. Gefehlt hat uns Lehrkräften, aber insbesondere den Schülerinnen und Schülern, der verstärkte Fokus auf den LB als Diagnoseinstrument. Nicht nur für die Selbstkontrolle durch die Kinder und Jugendlichen selbst, sondern auch für die Beobachtung der Lernfortschritte durch die zuständigen Lehr- und Fachkräfte sowie als Grundlage für Beratungsgespräche mit den Eltern und den Betroffenen. Um fundierte Lernentwicklungsgespräche zu führen, Kurzberatungen zu ermöglichen oder aber auch gemeinsame Lernziele und Vereinbarungen zu treffen, sollte der neue LB Lernplanerseiten, Lernchecks oder Selbsteinschätzungsbögen beinhalten, in denen die Kinder und Jugendlichen ihre wöchentlichen und/ oder monatlichen Fortschritte dokumentieren und reflektieren können.

Gemeinsam mit der interessierten Schüler- und Elternschaft wurde deswegen eine Möglichkeit gesucht, den Schülerinnen und Schülern unserer Schule auf Seiten des methodischen Lernens Hilfestellungen geben zu können, um das selbsttätige Lernen zu stärken und das Prinzip „Lernen lernen“ an unserer Schule weiter zu fördern. Zu diesem Zwecke beschäftigten wir uns projektgebunden mit der Erstellung dieses neuen LBs zur Planung, Dokumentation und Evaluation des schulischen Lernens in der Sekundarstufe I, dessen Einsatz zunächst in Pilotklassen der Stufe 6 ab Januar 2016 für zwei Monate erprobt wurde. Die Auswahl der Klassen ergab sich aus der Tatsache, dass die für das Projekt zuständigen Lehrkräfte in eben diesen als Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer mit umfangreicher Stundenzahl eingesetzt waren und somit die Nutzung des „Pilot-Planers“ besser begleiten konnten sowie einen guten Draht zu der entsprechenden Schüler- und Elternschaft, z.B. bei Rückfragen, hatten. Eine Ausweitung auf weitere Pilotjahrgangsstufen erfolgte dann planmäßig zum Schuljahr 2016/17 nach einer Evaluationsphase, zusammen mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und Kollegen.

Die Entwicklung des LB 2.0

Nach theoretischen Vorüberlegungen und vielfältigem schulinternem und netzwerkgebundenem Austausch, z.B. mit unserem Ganztagskoordinator und Fachkolleg(inn)en unserer „Ganztagsstufen“ 5 und 6, haben wir vor den Herbstferien eine offene Befragung zum LB 2.0 (Abb. 1) in unseren beiden Pilotklassen gestartet, um zu verdeutlichen, dass wir eine Verbesserung des LBs für und mit den Schülerinnen und Schülern wünschen, ihre Meinung für uns wichtig ist und sie somit die große Chance besitzen, aktiv mitzuarbeiten, wenn es um Veränderungen an unserer Schule geht. Neben groben Vor-

2 Beteiligung

Abb. 1: Auszug aus der Befragung zum LB 2.0

Die linke Seite enthält viele Dinge, die du bereits kennst!



Sorry, hier wird noch gearbeitet

Die rechte Seite soll dir in Zukunft das *Planen und Strukturieren deines Lernens* erleichtern!

Wie soll diese Seite aus deiner Sicht aussehen? Gestalte dazu ein DIN A4-Blatt!

Wichtig ist:

- Du sollst mit dieser Seite dein Lernen besser planen können.
- Deine Lehrer und Eltern sollen schnell erkennen können, wie du die Lern- und Förderzeiten nutzt.

Folgende Fragen können dir bei der Gestaltung helfen:

- Was soll notiert werden?
- Wo soll etwas notiert werden?
- Wann soll etwas notiert werden?

gaben, die aus drucktechnischen Gründen den Rahmen der Planungs- und Dokumentationsseite vorgaben, hatten die Schülerinnen und Schüler Freiraum für ihre eigenen Gestaltungsideen. Leitfragen dienten dabei zur Orientierung.

Die anschließende Auswertung zusammen mit den beiden Klassensprecherteams ergab dann ein klares Ergebnis für mehr Selbsteinschätzungsbögen und eine verstärkte Dokumentation der in den Lernzeiten konkret bearbeiteten Aufgaben, damit zum einen die Schülerinnen und Schüler selbst mehr Übersicht bei der Bewältigung erhalten und zum anderen die betreuende Lehrkraft besser beurteilen kann, was de facto wie erledigt worden ist und in welcher Form somit der Smiley als Rückmeldeinstrument gesetzt werden soll.

Die daraus entwickelten „Probeseiten“ zum LB 2.0 umfassen die Arbeitsbereiche „Meine Aufgaben“, „Meine Lerndokumentation“ sowie „Wie läuft’s?“ als Monatsrückblick unter ausgewählten Aspekten, die soziale, methodische und organisatorische Bereiche umfassen.

Um in einer ersten Probephase, die eigentlich bis zu den Osterferien dauern sollte, genügend Erfahrungen auf Seiten der Schülerschaft, der Eltern und der Kolleg(inn)en zu sammeln, haben wir im Januar 2016 mit dem Einsatz dieser Seiten begonnen. Aus bestelltechnischen Gründen musste diese Phase verkürzt ausfallen (bis Ende Februar 2016), damit die entsprechenden Vorschläge und Veränderungen auch wirklich in dem LB des folgenden Schuljahres mitberücksichtigt werden konnten.

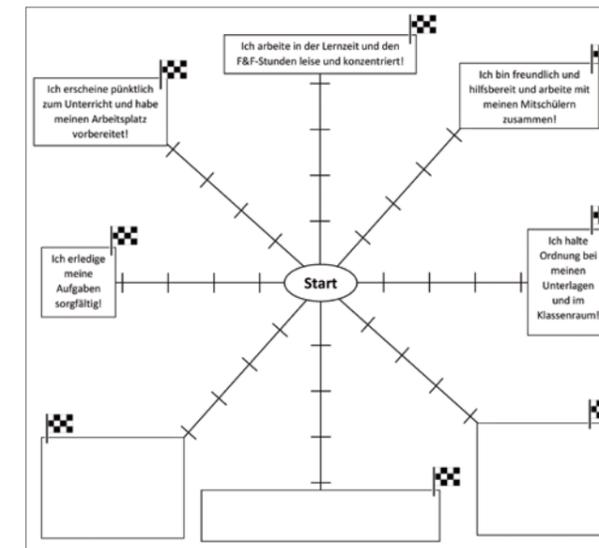
Der Rückmeldebogen wurde demnach zum Ende des Monats Februar an alle Schülerinnen und Schüler sowie Eltern der beiden Pilotklassen verteilt. Zusätzlich erhielten die betroffenen Kolleginnen und Kollegen, die ebenfalls ihre Erfahrungen mit den Neuerungen – insbesondere den Rückmeldegesprächen der Lernzeiten-Lehrkräfte – gemacht hatten, eben diesen Bogen zur Evaluation der ersten Pilotphase, auf dem zu jedem der drei Arbeitsbereiche Raum für positive und negative Kritikpunkte sowie für weitere Anregungen gegeben wurde.

Die Auswertung dieser aktuellen Feedbackbögen bot die Basis für eine Teilkonferenz im März 2016. In einer bewusst gemischten und paritätisch besetzten Zusammenstellung der betroffenen Personengruppen wurden die Ergebnisse der Befragung nicht nur vorgestellt, sondern gemeinsam diskutiert, abgewogen und bewertet, so dass eine Entscheidung für die endgültige Gestaltung der drei Arbeitsbereiche getroffen und als Vorlage für den LB 2.0 des neuen Schuljahres in der nächsten Lehrerkonferenz eingebracht werden konnte. Dabei wurde das Monatsblatt „Wie läuft’s?“ noch einmal in zwei Punkten verändert:

Da die Schülerschaft sich im Arbeitsbereich „Wie läuft’s?“ in der Erhebungsmethode „achtbeinige Spinne“ (Abb. 2) Freiräume bei den Eckpunkten gewünscht hatte, wurden drei Freifelder zur individuellen Schwerpunktsetzung des Schülers bzw. der Schülerin eingearbeitet und die anderen fünf Aspekte gemeinsam umformuliert, gekürzt oder zusammengefasst.



Abb. 2: Erhebungsmethode „Achtbeinige Spinne“



Zusätzlich war die Gruppe sich einig, dass ein ca. dreimonatiger Turnus im Einsatz der „Spinne“ im LB 2.0 wünschenswert wäre, da sowohl die Eltern- und Schülerschaft als auch das Fachkollegium die Balance zwischen dem sinnvollen und effektiven Einsatz dieser Seite und dem zeitlichen Aufwand zur Dokumentation und Rückmeldung im Blick hatten. Die Ergebnisse dieser Teilkonferenz mit den entsprechenden neuen Seiten des LBs sind dann kurze Zeit später in der Lehrer- und schließlich in der Schulkonferenz vorgestellt und noch einmal erläutert worden.

Fazit

Neben dem Grundgedanken der partizipativen Arbeit an diesem gemeinsamen Produkt wurde der fortschreitende Prozessgedanke betont, denn auch wenn diese Projektseiten im neuen LB 2.0 nun für knapp zwei Schuljahre getestet werden, so steht eine weitere Evaluation im Winter 2018 naturgemäß an. Dann muss erneut gemeinsam geklärt werden, ob sich das gewünschte Produkt im Alltagsgebrauch bewährt hat, ob und welche großen oder kleineren Veränderungen sinnvoll erscheinen und ob diese oder weitere Seiten des LB 2.0 beim Einsatz in der Mittelstufe umgeändert oder nur umformuliert werden müssen, um z.B. auch von Schülerinnen und Schülern der Stufe 8 und 9 angenommen und genutzt werden zu können.

Aus diesem Grund wird die Zusammensetzung der zukünftigen Teilkonferenz sowohl eine Aufteilung in „LB 2.0 Erprobungsstufe“ und „LB 2.0 Mittelstufe“ als auch eine Begren-

zung von einem/ einer Schüler- bzw. Elternsprecher/in pro Klasse vorsehen, um konstruktiv gemeinsam zu arbeiten und die Schwerpunkte konkret setzen zu können.

Die bisherige positive Erfahrung bei der Partizipation der beteiligten Akteure in der Entstehung, Umsetzung und Evaluation neuer Konzepte lässt uns als Schule dabei positiv in die Zukunft schauen.

2 Beteiligung

2.2 Beteiligung im Schulentwicklungsprozess kultivieren Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile

Eva Ledwig, Anja Kroll
Carl-Fuhlrott-Gymnasium, Wuppertal

Das schulinterne Projekt „Coaching“

Im Schuljahr 2016/2017 absolvierten 23 Lehrerinnen und Lehrer des Kollegiums eine Coaching-Ausbildung, die unter der Leitung von zwei externen Kolleginnen an einem Freitag und mehreren Samstagen durchgeführt wurde. Schnell wurde bei diesen Fortbildungstagen deutlich, dass es sich beim Coaching um eine sehr intensive und auch persönliche Angelegenheit handelt, die auch die Coaches in ihrer Haltung in privater und beruflicher Hinsicht forderte und prägte. Dass sich knapp 20% des gesamten Kollegiums beteiligt haben und mit großer Begeisterung nun beginnen, ihr Erlerntes in den schulischen Alltag zu integrieren, führte auf unseren Netzwerktreffen im Projekt Lernpotenziale immer wieder zu Erstaunen.

Zur Entstehung des Projektes

Angestoßen wurde die Idee einer Fortbildung zum Coaching von einer unserer Beratungslehrerinnen, die auf eine erhöhte Nachfrage reagierte. An einer Schule mit ca. 1500 Schülerinnen und Schülern sind unsere drei Beratungslehrerinnen und -lehrer stark in Anspruch genommen. In einer vernetzten und schnelllebigen Zeit, in der Schülerinnen und Schüler den hohen Anforderungen sowohl schulisch als auch privat auf verschiedenen Ebenen gerecht werden müssen, entsteht schnell Überforderung. Immer wieder fallen beispielsweise Schülerinnen und Schüler auf, die Schwierigkeiten bei der Selbstorganisation haben, die auf Grund von Leistungsdruck Prüfungsängste oder erste „Burnout“-Symptome entwickeln.



Während des Seminars einer Coaching-Fortbildung

Nicht jede Schwierigkeit erfordert aber eine therapeutisch-pädagogische Begleitung oder sogar eine Vermittlung an außerschulische Stellen, wenn man die Ressourcen schafft, die

ein frühzeitiges Reagieren ermöglichen. Wie kann im System Schule interveniert werden, bevor es so weit kommt, dass professionelle Hilfe in Anspruch genommen werden muss? Wie kann dem/der individuellen Schüler/in, seinem/ihrer Wohlbefinden und seiner/ihrer Gesundheit, Raum und Zeit gegeben werden, um Prävention zu betreiben? Und wie können – als positiver Nebeneffekt – die Beratungslehrkräfte in ihren sich häufenden Schüler- und Elterngesprächen entlastet werden?

Auf Basis dieser Beobachtungen und Fragen schien eine Schulung interessierter Kolleginnen und Kollegen im Bereich des Coachings vielversprechend zu sein. Konkret wurde das Fortbildungsangebot auf der Lehrerkonferenz vorgestellt, wobei im Nachhinein einzelne Kolleginnen und Kollegen persönlich angesprochen wurden. Dabei zeigten sowohl neu eingestellte als auch erfahrene Lehrerinnen und Lehrer Interesse am Coachingkonzept, was sogar zu mehr Bewerber(inne)n als Plätzen führte.

Beteiligung kultivieren

Das Interesse an Beteiligung, wie sie am Beispiel des Coachingprojektes sichtbar wurde, konnte nur auf dem Boden einer bereits gelebten Beteiligungskultur entstehen. Der Ursprung des Begriffes „Partizipation“ (lat. participatio) als Zusammensetzung aus den Wörtern pars (Teil) und capere (nehmen, ergreifen) betont den aktiven Charakter des Beteiligungsprozesses, bei dem sich der/die Einzelne dazu entscheidet, mit Verantwortung für die Gestaltung des Ganzen zu tragen. Diesem demokratischen Gedanken entsprechend, finden an unserer Schule mehrmals jährlich Schulentwicklungsrunden statt, an denen Kolleginnen und Kollegen im Wechsel ein ausgewähltes Thema moderieren, das dann in Kleingruppen und im Plenum diskutiert wird. Die Schulleitung nimmt teil, moderiert aber nicht. Anschließend werden die von einem Gremium ausgearbeiteten Vorschläge in das gesamte Kollegium getragen und der Schulkonferenz zum Beschluss vorgelegt.

Die Teilnahme an den meist abendlichen Runden ist freiwillig. In der Regel finden sich ca. dreißig Interessierte in der Schulbibliothek ein. Traditionell wird am Ende des Abends über das Thema für das nächste Treffen abgestimmt.

Woher kommt jedoch die Motivation, sich über den Unterricht hinaus an der Schule zu engagieren? Eine Erklärung bietet die Psychologie mit dem Konzept der intrinsischen Motivation, das heißt die Bereitschaft zu Handeln rührt „von

der positiven Erlebnisqualität her, die unmittelbar mit dem Handlungsvollzug assoziiert wird“ (s. Krapp/ Weidenmann 2006: 217). In Bezug auf unser Fortbildungsangebot bedeutet dies, dass vielen einerseits das aktuelle Thema attraktiv und sinnvoll erschien, andererseits aber auch das gemeinsame Erlebnis mit den Kolleginnen und Kollegen, die ebenfalls auf der Teilnehmerliste standen, zur Anmeldung veranlasste. Theorien der Selbstbestimmung gehen davon aus, dass ein Mensch sein Handeln als selbstbestimmt erleben muss, um intrinsisch motiviert zu sein. Dabei sind drei Grundbedürfnisse zentral: Man möchte sich als autonom, kompetent und sozial eingebunden empfinden (ebd.). Im Gegensatz zu einer Fortbildung, zu der man als Einzelne/r verpflichtet wird, entstehen ein Mehrwert und Nachhaltigkeit durch das gemeinsame Erleben. Daraus entwickelt sich wiederum ein engagiertes Schulklima, das ansteckend wirkt. Schulentwicklungsprozesse werden sowohl aus dem Kollegium heraus angestoßen (Bottom up) als auch von Seiten der Schulleitung (Top down), so dass ein Zirkel der stetigen wechselseitigen Beeinflussung entsteht.

„Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.“

Dieser in der Gestaltpsychologie oft genutzte Satz, der auf Aristoteles zurückgehen soll, verdeutlicht die besondere Qualität eines Prozesses, in dem durch das Zusammenwirken aller Beteiligten das Prozessergebnis darüberhinausgehende Gestaltqualitäten annimmt.

Es hat nicht nur jede/r einzelne Kollege/Kollegin für sich etwas gelernt, das er/sie für seinen Unterrichtsalltag nutzen kann. Vielmehr hat durch die Beteiligung aller Lehrkräfte, die für den Entwicklungsprozess konstitutiv waren, auch das „Ganze“ darüber hinaus Gestaltqualitäten angenommen. Dass diese Fortbildung letztlich eine Eigendynamik in der Gruppe mit sich bringt, die zur Realisation drängte, war für alle Beteiligten spürbar.

Dies ist nicht zuletzt der spezifischen inhaltlichen Ausrichtung geschuldet. Die Auseinandersetzung mit den Grundgedanken des Coachings sowie der methodischen Praxis setzt eine persönliche Bereitschaft voraus, die ein rein fachliches oder kognitives Interesse übersteigt. Die große Gruppe von Kolleginnen und Kollegen hat schnell gemerkt, dass die Teilhabe an diesen intensiven Fortbildungstagen äußerst gewinnbringend sein kann, wenn man zulässt, dass es auch persönlich werden darf. So ist ein Rahmen entstanden, der – genau wie die Coaching-Sitzungen selbst – geschützt und von einem wohlwollenden Respekt geprägt ist.

Die Erfahrung, dass dies in einer Gruppe von Kolleginnen und Kollegen möglich ist, die sich nicht selbst gegenseitig als „Vertrauenspartner/innen“ ausgesucht haben, hat die Voraussetzung geschaffen, durch die die o.g. Eigendynamik mit in Gang gebracht werden konnte. Diese wirkt nun auf das große System Schule ein und ist weit mehr oder zumindest etwas anderes als das Summieren der Einzelteile bzw. Aneinanderreihen der Arbeitsschritte.

Meilensteine

Teil der Coaching-Fortbildung war die Entwicklung eines Coaching-Konzepts für die eigene Schule und die Frage nach den Möglichkeiten der Implementation in der Schulgemeinschaft. Auf diese Weise hat sich jede/r Teilnehmer/in einem Unterthema gewidmet, so dass zum Ende verschiedene Ideen vorgestellt und im Nachhinein realisiert werden konnten: Es wurde in den schulinternen Nachrichten, in den Schulkalendern der Schülerinnen und Schüler, im Jahrbuch und auf der Homepage für das Coaching geworben. Für die internationalen Klassen haben wir die Texte in verschiedene Sprachen übersetzt. Darüber hinaus wurden jahrgangsspezifische Plakate und Informationsveranstaltungen organisiert, in denen auf schülernahe Weise erklärt wurde, was es mit dem Coaching auf sich hat und wie man Kontakt aufnimmt. Der dabei eingeschlagene unkomplizierte Weg, dass die Schülerinnen und Schüler einen Coach ihrer Wahl am Lehrerzimmer zur Terminabsprache aufsuchen, hat sich hierbei bewährt. Ein Foto auf den Plakaten diente zur Identifikation für die Schülerinnen und Schüler, die nicht alle Kolleg(innen)namen kennen. Es ist der Coach-Coachee-Beziehung sogar zuträglich, wenn die Beteiligten nicht schon durch ein Schüler-Lehrer-Verhältnis vorgeprägt sind. Im Laufe dieses Prozesses hat sich eine Kollegin bereit erklärt, das Coaching zu koordinieren. Daraufhin sind Hilfszettel zur Gesprächsdokumentation sowie „Spickzettel“ für die methodische Gestaltung der Sitzungen entstanden. Besonders hervorzuheben ist auch das große Bedürfnis aller praktizierenden Coaches, die eigenen Erfahrungen in Form von Interventions-treffen zu reflektieren. Hierfür werden regelmäßig Termine angeboten.

Stolpersteine und nächste Schritte

Die wohl größte Schwierigkeit ist die Frage nach den zeitlichen Ressourcen für die Coaches und den damit verbundenen schulischen Möglichkeiten der Entlastung. Durch die große Anzahl der aktiven Kolleginnen und Kollegen ist eine ausreichende Verteilung von Entlastungsstunden nicht rea-

2 Beteiligung



lisierbar. Bisher arbeiten die Coaches nach eigener Organisation ohne eine entsprechende Berücksichtigung im Stundenplan. Trotz dieser systemischen Hürde haben die Coaches im Laufe des letzten Schuljahres das Gelernte immer wieder in der Praxis erprobt. Dabei sind viele Ideen für die nächsten Schritte entstanden, die sich hauptsächlich mit weiteren Möglichkeiten der Qualifizierung beschäftigen. Neben dem Interesse der Kolleginnen und Kollegen an einem Aufbaukurs soll es auch darum gehen, Schülerinnen und Schüler unter dem Motto „Schüler coachen Schüler“ fortzubilden. Dies möchten wir in bewährte Angebote von älteren Schüler(inne)n für jüngere Schüler/innen integrieren, wie zum Beispiel die Übermittagsbetreuung oder das Patensystem. Außerdem planen wir die Methode des Gruppencoachings stärker zu nutzen, um auf effiziente Weise mit ganzen Klassen oder Kleingruppen zu arbeiten.

Fazit

Innerhalb nur eines Jahres konnten wir bei uns an der Schule ein auf viele Schultern verteiltes Coachingangebot implementieren, das sowohl die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden als auch das Miteinander im Kollegium gewinnbringend beeinflusst hat. Die Idee des kooperativen Lernens, die bei der Unterrichtsgestaltung

Konjunktur hat, hat sich auch für gemeinsame Fortbildungen bewährt. Ein hoher Anteil der Coaching-Fortbildung bestand im Ausprobieren und Reflektieren der Methoden in Kleingruppen mit wechselnden Rollen, so dass positive Abhängigkeiten und ein Klima der authentischen kollegialen Unterstützung entstanden. Neben den Beratungslehrkräften stehen den Schülerinnen und Schülern nun für kleinere Probleme und Anliegen Coaches zu Verfügung, die sie individuell unterstützen. Klassenleitungsteams, Tutor(inn)en in der Oberstufe und Leistungskurs-Lehrkräfte können bei Bedarf den Methodenpool nutzen, um Coaches bei der Zielerreichung zu helfen. Sie können ihre Schützlinge aber auch an andere Coaches weiterempfehlen, zu denen ein neutrales Verhältnis besteht. Inzwischen sind bereits weitere Projekte auf den Weg gebracht worden. So gibt es eine Gruppe im Kollegium, die sich im Bereich Genderkonzepte weitergebildet hat und auch einen entsprechenden Ansatz mit neunten Klassen erprobt.

Literatur

Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.



2.3 Wir entfalten Potenziale! Ergänzungsstundenkonzept für ein vertiefendes individuelles Arbeiten

Annette Kriegel
Theodor-Heuss-Gymnasium, Waltrop

„Ziel ist die Wertschätzung und ressourcenorientierte Ausschöpfung der Potenziale jedes Einzelnen für seinen Bildungsweg und seine Persönlichkeitsentwicklung.“
(Auszug aus dem Schulprogramm des Theodor-Heuss-Gymnasiums)

Die individuelle Förderung am Theodor-Heuss-Gymnasium in Waltrop nimmt die gesamte Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler in den Blick. Die kontinuierliche Lernberatung und -begleitung setzt ressourcenorientiert an den individuellen Stärken und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler an und hat das Ziel, die Potenziale aller Schülerinnen und Schüler während der gesamten Schulzeit auszuschöpfen, Lernkompetenz aufzubauen und die Persönlichkeit jedes einzelnen Schülers/ jeder einzelnen Schülerin stabil zu entfalten.

Das Theodor-Heuss-Gymnasium (THG) vermittelt nicht nur fachbezogene Kompetenzen, sowie elementare Lern- und Arbeitstechniken, sondern ist als Schule ein Lebensraum, in dem grundlegende Argumentations- und Kommunikationstechniken gelernt werden können und in dem systematisch Teamfähigkeit kultiviert wird. Damit wird ein zentraler Beitrag zur Entwicklung von Methodenkompetenz geleistet und Schülerinnen und Schüler werden so dazu befähigt, Lernprozesse zunehmend eigenverantwortlich und selbstbestimmt zu organisieren. Auf diese Weise werden Schlüsselkompetenzen erworben, die lebenslanges Lernen ermöglichen.

Projektteilnahme zur Unterstützung der Umsetzung unseres Leitbildes

Das Kollegium betrachtet es als gemeinschaftliche Aufgabe, bestehende Maßnahmen und Projekte individueller Förderung und selbstständigen Lernens entsprechend unserer Leitziele zu einem schulischen Konzept weiterzuentwickeln und strukturell zu verankern, welches den jeweils unterschiedlichen Lern- und Förderbedarfen unserer Schülerinnen und Schüler gerecht wird und ihre unterschiedlichen Lernpotenziale optimal fördert. Dieser Prozess wurde besonders bei der Entwicklung des Ergänzungsstundenkonzeptes durch die Beteiligung am Projekt „Lernpotenziale. Individuell Fördern im Gymnasium.“ unterstützt.

Ergänzungsstunden – Vertiefendes individuelles Arbeiten

Im Rahmen des **Ergänzungsstundenkonzeptes** bieten wir im Verlauf der Sekundarstufe I Zusatzstunden in den Kernfächern Deutsch, Mathematik, den Fremdsprachen und den Säulen des Theodor-Heuss-Gymnasiums (MINT, Kultur, Sport

und den Sprachen) unter Berücksichtigung der besonderen Anforderungen der jeweiligen Fächer auf die Halbjahre verteilt an und ermöglichen so ein vertiefendes individuelles und auch neigungsorientiertes Arbeiten.

Förderung von Schlüsselkompetenzen zum selbstständigen Lernen

Mit der „Lernenlernen-Stunde“ wird ein systematisches Konzept zur Förderung der Schlüsselkompetenzen von Klasse 5 an umgesetzt. Ziel ist es, das Training von Kompetenzen zum selbstständigen Lernen in Koordination und Kooperation mit dem jeweiligen Klassenteam in den Unterricht zu implementieren. Es umfasst die Förderung lernstrategischer Kompetenzen, der Medienkompetenz, sozialer Kompetenzen und der Kompetenz, die eigene Zukunft aktiv selbst zu gestalten unter Einbindung von Elementen aus dem Lions Quest-Programm und dem Klassenrat. Schülerinnen und Schüler lernen – gerade auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen – anderen mit Offenheit und Toleranz zu begegnen. Sie sollen Teamfähigkeit und Kompromissbereitschaft zeigen, die Fähigkeit der Kommunikation und kritischen Reflexion sowie Ich-Stärke – auch gegen Ansprüche von außen – erwerben.

Mit der Lernenlernen-Stunde in der Klasse 5 wird so als Basis die in den ersten Schuljahren in der Grundschule bereits erworbene Lernkompetenz weiter ausgebaut und so zunehmend selbstgesteuertes und kooperatives Lernen ermöglicht und damit die weiterzuentwickelnde Lernenlernen-Zeit in der Stufe 6 vorbereitet. So können in Verbindung mit den Ergänzungsstunden im Übergang im Fach Englisch und im Übergang im Fach Deutsch vor allem am Anfang unterschiedliche Lernvoraussetzungen, die die Kinder aus den Grundschulen mitbringen, aufgefangen werden. Daneben gibt es in der Erprobungsstufe auch ein neigungsorientiertes Angebot mit der MINT-Profilklasse und dem im zweiten Halbjahr angebotenen Neigungskurs, in dem die übrigen Säulen der Schule rotierend vorgestellt werden. Fächerverbindendes, projektartiges Arbeiten im Team wird mit der THG-Projektstunde in der Klasse 7 sowie in der Klasse 8 in der MINT-Methodenstunde unter besonderer Berücksichtigung des experimentellen Arbeitens und auch der Digitalisierung realisiert. Fit für internationale Beziehungen sollen dann die Fremdsprachenpraxisstunden in der Jahrgangsstufe 8 machen, aber auch gezielt Defizite ausgleichen. Die Zeugniskonferenzen beraten hier über die passgenaue Zuweisung in den Fächern Englisch, Französisch und Latein. In der Ergänzungsstunde „Mathematik – Fit für die Oberstufe“ sollen unterschiedliche Lernstände aus der Mittelstufe angeglichen und so der Übergang zum Mathematikunterricht

2 Beteiligung



der Oberstufe erleichtert werden. In der fakultativen „Sozial Genial“-Ergänzungsstunde werden die Schülerinnen und Schüler zu Lernbegleiter(inne)n („Klasse!Paten“, MINT-Arbeiter, Medienscouts etc.) ausgebildet. Das so angelegte soziale Engagement als Lernbegleiter/innen im Rahmen von Peer-Education kann auf diese Weise bürgerschaftliches Engagement vorbereiten.

Gemeinsam Lernen lernen und Talente entfalten

Leitziel des THG-Ergänzungstudenkonzeptes ist es, die Schülerinnen und Schüler schrittweise zu befähigen, ihre Lern- und Arbeitsprozesse zunehmend selbstständig und eigenverantwortlich zu organisieren, persönliche Talente zu entdecken und im Team mit Gleichgesinnten zu entfalten.

Die Ergänzungsstunden dienen dabei der Intensivierung der individuellen Förderung der Kompetenzen in Deutsch, Mathematik, den Fremdsprachen oder in den Naturwissenschaften. Der Unterricht setzt an dem individuellen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler an und fördert sie auf allen Leistungsniveaus und integriert individuelle Lernzeiten. Damit insbesondere für einzelne Schüler/innen eine Klassenwiederholung oder ein Schulformwechsel vermieden werden kann, werden nach Bedarf entsprechende Ergänzungsstunden für Schülergruppen mit solchen Bedarfen eingerichtet. Die Arbeit wird durch den neu eingeführten Schulplaner unterstützt und in einer Portfoliomappe sollen die individualisierten Schülerlaufbahnen dokumentiert werden.

Das Ergänzungstudenkonzept leistet so neben einer Optimierung des G8-Bildungsganges auch einen Beitrag zur Profilbildung entsprechend dem Leitbild des Theodor-Heuss-Gymnasiums.

Schulentwicklung im multiprofessionellen Team

Für die Schulentwicklungsarbeit in der Schulentwicklungsgruppe am THG hat es sich bewährt, dass zu einzelnen Handlungsfeldern der Schulentwicklung Arbeitsgruppen unter Beteiligung der Eltern- und der Schülerschaft gebildet wurden. Dabei berät sich die Schülervvertretung und Schulpflegschaft und benennt unter Berücksichtigung persönlicher Wünsche, Interessen, Erfahrungen und Fähigkeiten jeweils Schüler/innen und Eltern, die kontinuierlich an einer entsprechenden Arbeitsgruppe mitarbeiten und in ihren Gremien, aber auch informell über Entscheidungsprozesse berichten, ein

Meinungsbild einholen und so auch sicherstellen, dass sie die Interessen der Schülerschaft und der Eltern vertreten.

Auch für die Überarbeitung des Ergänzungstudenkonzeptes im Schuljahr 2015/16 zur Umsetzung der aktuellen rechtlichen Rahmenbedingungen und der Empfehlungen des Runden Tisches für die verpflichtenden und fakultativen Ergänzungsstunden am Theodor-Heuss-Gymnasium wurde eine entsprechende Arbeitsgruppe unter Beteiligung der Eltern- und Schülerschaft gebildet.

Da die Ergänzungsstunden vorrangig für die Intensivierung der individuellen Förderung der Kompetenzen in Deutsch, Mathematik, den Fremdsprachen und den Naturwissenschaften verwendet werden, wurden für die gemeinsame Entwicklungsarbeit in der Arbeitsgruppe die Interessen und Sichtweisen der einzelnen Fächergruppen durch die entsprechenden Fachvorsitzenden vertreten. Ein Teil der Ergänzungsstunden sollte darüber hinaus entsprechend unserem Leitbild wieder zur Profilbildung genutzt werden, so dass die Koordinator(inn)en der THG-Schwerpunkte MINT, Sport, Kultur und Sprachen diese Perspektive in die Arbeitsgruppe einbrachten. Die Koordinatorin für individuelle Förderung und eine Vertreterin des Schulleitungsteams – auch als Ansprechpartnerin für schulorganisatorische Fragen – waren ebenfalls in die Arbeit eingebunden. Über die Meilensteine der Entwicklungsarbeit in der Arbeitsgruppe wurde das Kollegium mehrmals im Rahmen von Fachkonferenzen und Pädagogischen Tagen informiert und um Rückmeldungen gebeten.

Durch die große Beteiligung aller Akteure des Schullebens am Entwicklungsprozess konnte ein großes Verständnis für die rechtlichen Rahmenbedingungen aber auch für die Gestaltungsmöglichkeiten geschaffen und alle Bedarfe berücksichtigt werden.

Die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team über die eigenen Fächer hinaus und insbesondere die bedarfsorientierte Perspektive der Eltern und Schülerinnen und Schüler gab immer wieder neue Blickwinkel und Ausschärfungen für die gemeinsame Entwicklungsarbeit. Dabei wurde Bewährtes beibehalten, neuere Entwicklungen am Theodor-Heuss-Gymnasium aufgegriffen und an die veränderten rechtlichen Rahmenbedingungen angepasst. Das Ergänzungstudenkonzept ist für die Stufen 5, 8 und 9 eingeführt und wird nun sukzessive für die Stufen 6 und 7 (Schuljahr 2017/18 und 2018/19) umgesetzt und evaluiert.

„Aus Elternsicht war die Mitarbeit an der Erarbeitung des Ergänzungstudenmodells interessant und konstruktiv. Die Sorgen, Wünsche und Anregungen der Eltern zu den einzelnen geplanten Ergänzungsstunden wurden diskutiert und auch berücksichtigt. (...) Auch die Einführung eines Neigungskurses ab dem 2. Halbjahr der 5. Jahrgangsstufe ist aus einem Vorschlag der Elternschaft entstanden, um allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, ihre Vorlieben in den weiteren Säulen des THG „Sport“, „Sprachen“ und „Kultur“ zu entdecken.“

(Zitat aus einer Stellungnahme der Schulpflegschaft)



Individuelle Förderung braucht Know how – Veränderte Lernkultur

Die Umsetzung der Ergänzungsstunden und deren strukturelle Implementierung führten zu einem größeren Austausch zwischen den Lehrkräften über Inhalte und eine erforderliche Änderung der Lernkultur. Im Rahmen von informellen Gesprächen im Lehrerzimmer und Evaluationen ergaben sich in einigen Bereichen ein besonderer Fortbildungsbedarf und der Wunsch nach entsprechenden Unterrichtsmaterialien. Diese Entwicklung führte z.B. zu mehreren Fortbildungen der MINT-Lehrkräfte zum Einsatz des grafikfähigen Taschenrechners im Rahmen der MINT-Methodenstunde und der „Mathematik – Fit für die Oberstufe“-Stunde.

Unterrichtsentwicklung auf Augenhöhe – Netzwerkarbeit Zukunftsschulen NRW

Die positiven Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit im Rahmen des Projektes Lernpotenziale und der Wunsch nach einem intensiven Austausch mit MINT-Lehrkräften auf Augenhöhe zu den Möglichkeiten des Einsatzes des grafikfähigen Taschenrechners zur Messwerterfassung in den Naturwissenschaften mündeten in der Teilnahme des Theodor-Heuss-Gymnasiums am Netzwerk Zukunftsschulen NRW im Netzwerk „Individuelle Förderung in den Naturwissenschaften“.

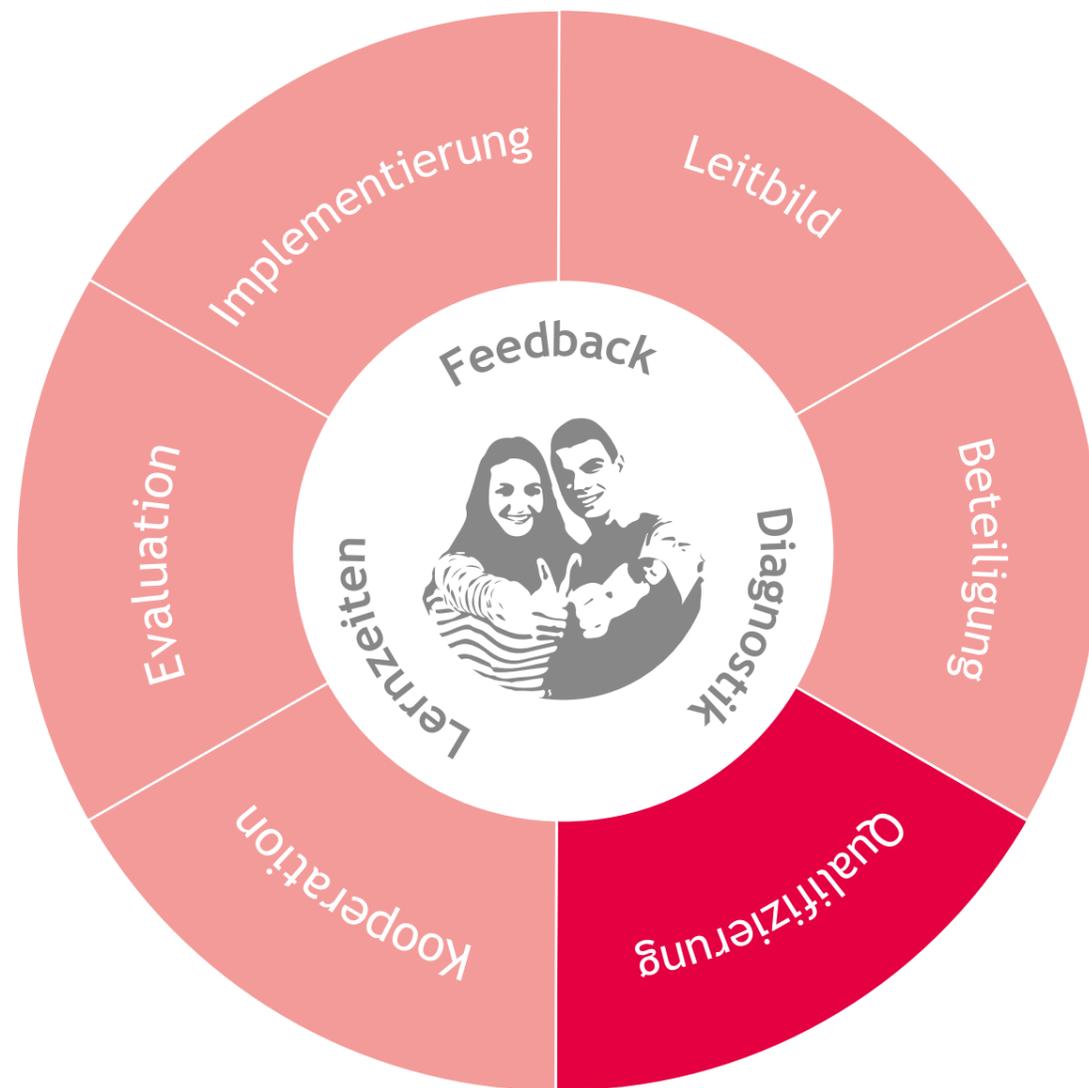
Partizipative Schulentwicklung eröffnet neue Perspektiven – Wir machen gemeinsam Schule!

Die partizipative Ausgestaltung der Schulentwicklungsarbeit unter Einbeziehung des Referenzrahmens Schulqualität bei der Entwicklung des Ergänzungstudenkonzeptes schaffte nicht nur eine breite Akzeptanz, sondern gab auch Impulse zur Unterrichtsentwicklung und eröffnete neue Perspektiven für die weitere Arbeit in der Schulentwicklungsgruppe. Die Teilnahme am Austausch- und Entwicklungsnetzwerk im Projekt Lernpotenziale ermöglicht dabei einen zielorientierten Austausch mit anderen Lehrkräften zu den eigenen Projekten auf Augenhöhe, schuf vielfältige Angebote für passgenaues Fachwissen zu den aktuellen Entwicklungsfeldern individueller Förderung an Gymnasien und der Gestaltung von Veränderungsprozessen in der Schulentwicklung. Die Teilnahme unserer Schule am Projekt Lernpotenziale war ein lohnendes Unterfangen und wir konnten so als schulische Lerngemeinschaft verschiedene Kompetenzen erwerben, die wir bei der Ausgestaltung der anstehenden Entwicklungsaufgaben an Gymnasien sicherlich in unserem Team mit Weitblick nutzen werden.





Individuelle Förderung braucht „Know-how“



3.1 Qualifizierung von Lerncoaches am Gymnasium St. Christophorus und der Heinrich-von-Kleist-Schule

Astrid Leithe
Heinrich-von-Kleist-Schule, Bochum

Claudia Wegmann
Gymnasium St. Christophorus Werne

Häufig äußern Schülerinnen und Schüler ihre Sorgen in Bezug auf ihr Lernen mit Sätzen wie:

- „Irgendwie klappt das mit dem Lernen nicht.“
- „Ich traue mich einfach nicht, im Unterricht etwas zu sagen.“
- „Ich konnte das alles, aber in der Arbeit war’s wieder weg.“
- „So wie es jetzt läuft, ist mir nicht genug. Ich möchte endlich mal die 2 und nicht immer nur eine 3+.“

Der Versuch, den Schülerinnen und Schülern zu helfen, setzt voraus, dass die Unterstützung der Lehrkräfte und die grundsätzliche Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler vorhanden sind. Das allein bedeutet schon viel, allerdings muss auch das fachliche Know-how vorhanden sein, um Schülerinnen und Schülern professionell helfen zu können, und zwar über fachbezogene Themen hinaus. Die Beratung der Schülerinnen und Schüler im Sinne des Lerncoachings bezieht sich auf lernspezifische Themen, mit dem Ziel, Lernschwierigkeiten zu erfassen, Lernprozesse zu optimieren, Lernstrategien zu entwickeln oder Lernblockaden zu lösen. Dafür ist eine zusätzliche Qualifizierung aller Lehrerinnen und Lehrer, die als Lerncoaches arbeiten wollen, unbedingt notwendig.

Welche Kompetenzen braucht ein Lerncoach? Welche Gesprächstechniken kommen zum Einsatz? Wie organisiere ich den Lerncoachingprozess? Welche Unterstützung brauche ich als Lerncoach? Solche und viele weitere Fragen stellten wir uns zu Beginn unseres Projektes. Mit der Unterstützung des Projekts Lernpotenziale haben wir – die Heinrich-von-Kleist Schule aus Bochum und das Gymnasium St. Christophorus aus Werne – uns auf den Weg gemacht, Lerncoaching an unseren Schulen zu implementieren und umzusetzen.

Aspekte der Qualifizierung

Am Anfang des gemeinsamen Projekts war die Erkenntnis, dass wir als Lehrkräfte zwar bereits einige Fähigkeiten für die Arbeit als Lerncoach mitbringen, darüber hinaus aber viele weitere Kompetenzen erwerben müssen, um erfolgreich mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten.

Eine zentrale Kompetenz, die unbedingt erworben werden muss, ist die innere Haltung und ein Verständnis für die eige-

ne Rolle. Als Lerncoach erfahre ich mich mit den Coachees³ auf Augenhöhe, ich akzeptiere mein Gegenüber als Expertin bzw. Experten für die eigene Lernsituation. Im Gegensatz zur Lehrkraft ist der Lerncoach nicht der Unterweiser, sondern vielmehr ein Begleiter auf dem Weg der Coachees zu mehr Selbstbestimmtheit und Selbstständigkeit im Hinblick auf ihr Lernen. Der Rollenwechsel vom Instrukteur zum wertschätzenden Begleiter ist sicherlich auch im Klassenunterricht häufige Praxis, im Lerncoaching aber unbedingte Voraussetzung, da mögliche Veränderungen der Lernsituation der Coachees auf Selbstreflexion und dem Entdecken ihrer Ressourcen basieren.

Um die Coachees in diesem Prozess zu unterstützen, brauchen wir als Coaches Hintergrundwissen und Handlungsstrategien. Dabei sind solide Kenntnisse von Beratungskonzepten, Lernpsychologie, Motivationstheorien, Ressourcenorientierung ebenso wichtige Bausteine der Qualifizierung wie die Kenntnis über Möglichkeiten, das Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeit der Coachees zu stärken. Das Wissen um Lerntechniken sowie Kommunikationskompetenzen im Bereich der Fragetechniken und Gesprächsführung sind für die konkrete Arbeit mit den Coachees besonders wichtig und sollten theoretisch und unbedingt praxisnah erprobt und verinnerlicht werden.

Durch analoge und digitale Methoden werden die Wahrnehmung des Coachees, sein ganzheitliches Lernen und sein persönliches Erleben unterstützt und gestärkt. Dabei erschließen analoge Methoden die nichtsprachlichen, emotionalen Anteile und Ebenen der Wirklichkeit und ermöglichen es dem Coachee und dem Coach, diese zu bearbeiten. Der Einsatz von Bildkarten, Metaphern und Geschichten, szenischem Spiel oder Gegenständen macht Emotionen greifbar. Digitale Methoden leiten zu strukturierten Analysen der Wirklichkeit, versprachlichen diese und führen zu Klarheit und Akzeptanz. Arbeitspläne, Reflexionsbögen, ein strukturiertes Interview und Maßnahmenpläne sind Beispiele hierfür.

Konkrete Umsetzung der Qualifizierung in der Schule

Um einen guten und praxistauglichen Einstieg in die Thematik des Lerncoachings zu bekommen, haben Kolleginnen und Kollegen beider Schulen sich gemeinsam mit der Fortbildnerin Ria Kurscheidt⁴ in einer fünftägigen Fortbildung auf den Weg gemacht. Die Fortbildung vermittelte in vier Modulen

³ Coachee = die Person, die ein Coaching in Anspruch nimmt

3 Qualifizierung



die Prinzipien und Arbeitsweisen des Lerncoachings, führte theoretisch ein und gab Gelegenheit, die Theorie in praxisnahen Aufgaben zu üben. Damit blieben die Inhalte der Fortbildung nicht reine Theorie, sondern es wurden selbst wertvolle Erfahrungen als Coach und Coachee gemacht. Themen der Fortbildung waren unter anderem:

- Grundlagenarbeit: Z.B. Begriffsbestimmung des Lerncoachings, unterschiedliche Beratungskonzepte, theoretische Grundlagen zu Selbstwirksamkeit und Motivation, der Rubikon-Prozess/ Züricher Ressourcen Modell
- Materialien: Vorstellen und Erproben von unterschiedlichen digitalen und analogen Materialien
- Gesprächsführung: Erarbeiten und Üben von unterschiedlichen Fragetechniken und Möglichkeiten der Gesprächsführung, Aufbau eines Coachingprozesses
- Elternarbeit: Gesprächsführung, Gestaltung eines Elternabends
- Konzeptarbeit: Unterstützung bei der Entwicklung schulinterner Konzepte zur Implementation des Lerncoachings (z.B. Überzeugungsarbeit für die Gremien der Schule, Raumgestaltung, Materialbeschaffung, Organisation)
- Reflexionsmöglichkeiten: abschließende Reflexion mit den Coachees; kollegiales Fallcoaching als Möglichkeit der Bearbeitung herausfordernder Coachingsituationen

Durch die praxisnahe Gestaltung der Fortbildungstage und die intensiven Übungsphasen konnten wir parallel zur Fortbildung von Beginn an als Coaches tätig werden und das neu Gelernte in der Begleitung von Coachees in die Tat umsetzen. Die hier gesammelten Erfahrungen waren dann nicht nur Thema der kollegialen Gespräche unter den Coaches, sondern auch Arbeitsgegenstand der nächsten Fortbildungsmodule, in denen wir unter professioneller Anleitung reflektierten und so schrittweise mehr Beratungskompetenz erreichten.

Da das Gymnasium St. Christophorus in Werne eine Schule in kirchlicher Trägerschaft ist, konnte die Fortbildung mit der Unterstützung der Schulstiftung des Bistums Münster finanziert werden. Diese übernahm einen großen Anteil an den Kosten für die Referentin und das Material. Die Kolleginnen und Kollegen der Heinrich-von-Kleist Schule in Bochum haben ihren Teilnahmebeitrag aus dem schuleigenen Fortbildungstopf bestritten. Eine weitere Qualifizierungsmaßnahme zur Erweiterung der bestehenden Lerncoachingteams beider Schulen ist aufgrund der positiven Erfahrungen bereits für 2018 geplant.

Netzwerk Lernpotenziale

Ein weiteres Element der Qualifizierung bildet die Netzwerkarbeit. Im Projekt Lernpotenziale haben wir gemeinsam mit anderen Gymnasien im Netzwerk zwei Jahre lang an der Realisierung und Implementierung unseres Projektes

gearbeitet. Inhaltliche Schwerpunkte der Netzwerkarbeit waren der Erfahrungsaustausch mit anderen Gymnasien, die kontinuierliche Arbeit mit Blick auf die systemische Verankerung des Projektes im System Schule⁵ sowie die theoretische und praktische Erweiterung der Coachingkompetenz.

Der Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen ist sehr bereichernd. Es werden auf der einen Seite zum Beispiel konkrete Materialien wie Eltern-/ Schüler/inneninformationsschreiben, Coachingmaterialien und hilfreiche Literaturtipps ausgetauscht. Auf der anderen Seite teilen die Kolleginnen und Kollegen Erfahrungen bezüglich der Organisation des Lerncoachings im System Schule miteinander (z.B. Verankerung im Stundenplan, Entlastungsstunden für die Coaches, Akzeptanz der Coachingarbeit im Kollegium). Oft können alle Beteiligten sehr von den Erfahrungen der anderen Schulen profitieren und sowohl als ideengebende Person fungieren als auch die guten Ideen der Anderen für das eigene Projekt übernehmen.

Die Netzwerkarbeit im Hinblick auf die systemische Verankerung des schuleigenen Projektes unterstützt insofern, als der Prozess der Arbeit nicht aus dem Blick gerät. Von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang Fragen wie:

- Welche Ziele setzen wir uns mit dem Projekt?
- Wann wollen wir unsere Ziele erreicht haben?
- Wer kann uns unterstützen?
- Wie wollen wir evaluieren?

Für die theoretische und praktische Erweiterung der Coachingkompetenz wurden innerhalb des Lernpotenziale-Netzwerks Referenten und Referentinnen eingeladen. Neben den bekannten Bausteinen der Gesprächsführung⁶ wurden Methoden vorgestellt und erprobt, die schon eine gewisse Erfahrung mit Coaching voraussetzen. Beispielsweise erprobten wir mit Hilfe des Referenten Olaf Albert⁷ Methoden der Hypnotherapie. Hierzu gehört z.B. die Arbeit mit Ressourcenankern, das Externalisieren oder die Arbeit mit der Wunder-Frage.

Um von der Theorie zur Praxis zu gelangen, haben wir im Netzwerk die Methoden in sogenannter „Triadenarbeit“ geübt. Hierbei arbeiten drei Teilnehmende zusammen, wobei eine Person der Coach ist, die nächste die Funktion des Coachees und eine dritte Person die Rolle des Beobachtenden einnimmt. Die Situationen oder Problemfälle, die in der Triade bearbeitet werden, sind immer reale Problemsituationen, mit denen sich die Person in der Rolle des Coachees auseinandersetzt. Simulationen, die Probleme von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt stellen und nachahmen, sind hier wegen der fehlenden Authentizität nicht sinnvoll.



Teamsitzungen

Die Qualifizierung der Coaches sollte auch im Schulalltag, beispielsweise durch regelmäßige Teamsitzungen, etabliert sein. Die Kolleginnen und Kollegen, die das Lerncoaching in der Schule koordinieren, laden zu den Teamsitzungen. Es ist wichtig, dass sich zwei Kolleginnen und Kollegen als sogenannte Teamleiter/innen zur Verfügung stellen, so dass sie in der Schule als Ansprechpartner/innen zur Verfügung stehen können. In der Regel erscheint eine Teamsitzung pro Quartal sinnvoll und machbar. Der Termin für die folgende Teamsitzung sollte jeweils auf der aktuellen Teamsitzung festgelegt werden, so dass die Kollegen und Kolleginnen sich langfristig darauf einstellen können.

Neben organisatorischen Fragen, Austausch von selbstgestelltem Material, Literaturtipps und Rückmeldungen zu den aktuellen Coachingprozessen nutzen die Beteiligten die Teamsitzungen auch zur praktischen Coachingarbeit. Entweder geschieht dies in Form von Triadenarbeit oder mit Hilfe des kollegialen Teamcoachings (angelehnt an die Methode des KTC⁸). Kollegiales Teamcoaching ist uns durch Olaf Albert vorgestellt worden und stellt eine sinnvolle Methode der Intervention dar. Hierbei berät sich die Gruppe gegenseitig zu schwierigen Situationen und Themen und folgt dabei einer geregelten Struktur und einem klaren Ablauf, in dem die verschiedenen Rollen der Akteurinnen und Akteure klar definiert sind.

Qualifizierung als nachhaltiger Prozess

Lerncoaching in der Schule anzubieten und als Lerncoach zu arbeiten hat aus unserer Sicht zu einer großen Bereicherung in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern geführt. Wir sind offener für die Schülerperspektive geworden und durch das Einüben des Rollenwechsels von der Lehrkraft zum Coach sind wir auch im Unterrichtsgeschehen besser in der Lage, die Schülerinnen und Schüler zu beraten. Die Erfahrungen

⁴Ria Kurscheidt ist ehemalige Gymnasiallehrerin und arbeitet als Trainee für Lerncoaches. Sie ist systemischer Schulcoach, klientenzentrierte Beraterin, systemische Schulentwicklungsberaterin und begleitet Schulen bei der Entwicklung schuleigener Coachingkonzepte.

⁵Aspekte wie Organisation, Implementation, Akzeptanz im Kollegium/ Schülerschaft/ Elternschaft, Evaluation sind hier von Bedeutung.

⁶Hiermit sind folgende Methoden gemeint: Zusammenfassen, Spiegeln (paraphrasieren, verbalisieren), Verständnisfragen, Themen- und Zielerfassung, Zielformulierung (z.B. S.M.A.R.T.-Zielformulierung), Skalierung, ressourcenorientiertes Arbeiten (z.B. nach Ausnahmen fragen: „Wann ist dir xy das letzte Mal gelungen?“) vgl. Thorsten Nicolaisen, 2012

⁷Nähere Informationen zu Olaf Albert: www.olafalbert.de

⁸Die KTC®-Methode ist eine geschützte Marke. Das „Handbuch Kollegiales Teamcoaching“ von Vera Schley und Wilfried Schley bietet eine umfassende Einsicht in die Wirkungsweise des KTC®.



mit den Coachees haben uns gelassener im Umgang mit herausfordernden Lernsituationen gemacht, da wir erleben konnten, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, ihre eigenen Ressourcen zur Lösung ihrer Lernkrise zu nutzen.

Um die Qualität der Coachingarbeit zu gewährleisten, ist der Prozess der Qualifizierung im Grunde nie als beendet zu betrachten. Wichtig in der Arbeit als Lerncoach sind die kritische Reflektion der eigenen Arbeit und der Austausch mit anderen Kolleginnen und Kollegen, damit fortlaufend neue Impulse gesetzt und in der Arbeit mit den Coachees umgesetzt werden können. Die Zeit für diesen intensiven Austausch neben dem beruflichen Alltag zu finden, ist häufig schwierig, da die Schulstrukturen dies nur bedingt vorsehen. Hier gilt es, auch im Rahmen von Vereinbarungen mit der Schulleitung, Wert auf die gemeinsame Arbeit im Schulteam zu legen und hierfür Freiräume zu schaffen.

Auch die Nachqualifizierung von weiteren Coaches (in eigenen Fortbildungen oder durch externe Referentinnen und Referenten) ist eine Belastung für den Schulalltag, da die Fortbildung die Freistellung der Kolleginnen und Kollegen voraussetzt. Geeignete Konzepte können und sollten in enger Abstimmung mit der Schulleitung erfolgen und mit der Gemeinschaft der Lehrpersonen einer Schule abgesprochen sein, damit die Akzeptanz und Unterstützung für das gewinnbringende Projekt Lerncoaching auf Dauer gesichert sind.

Hintergrundliteratur

Eschelmüller, Michelle (2008): Lerncoaching: Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter. Grundlagen und Praxishilfen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Hardeland, Hanna (2016): Lerncoaching und Lernberatung. 5. korr. Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag.

Henning, Claudius; Ehinger, Wolfgang (2016): Das Elterngespräch in der Schule. 8. Aufl. Donauwörth: Auer Verlag.

Herrmann, Peter (2010): Blockaden lösen. Systemische Interventionen in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hubrig, Christa; Herrmann, Peter (2010): Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. 3. Aufl. Heidelberg: Auer (Systemische Pädagogik).

Lehmann, Kerstin (2015): Lehrer coachen Schüler: Methoden und Arbeitsblätter zu Selbstreflexion, Persönlichkeitsentwicklung und positivem Denken. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Nicolaisen, Thorsten (2012): Lerncoaching-Praxis. Coaching in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim: Beltz Juventa.

3 Qualifizierung

3.2 Qualifizierungsmaßnahmen für Schulen mit Lerncoaching

Jörg Augustin, Christina Mattern
Goethe-Gymnasium Dortmund

Daniel Nagler, Nora Teepe
Leibniz-Gymnasium Dortmund International School

Warum ist Qualifizierung notwendig?

Um diese Frage zu beantworten, muss man einen Blick auf die Definition von Lerncoaching werfen. Die vorherrschenden Ansätze des Lerncoachings berufen sich zumeist auf konstruktivistische Theorien.

So beschäftigt sich Lerncoaching nach Nicolaisen (2013) immer mit der Gesamtpersönlichkeit des Lernenden und immer auch mit emotionalen Anteilen. Lernen wird dabei als subjektives Konstrukt verstanden und ist fokussiert auf Ressourcen und Lösungspotenziale des Individuums. Dieses Verständnis gilt es als Lerncoach anzunehmen und in die Praxis umzusetzen. Typische Handlungsfelder des Lerncoachings in der Schule sind dabei Motivation, Konzentration, Versagensängste und Organisation im Schulalltag. Zwangsläufig wird man bei Lerncoaching-Gesprächen aber häufiger auch mit sehr sensiblen persönlichen Bereichen zu tun haben. Dies können familiäre Probleme, Suchtverhalten oder Störungen in der persönlichen Entwicklung sein. Dabei muss der Lerncoach in der Lage sein, seinen Arbeitsbereich von weiteren Beratungsleistungen (z.B. der Schulpsychologie) abzugrenzen und ggf. mit diesen zielführend zu kooperieren.

In Fortbildungen zum Lerncoaching wird die besondere Bedeutung der Rolle des Lerncoaches herausgestellt. Es geht darum, ein neues Rollenverständnis zu erzeugen und auch einen bewussten Rollenwechsel von der Lehrerrolle in die Rolle des Coaches zu vollziehen. Der Lerncoach ist dabei in Anlehnung an Nicolaisen (2013) eine nicht-wissende Person, ein/e Berater/in, der/die dem Schützling (Coachee) dabei hilft, in dessen eigener Welt mit eigenen Sichtweisen so zurechtzukommen, dass schulisches Lernen besser gelingt. Ein einprägsames Bild zur Rolle des Lerncoaches ist das des „Realitäten-Kellners“, der seinen Coachee zur Auseinandersetzung mit verschiedenen „Realitäten“ anregt und ihn dabei begleitet, eigene Lösungswege zu finden und zu gehen. Dieses Grundverständnis von Lerncoaching und der Rolle des Lerncoaches wirkt sich direkt auf die Praxis der Gesprächsführung bzw. des gesamten Gesprächsarrangements aus (Einladung, Raumgestaltung, Sitzposition usw.). Unserer Erfahrung nach bedarf es hier notwendigerweise einer Qualifizierungsmaßnahme und auch einer fortgeführten Supervision.

Wer ist in welcher Weise zu qualifizieren?

Sehr gute Erfahrungen bezüglich einer nachhaltigen Implementation von Lerncoaching-Angeboten haben wir mit Schulen gemacht, die zwei Lehrerinnen oder Lehrer mit einer intensiven Coaching-Ausbildung qualifiziert haben (z.B. einem Zertifikatskurs⁹) und – eine Schülerzahl von 800-1000 Schülerinnen und Schüler vorausgesetzt – mindestens vier weitere Kolleginnen und Kollegen als Multiplikator(inn)en geschult haben (s. Erfahrungsbericht unten). Weiterhin gibt es Schulen, die positive Erfahrungen mit (Oberstufen-)Schülerinnen und Schülern als Multiplikator(inn)en gemacht haben. Diese werden jedoch eher im Bereich des Lernens und des Lernmanagement-Trainings eingesetzt. In jedem Fall ist es wichtig, ein Team von Lerncoaches zu bilden, um die zeitlich intensive Betreuung der Schülerschaft auch dauerhaft durchführen zu können.

Erfahrungsbericht mit der Durchführung einer Multiplikatoren-Schulung zum Lerncoaching

Die Qualifizierung jeweils zweier Lehrkräfte unserer Schulen zum Skil-Lerncoach¹⁰ ermöglichte es uns, ein Lerncoaching-Konzept an unseren Schulen aufzubauen. Dabei war uns bewusst, dass wir weitere Kolleg(inn)en mit ins Boot holen mussten, um unser Lerncoaching-Angebot langfristig zu etablieren. Da eine Qualifizierung weiterer Kolleg(inn)en für unsere Schulen finanziell nicht tragbar war, wählten wir den kostengünstigen und direkten Weg einer Multiplikatoren-Schulung. Um den Erfahrungsschatz aus dem Projekt Lernpotenziale fortbestehen zu lassen, die weiterhin nötige Qualifizierung fortzuführen und zugleich weiteren interessierten Schulen die Arbeit an ihren bestehenden bzw. neu zu erstellenden Lerncoaching-Konzepten zu ermöglichen, bildeten wir aufbauend auf den Erfahrungen in Lernpotenziale I und II ein Netzwerk über das Landesprogramm „Zukunftschulen NRW“. In diesem Rahmen kann die Multiplikatoren-Schulung als Auftaktveranstaltung gesehen werden. Jede der sechs teilnehmenden Schulen schickte interessierte Kolleginnen und Kollegen zu diesem zweitägigen Workshop. Die Adressatinnen und Adressaten unserer Fortbildungsveranstaltung waren hauptsächlich Lehrkräfte von Schulen, an denen zwar schon ein Lerncoaching-Konzept entwickelt worden war, dessen Umsetzung aber am Mangel personeller Ressourcen haperte.



Für uns als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren stellte sich damit die Herausforderung, das über mindestens zwei Jahre erworbene Wissen und Know-how extrem zu bündeln, mit eigenen Erfahrungen zu unterfüttern und auf möglichst praktische Art den Teilnehmenden des Workshops zu vermitteln.

Wir entschieden uns für eine Gliederung, die dem Aufbau unserer eigenen Fortbildung folgte, die Inhalte der einzelnen Themenblöcke jedoch stark kürzte, gleichzeitig aber auch Raum ließ, Inhalte und Erfahrungen, die wir uns im Laufe unserer Arbeit als Coaches aneigneten, mit einzubauen.

Es war das Ziel, die Multiplikatorenfortbildung als eine Art „Crash-Kurs“ durchzuführen, um einen zeitnahen Einsatz der neuen Lerncoaches zu ermöglichen. Dies konnte unseres Erachtens nur gelingen, wenn wir die Kolleginnen und Kollegen für diese Art der Beratung begeistern und von der Effizienz und Effektivität diverser Methoden überzeugen würden. Somit sollten schon im Vorfeld Hemmungen bezüglich jener, vielleicht ungewohnten Art der Schülerberatung, abgebaut werden. Um dies erreichen zu können, wurden unterschiedliche Themenblöcke (Motivation, Prüfungsangst u.a.) nach dem gleichen Muster behandelt: Auf kurze theoretische Rahmungen folgte die Erarbeitung, Durchführung und Reflexion zentraler Lerncoachingmethoden. Ein Erfahrungsaustausch – auch zwischen erfahrenen Lerncoaches und Neulingen – rundete die Themenblöcke ab.

Die Grundhaltung des „Nicht-Wissenden-Coaches“

Ging es auch zentral um die Vermittlung verschiedener Coaching-Tools, waren wir uns einig, dass Übungen in offener Gesprächsführung zur Verdeutlichung der Grundhaltung eines „nicht-wissenden“ Coaches die Basis aller weiteren Methoden bilden sollten, sodass wir ein besonderes Augenmerk darauf legten, diese zu vermitteln und von Anfang an auch praktisch zu üben. Nach einem kurzen theoretischen Input folgte daher schnell eine praktische Übung, in der die Wirkung von „Pacing“ (empathischem Mitgehen), aktivem Zuhören und bewussten Gesprächspausen erprobt wurde. Ein kurzes Experiment, in dem verschiedene Fragen zur Motivation der Teilnehmenden gestellt wurden, zu denen sie sich im Raum positionieren mussten, zeigte im Anschluss die ein-

fache Möglichkeit, Skalierungen im Lerncoachingprozess und zur Themenfindung einzusetzen. Zugleich gelang uns so ein fließender Übergang zum Thema Motivationspsychologie, welches wir zunächst theoretisch kurz umrissen, bevor wir in einem weiteren größeren Block von den Teilnehmenden ein Mottoziel zu einem Thema ihrer Wahl erarbeiten ließen.

Wir hatten selbst bei unserer Qualifizierung die Erfahrung gemacht, dass sich die Wirkung des Lerncoachings am besten nachvollziehen lässt, wenn man die Methoden an einem echten Thema ausprobiert und dabei selbst die Rolle des Schülers oder der Schülerin („Coachee“) übernimmt, der oder die gecoacht wird. Von Rollenspielen (im Sinne von nachgestellten Situationen) haben wir daher auch auf der Multiplikatoren-Schulung abgesehen.

Die Methode des Mottoziels umfasst verschiedene Methoden, die auch einzeln im Lerncoachingprozess eingesetzt werden können z.B. der Ideenkorb, die Arbeit mit Bildkarteien, die Überprüfung der Affektbilanz und die Theorie des Rubikon-Modells. Verknüpft wurde das entwickelte Mottoziel anschließend mit weiteren ressourcenaktivierenden Markern, die insgesamt ein starkes motivierendes Netzwerk für den Coachee bilden sollen. Somit konnten wir den Teilnehmenden Methoden an die Hand geben, die wir selbst im Laufe unserer ersten Jahre als Lerncoaches als besonders wichtig und hilfreich empfunden haben. Besonders im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die unter Motivationschwäche oder Prüfungsangst leiden, haben die erwähnten Methoden den Coachee schon oft auf dem Weg zur Lösungsfindung unterstützt.

Um den Themenblock abzuschließen, entwickelten wir mit den Teilnehmenden konkrete Wenn-Dann-Pläne, die dem Coachee in Situationen, in denen er Gefahr läuft, in das alte, unerwünschte Verhalten zu verfallen, vorbereitete Handlungsalternativen anbietet. Das Methodenrepertoire der Coaches, das an diesem ersten Tag erstellt wurde, erweiterten wir abschließend durch das Vorstellen analoger Methoden, die sowohl zur Eröffnung eines Lerncoaching-Gesprächs in Form eines „Heart-Openers“, als auch zur Arbeit am Thema auf metaphorischer Ebene genutzt werden können.

⁹ Die Autorinnen und Autoren haben eine Übersicht über Qualifizierungsangebote im Bereich Lerncoaching erstellt, die sie interessierten Personen gerne auf Anfrage zur Verfügung stellen.

¹⁰ Skil steht für systemisch-konstruktivistisch individuelle Lernbegleitung und ist eine eingetragene Marke der CONTEXT Vertrauen & Entwicklung GmbH.

3 Qualifizierung



Der erste Tag des Workshops enthielt somit Inhalte, die wir in unserer SkiL-Lerncoaching-Fortbildung auf mehrere Tage verteilt im zeitlichen Rahmen eines Jahres kennengelernt hatten.

Unsere Sorge, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer damit zu überfordern, wurde in einem abschließenden Feedback zum ersten Seminartag jedoch nicht bestätigt. Am nächsten Tag konnten wir somit mit einem motivierten Publikum in den zweiten Teil des Workshops starten. Auf dem Programm standen weitere Methoden wie die Drehbuchmethode, die „Waagschale“ oder die Besonderheiten der ressourcenorientierten Fragen. Der Nachmittag bot den Teilnehmenden die Chance, in geschütztem Umfeld und mit dem Wissen, jederzeit bei Bedarf Hilfe aus dem „Publikum“ zu bekommen, erste komplexe Lerncoachinggespräche zu führen.

Es zeigte sich, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schon hier sehr viel von dem Gelernten umsetzen konnten und an verschiedenen Gelenkstellen des Gesprächs über unterschiedliche Methoden, die alternativ eingesetzt werden könnten, diskutierten. Auf diese Weise wurde verdeutlicht, dass es nicht das richtige Lerncoaching-Gespräch gibt, sondern dass verschiedene Wege zu einem zufriedenstellenden Ziel für den Coachee führen können. Mit dieser Erfahrung sollten den neuen Lerncoaches erste Ängste genommen werden, so dass sie mit dem Coaching schon möglichst bald beginnen könnten.

Während des Workshops hat es sich immer wieder als sehr hilfreich erwiesen, bei allen Themen nicht nur auf die Inhalte der eigenen Qualifizierungsmaßnahme zurückzugreifen, sondern auch auf eigene Erfahrungen aus unserer mindestens einjährigen Arbeit als Lerncoach an unseren Schulen. Viele Methoden und Theorien des Lerncoachings wurden uns erst durch die Anwendung deutlich. Immer wieder ereigneten sich Momente, in denen man während des Lerncoaching-Gesprächs verwundert über die Wirkung (einer Methode auf den Coachee) war oder eine völlig unerwartete Reaktion des Coachees bemerkte. Erst mit der Erprobung der Methoden entwickelte sich daher ein echtes Verständnis – soweit man überhaupt von „Verständnis“ sprechen kann – denn häufig erreicht der Coachee ein Ziel, ohne dass der Coach dies nachvollziehen kann. Gerade diese Haltung des „Nicht-Wissens“ ist für Lehrerinnen und Lehrer schwer einzunehmen und kann sicherlich nicht nach einem zweitägigen Workshop als gelernt vorausgesetzt werden. Wir munterten die Teilnehmenden daher immer wieder dazu auf, möglichst schnell mit dem Lerncoaching zu beginnen. Vorteilhaft war dabei, dass fast jede teilnehmende Schule bereits ausgebildete Lerncoaches vorweisen konnte, so dass die „Neulinge“ sicher sein konnten, an ihrer Schule auf direktem Weg Unterstützung zu finden, falls sie sich unsicher im Umgang mit den Coachees fühlten.

In der Rückschau muss nochmals betont werden, dass die doch stark gerafften Fortbildungsinhalte keinen adäquaten Ersatz zu einer professionellen und zeitlich umfangreicheren Ausbildung bieten können. Jedoch lassen sich Ergebnisse erzielen, die bei der Etablierung und dem Ausbau schulischer Lerncoachingprojekte sehr hilfreich sind. Die Qualifizierung von vier oder mehr Kollegen lässt es zu, mehrere Jahrgangsstufen zu betreuen, um so aus einem Pilotprojekt eine feststehende Institution im Rahmen von individueller Förderung zu entwickeln. Gleichzeitig weitet sich die Akzeptanz im Kollegium für ein entsprechendes Konzept und es werden zunehmend mehr Kolleginnen und Kollegen empfänglich für die Art der Beratung von Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus werden innerhalb der eigenen Schule Grundlagen für eine kollegiale Weiterentwicklung gelegt, die – von gegenseitigem Austausch und Erweiterung des Methodenrepertoires bis hin zur kollegialen Fallberatung vor Ort – das Handeln aller Coaches professionalisiert.

Qualifizierte Fortbildung gibt es nicht umsonst – aber sie lohnt sich!

Um ein Zertifikat oder eine gleichwertige fundierte Ausbildung zu erhalten, müssen Kosten (ca. 1000€/Person) einkalkuliert werden. Unserer Erfahrung nach reicht es aus, wenn ein bis zwei Kollegen pro Schule an diesen Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen. Weitere Kolleginnen und Kollegen können dann über Multiplikatorenschulungen – wie sie hier beispielhaft dargestellt wurde – qualifiziert werden. Dabei sind jedoch eine enge Zusammenarbeit in den schulinternen Coaching-Teams, regelmäßige Teamsitzungen sowie Weiterbildung eine wichtige Voraussetzung. Ein weiterer empfehlenswerter Weg ist die kollegiumsinterne Ausbildung mehrerer Lerncoaches gleichzeitig durch einen geschulten Fortbildner. Dies stärkt von Anfang an den Teamgedanken. Neben den Kosten ist auch die zeitliche Dauer der Fortbildungen und hier besonders der anfallende Vertretungsbedarf einzukalkulieren. In der Regel handelt es sich aufgrund der komplexen Thematik um ganztägige Fortbildungen. Lediglich die Folgeveranstaltungen/-fortbildungen z.B. im Rahmen von Netzwerktreffen sind z.T. auch als Halbtagesveranstaltungen ansetzbar.

Alle Schulen, die einige der hier aufgezeigten Fortbildungsmaßnahmen wahrgenommen und zudem am Netzwerk Lernpotenziale teilgenommen haben, verfügen aktuell über ein funktionierendes Lerncoachingsystem. Eine maßgebliche Wirkung kann hier auch der Qualifizierung im Rahmen der Netzwerkarbeit zugeschrieben werden, die Lehrerfortbildung nicht isoliert – auf einzelne Personen bezogen – durchführt und organisiert, sondern projektbegleitend und nachhaltig. Durch Vernetzung gelingt Qualifizierung effektiv und ressourcenschonend, da sie in einen schulischen Implementationsprozess eingebunden ist.



Tabellarische Übersicht der Multiplikatorenschulung „Lerncoaching – Kurz und knapp“¹¹

Tag 1

Uhrzeit	Thema	Inhalt
09:00 – 09:15 Uhr	Begrüßung, Vorstellung der Beteiligten, Ablauf, Organisatorisches	Begrüßung, Vorstellung der Referenten, bisheriger Prozess, Tagesablauf, Organisatorisches
09:15 – 09:45 Uhr	Abfrage Erwartungen/ Vorerfahrungen	Übung „Begrüßung und Austausch“ Plenum: Kurz vorstellen, wichtigste Erwartung, Vorerfahrung mit Beratung/ Lerncoaching
09:45 – 10:15 Uhr	Einführung ins Lerncoaching	Begründungszusammenhang Lerncoaching Definition Rolle/ Haltung/ Auftrag LC-Gespräch im Überblick
10:15 – 10:45 Uhr	Gesprächstechniken	Übung zu Gesprächstechniken
10:45 – 11:00 Uhr	Gesprächstechniken	Nachbesprechung zur Übung
Pause		
11:15 – 12:45 Uhr	Motivation	Skalierung (Aufstellen im Raum)
		Fallbeispiel: Motivation
		Kurz-Info: Motivation und Motivationsförderung
		Methoden, um den eigenen Lernprozess kennen zu lernen, sich mit der eigenen Lernerfahrung auseinanderzusetzen, den Blick auf positive Lernerlebnisse zu lenken
		Übung: Lernbiographie selbst anwenden Reflektion im Plenum
		Motivierende Gesprächsführung/ Change Talk (25')
Pause		
13:30 – 15:00 Uhr	Prüfungsangst	Fallbeispiel „Prüfungsangst“
		Methodenrepertoire des Lerncoachings zu diesem Thema und Übung
Pause		
15:10 – 15:45 Uhr	Analoge Methoden	Vorstellung von analogen Methoden und deren Einsatzmöglichkeiten (Heart-Opener)
15:45 – 16:00 Uhr	Kurze Abschlussrunde	Feedback mit dem Fünf-Finger-Modell

¹¹ Die Autorinnen und Autoren dieses Artikels stehen bei Interesse an der Multiplikatorenschulung für Fragen zur Verfügung.



Tag 2

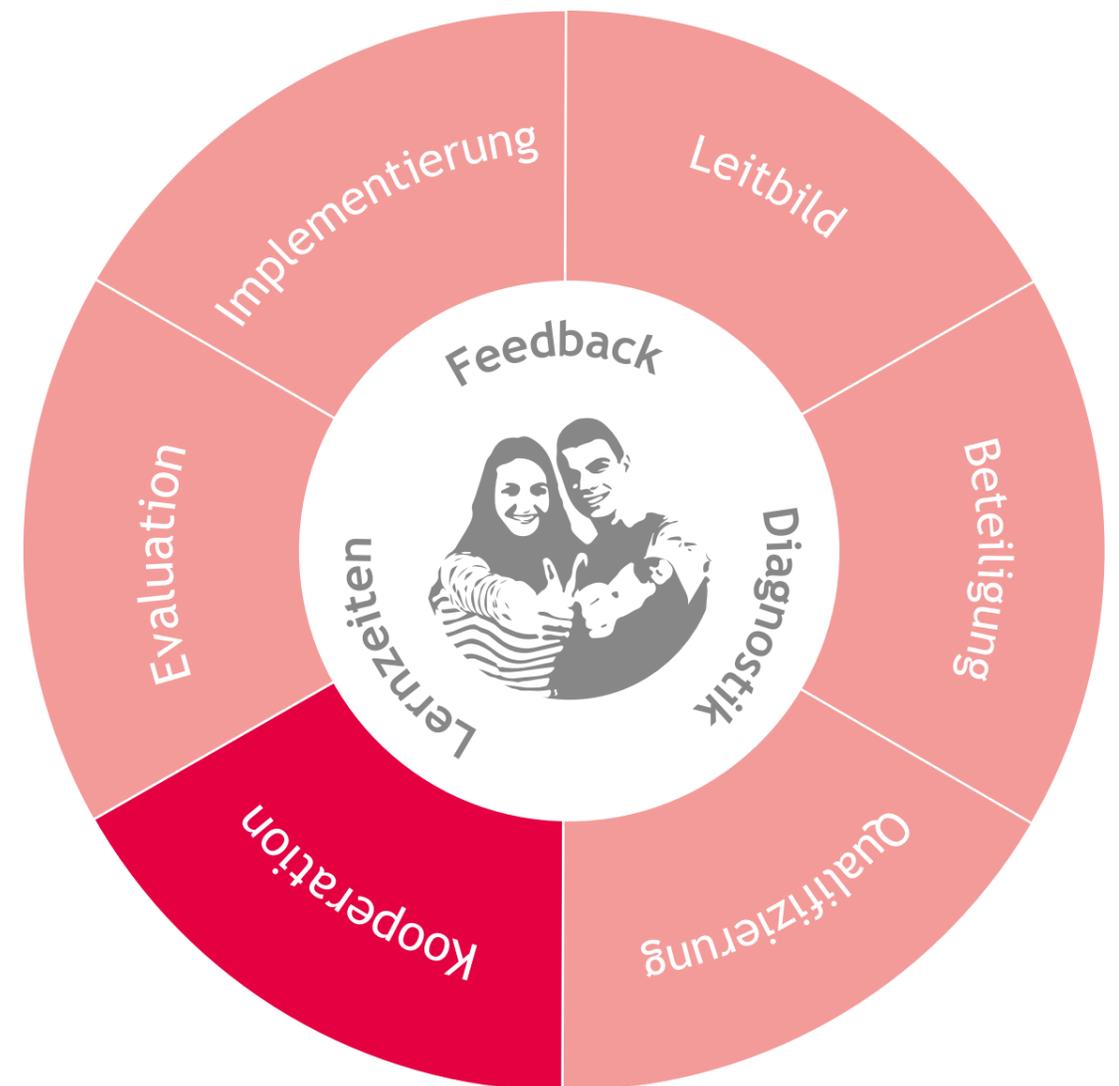
Uhrzeit	Thema	Inhalt
09:00 – 09:15 Uhr		Begrüßung, Sammlung der Methoden, die vom vorherigen Tag im Gedächtnis geblieben sind
09:15 – 11:00 Uhr	Konzentration	Fallbeispiel „Konzentration“ (5')
		Vorstellung Methodenrepertoire des Lerncoachings zu diesem Thema (25')
		Partner-Übung, ggf. mit Beobachter in Schulteams kurzes Feedback (5')
Pause		
11:15 – 12:45 Uhr	Gespräch	Weg vom Problem – Hin zur Lösung
		Übung
Pause		
13:30 – 14:00 Uhr	Lernmanagement und Strukturierungshilfen	Vorstellen einer Lernmanagement-Mappe
14:00 – 15:00 Uhr	Gelingensbedingungen und Grenzen des Lerncoachings	Verbindung von LC und Schulentwicklung 1. bei der Etablierung zu beachten 2. mögliche Hürden
15:00 – 15:30 Uhr		Fragebogen zur Implementation
15:30 – 16:00 Uhr	Abschlussrunde/ Feedback/ offene Fragen/ Ausblick: weitere Netzwerkarbeit	„Edgar“-Karten-Rückmeldung

Literatur

Nicolaisen, Torsten (2013): Lerncoaching-Praxis. Coaching in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.



Konferenz- und Austauschkultur gestalten



4 Kooperation

4.1 Kooperation als Schlüssel zum Erfolg – Konzeptionierung und Umsetzung des Lernzeitenkonzepts am Haranni-Gymnasium

Vera Mindt
Harani-Gymnasium, Herne

Im Schuljahr 2015/16 wurde am Haranni-Gymnasium, einem Gymnasium im Zentrum von Herne mit einer sehr heterogenen Schülerschaft, der gebundene Ganztags eingeführt. Lernen im gebundenen Ganztags bedeutet für die Schülerinnen und Schüler 36 Stunden Unterricht pro Woche, verteilt auf fünf Wochentage, an denen an drei Tagen (Montag, Mittwoch und Donnerstag) bis um zehn vor vier nachmittags Unterricht stattfindet. Allein der zeitliche Umfang der Präsenzzeiten der Kinder an der Schule macht deutlich, dass im gebundenen Ganztags kein Raum mehr für die „klassischen“ Hausaufgaben bleibt.

Für diese grundlegende Umstrukturierung wurde im Vorfeld ein Ganztagskonzept erarbeitet, welches auch die Ausgestaltung der Lernzeiten beinhaltete und die Schulgemeinde vor die Aufgabe stellte, für alle Beteiligten klare und verbindliche Regelungen zum Umgang mit „Hausaufgaben“ unter Berücksichtigung der Möglichkeiten individueller Förderung der Schülerinnen und Schüler zu etablieren. Das Erteilen regelmäßiger Hausaufgaben in Haupt- und Nebenfächern sollte künftig wegfallen, einzig die Hauptfächer erteilten nun „Lernzeitaufgaben“, welche in den vier zur Verfügung stehenden Lernzeiten im Klassenverbund erledigt werden sollten.

Es wurde ein Lernzeitenkonzept erarbeitet, welches eng an den Fachunterricht angebunden ist und je eine Lernzeit pro Hauptfach in Klasse 5 (von der jeweiligen Fachlehrkraft erteilt) vorsieht. Gleichzeitig bietet es aber auch Raum für individuelle Förderung und knüpft an die in der Grundschule erworbenen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Bereich des selbstständigen Arbeitens (Stichworte: Freiarbeit, Wochenplanarbeit) an. Dazu diente die Einführung von Ordnern mit individuellem Fördermaterial in den drei Hauptfächern für die jeweilige Lernzeit. Darüber hinaus sollte das Konzept auch den Herausforderungen des neu eingeführten Ganztags gerecht werden und den Kindern helfen, Schule nicht nur als Lernraum, sondern auch als Lebensraum kennen und schätzen zu lernen. Daher wurde die vierte Lernzeit in Klasse 5 für klassenübergreifende Halbjahresprojekte in den musischen Fächern geöffnet. Der neu einsetzenden Fremdsprache in Klasse 6 wurde die vierte Lernzeit zugewiesen. Zwecks Austausch mit Fachkolleginnen und Fachkollegen (sofern die Lernzeit nicht von der Hauptfachlehrkraft betreut wurde) sowie zur Dokumentation der erteilten Aufgaben, wurde in jeder Klasse ein Ordner eingeführt.

Im kommenden Schuljahr 2017/18 wird der erste Ganztagsjahrgang nun die Erprobungsstufe hinter sich lassen und in der Mittelstufe auf ein offeneres Lernzeitenband treffen, welches dem noch steigenden bzw. bereits gestiegenen

Grad an Autonomiebestrebungen und der Förderung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler gerecht werden soll.

Die detaillierte Planung und der intensive Austausch mit anderen Schulen als „A“ und „O“

Bereits vor der Einführung des gebundenen Ganztags pflegte das Haranni-Gymnasium eine Kultur des Austausches, so z.B. mit den Grundschulen, den Realschulen sowie in Form von kontinuierlichen, engen Kooperationen mit den Herner Innenstadt-Gymnasien und zwei Gesamtschulen. Neu hinzu kam die Teilnahme am „Arbeitskreis Gymnasialer Ganztags“ der Bezirksregierung Arnsberg, welche sich gerade für das Lernzeitenkonzept als besonders förderlich erwiesen hat. Neben dem Austausch mit den Grundschulkolleginnen und -kollegen z.B. im Rahmen von Erprobungsstufenkonferenzen, aber auch in eigens einberufenen Treffen zwischen neuen und alten Klassenleitungen bzw. Fachlehrerinnen und Fachlehrern, aus welchem deutlich wurde, welche Fähigkeiten die Kinder aus der Grundschule in den Ganztagsbetrieb miteinbringen, war es hilfreich von Kolleginnen und Kollegen anderer Ganztagsgymnasien zu erfahren, wie sie vor Ort konkret ihre Lernzeiten ausgestalten. Da sich etliche der teilnehmenden Gymnasien bereits seit einigen Jahren im Ganztags befinden, lag es nahe, von ihren anfänglichen Erfahrungen und „Kinderkrankheiten“ zu lernen. Als Fazit daraus ergab sich die Notwendigkeit, die Verbindlichkeit der Arbeit in den Lernzeiten zu stärken. Dies beinhaltete, die Auswahl und Kontrolle der Aufgaben in den Lernzeiten eng mit dem Fachunterricht zu verzahnen und auch den Umfang der zu erledigenden Aufgaben verbindlich zu gestalten. Ebenso sollte der Ablauf in der Lernzeitenstunde durch eine klare Struktur (zu Beginn Austeilen der Aufgaben, Materialbeschaffung, Phase der Stillarbeit, Möglichkeit zur Rückfrage, zweite Phase der Stillarbeit mit Möglichkeit zum Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander im Flüsterton) vorgegeben sein, so dass die Arbeits- bzw. Übungsphasen fest ritualisiert sind.

Etappen der Umsetzung im Austausch mit Schulleitung, Kollegium, Schülerschaft und Eltern

Die konkrete Ausgestaltung der Lernzeiten musste also zunächst festgelegt werden. Eingangs geschah dies im Austausch von Ganztagskoordination und Schulleitung. In einem zweiten Schritt wurden die geplanten Regelungen verschriftlicht und – als wichtigste Grundlage jeglicher Kooperation – allen transparent gemacht.



Zunächst wurde dem Kollegium bei einer Lehrerkonferenz das gesamte Ganztagskonzept umfassend erläutert. In einem zweiten Schritt wurden kurz vor Unterrichtsbeginn im neuen Schuljahr die betroffenen Kolleginnen und Kollegen auf der Dienstbesprechung der Teams der fünften Jahrgangsstufe über die Regelungen in den Lernzeiten informiert. In einem dritten Schritt galt es, die neuen Fünftklässler/innen mit diesem – für sie neuen – Stundenformat vertraut zu machen. In der allerersten Schulwoche sind die ersten drei Schultage allein den Klassenleitungsteams vorbehalten, welche neben gemeinsamen Unternehmungen auch die wichtigsten neuen Regeln mit den Klassen erarbeiten bzw. besprechen. Dafür gibt es eigens einen Reader, welcher auch Informationen zum Verhalten in den Lernzeiten beinhaltet, die im Laufe dieser ersten Woche besprochen werden. Zuletzt wurden die Eltern am ersten Klassenpflegschaftsabend detailliert informiert. Eine ausführlichere Rücksprache mit den Eltern bot sich am Elternsprechtag der Fünftklässler nach den Herbstferien an. Hier wurde deutlich, dass Eltern sich mehr Informationen zu den Lernzeiten – vor allem zu den bearbeiteten Aufgaben – wünschen.

Es folgte eine Evaluation der Lernzeiten durch die jeweiligen Klassen- und Fachlehrkräfte, deren Ergebnisse im Rahmen des pädagogischen Tages (Ende erstes Quartal im ersten Halbjahr) den in der Jahrgangsstufe 5 eingesetzten Lehrkräften vorgestellt wurden und aus denen weitere Handlungsmaßnahmen abgeleitet wurden.

Insgesamt zeigte sich sowohl auf Seiten der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler als auch auf Seiten des Kollegiums eine große Zufriedenheit mit dem Ablauf und dem Lernertrag in den Lernzeiten. Vereinzelt beklagten sich Kinder über einen zu hohen Geräuschpegel, während Kolleginnen



Foto: Austausch in der Lernzeit

und Kollegen die fehlende Einsatzbereitschaft und den geringen Arbeitsertrag einzelner Kinder bemängelten.

Daher beschlossen die Kolleginnen und Kollegen unter Leitung der Ganztagskoordination sowie nach Rücksprache mit der Schulleitung eine Modifizierung mit folgenden Maßnahmen:

- Den Erwerb von Schallschutzkopfhörern für alle Fünftklässler/innen (vom Ganztags finanziertes Pilotprojekt), um dem Verlangen der Kinder nach Ruhe gerecht zu werden,
- die Einführung von Schulplanern, um dem Wunsch der Eltern nach verbindlichen Informationen und Austausch mit den Lehrkräften nachzukommen,
- sowie die Einführung von verbindlichen Aufgaben im Rahmen der Lernzeiten, um die für den schulischen Erfolg wichtigen Übungen im Fachunterricht sicher zu stellen.

Vereinzelt hatte sich zudem gezeigt, dass es Kolleginnen und Kollegen eingangs schwerfiel, auf die obligatorischen Hausaufgaben in den Nebenfächern zu verzichten. Da aber bereits in Folge der G8-Gespräche am Haranni-Gymnasium der Schwerpunkt im Hausaufgabenkonzept auf den Hauptfächern lag, reichte in den wenigen Fällen die kurze Rücksprache der Klassenleitungen mit den betroffenen Lehrkräften. Man einigte sich im Kollegium darauf, Übungs- und Anwendungsaufgaben in den Fachunterricht zu legen und nur vereinzelt längerfristige Projekte oder kleinere Beobachtungs- oder Rechercheaufgaben (z.B. im Fach Biologie etwas aus der Natur zu sammeln) in die freie Zeit der Schülerinnen und Schüler zu legen.

Um die Fülle an getroffenen Vereinbarungen und sich daraus abzuleitenden Aufgaben (z.B. muss zu Beginn der Lernzeit die betreuende Fachlehrkraft die verbindlichen Aufgaben an die Tafel anschreiben, die Kinder müssen sie in ihren Schulplaner übertragen) möglichst übersichtlich zu gestalten, verfasste die Ganztagskoordination ein Lernzeiten-FAQ für die Lehrkräfte, welches alle von den Lernzeiten betroffenen Lehrerinnen und Lehrer zu Beginn des Schuljahres ausgeteilt bekommen und welches ihnen zusätzlich digital zur Verfügung steht.

Individuelle Förderung – der Lernzeitenordner

Um dem Recht eines jeden Kindes auf individuelle Förderung gerecht zu werden, sollte es in den Lernzeiten ebenso die Möglichkeit geben, auf individuelles Material zurückzugreifen. So wurden am ersten pädagogischen Tag von den Fachlehrkräften der Klassen 5 gemeinsam Ordner für jedes Hauptfach erstellt. Diese beinhalten thematisch sortiertes



zusätzliches Übungsmaterial samt Lösungen. Diese Ordner gab es in der „Masterversion“ als Kopiervorlage im Lehrerzimmer und dann als weitere Exemplare für die jeweiligen Klassen. Die Idee war dabei, dass Kinder, die in einer Lernzeit beispielsweise vorzeitig mit allen Aufgaben fertig sind oder solche, die bei einem bestimmten Thema besonderen Übungsbedarf haben, sich selbstständig mit zusätzlichem Material versorgen können. Hintergedanke war dabei die Förderung des selbstständigen Lernens, welches die Kinder bereits aus der Grundschule in Form von Lerntheken u.Ä. kennen. In der Praxis zeigte sich jedoch schnell, dass die Kinder diese Möglichkeit nur selten wahrnahmen, da sie mit der Materialauswahl häufig überfordert und bereits hinreichend mit Aufgaben versorgt waren. Die Kolleginnen und Kollegen hingegen nutzten die Ordner als einen Fundus, aus dem Aufgaben für die jeweilige Lernzeit ausgewählt wurden. Für die Zukunft bleibt zu überlegen, inwieweit die Zusammenstellung und Pflege dieser Ordner beibehalten werden soll oder ob es andere Möglichkeiten gibt, den Schülerinnen und Schülern mehr Freiraum zu bieten bzw. sie individuell zu fördern.

Fazit und Ausblick

Rückblickend kann festgestellt werden, dass Kooperation mit allen Akteursgruppen die unerlässliche Basis für eine gelungene Umsetzung des Lernzeitenkonzepts ist. Wichtig ist hierbei, dass einerseits klar ist, wer eigentlich die zentralen Akteure sind. In der Schule ist es selbstverständlich, dass Schülerschaft und Kollegium an erster Stelle stehen. Aber auch der Austausch und die Zusammenarbeit mit der Schulleitung, welche ein solches Konzept idealerweise entsprechend fördert und Möglichkeiten zur Umsetzung einräumt, sowie mit den Eltern, die als Verstärker der kindlichen Perspektive dienen können und wertvolle Rückmeldungen geben sowie natürlich aktiv am Erziehungs- und Bildungsprozess ihrer Kinder beteiligt werden wollen und sollen, sollten Berücksichtigung finden. Andererseits ist im Austausch mit diesen Akteuren entscheidend, dass alle Beteiligten die gleiche Zielperspektive anvisieren.

Zur Ausschärfung dieser Zielperspektive hat sich am Haranni-Gymnasium gezeigt, dass es sehr sinnvoll war, an pädagogischen Tagen den Beteiligten die Möglichkeit zur Weiterarbeit zu geben. Im hektischen Schulalltag ist oft nicht genügend Gelegenheit, mit allen gemeinsam zu sprechen, zu überlegen und Entscheidungen zu treffen, die von allen gemeinsam auch getragen und dauerhaft umgesetzt werden. Die Sozialpsychologie definiert nicht von ungefähr die Effektivität einer Entscheidung als Produkt aus Qualität der

Entscheidung und Akzeptanz dieser. Je stärker beides gewährleistet ist, desto größer (also besser) wird das Ergebnis ausfallen. Ist einer der beiden Faktoren gleich null, ist es auch das Endergebnis (vgl. Kasper, H., Scheer, P. (2011): S. 84). Durch einen engen Austausch aller beteiligten Akteursgruppen kann jedoch mit der Entwicklung eines klar strukturierten, aber durchaus auch Freiräume gewährenden Lernzeitenkonzeptes die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler und zugleich die „Abschaffung der Hausaufgaben“ gelingen.

Im Schuljahr 2016/17 wurde am Haranni-Gymnasium schließlich ein neues, offeneres Konzept für die Lernzeiten in der Mittelstufe erarbeitet. Einerseits um der Förderung der Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und um andererseits die Möglichkeiten der individuellen Förderung stärker zu forcieren. Dieses Konzept ist ein Lernzeitenband aller Mittelstufenschülerinnen und -schüler mit freier Raum- und Lehrerwahl in vier Lernzeiten sowie der Möglichkeit zu fachspezifischer Förderung, der Mitarbeit an fächerübergreifenden Projekten bzw. der Teilnahme an Wettbewerben. Es wurde von der Schulgemeinschaft als Pilotprojekt für das Schuljahr 2017/18 eingeführt und soll zunächst ein Jahr lang erprobt werden, um anschließend – evaluiert und ggf. modifiziert – fest im Ganztagskonzept und erweitert auf die Jahrgänge 8 und 9 verankert zu werden.

Auch hier wird der enge Austausch vor allem zwischen Schulleitung, Kollegium, Schülerschaft und Eltern wieder der Schlüssel zum Erfolg sein, denn nur im Gespräch können Probleme benannt und so gemeinsam an konstruktiven Lösungen, die von allen beteiligten Akteuren mitgetragen werden, gearbeitet werden.

Literatur

Kasper, H.; Scheer, P. (2011): Leadership und soziale Kompetenzen. Wien.



4.2 Kooperation im Veränderungsprozess – It's easier to travel in groups!

Heike Helgers

Städtisches Gymnasium Straelen

Sich mit einer Gruppe auf eine Reise begeben, dies bedeutet übertragen auf die individuelle Förderung: Schulentwicklung vorantreiben, Widerstände überwinden und gemeinsam neue Ziele erreichen! Aber wie wird man zur Gruppe? Wie findet man für eine „einsame“ Idee offene Ohren und genügend Unterstützung, um ein mehrheitlich akzeptiertes Projekt zu entwickeln? Wie kann man Zweifelnde – mit ihrerseits sehr unterschiedlichen Argumenten – einbeziehen, idealer Weise überzeugen? Welche vorgegebenen und zum Teil unveränderbaren Strukturen müssen beachtet werden?

Es gab an unserer Schule viele Faktoren, die überzeugend genug waren, ein Projekt zur individuellen Förderung zu starten:

- Unser Schulprogramm (Förderung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung unserer Schülerinnen und Schüler)
- G8/ komprimierte Lehrpläne/ zunehmende Belastung der Schülerinnen und Schüler/ zunehmende Heterogenität der Lerngruppen
- Zeitliche Verdichtung der Arbeitszeit des Kollegiums

Die Grundvorstellung für eine schulische Möglichkeit der individuellen Förderung war im kleinen Kreise vorhanden, zum Teil fehlte jedoch die Kraft bzw. die Offenheit im Kollegium, sich mit dieser neuen Idee auseinanderzusetzen. Und selbst wenn hierzu die Bereitschaft bestand, mangelte es oft an Zeit, die notwendigen Konsequenzen umzusetzen. Dementsprechend hoch waren in großen Teilen des Kollegiums die Widerstände, tradierte Strukturen aufzubrechen und ein „Change-Management“ zu unterstützen. Auch die Elternschaft stand der neuen Unterrichtsform skeptisch gegenüber.

Das Projekt

Zunächst eine kurze Vorstellung unseres Projektes FÜZ: Diese drei Buchstaben stehen als Abkürzung für „FreieÜbungs-Zeit“. Dies ist eine für alle Fünfer und Sechser innerhalb der Jahrgangsstufe gleichzeitig stattfindende, fest im Stundenplan integrierte Unterrichtszeit (Doppelstunde), in der die Schülerinnen und Schüler im Sinne der Freiarbeit in bzw. zu den unterschiedlichsten Themen arbeiten können. Verfolgt wird hierbei das Prinzip der offenen Klassentür: die jeweiligen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer betreuen die FÜZ und stehen den Schülerinnen und Schülern für Fragen und Hilfestellungen zur Verfügung. Dadurch haben die Schülerinnen und Schüler für verschiedene Unterrichtsfächer qualifizierte Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner. Des Weiteren ist es den Schülerinnen und Schülern freigestellt,

die Arbeitsmaterialien im Klassen- oder Stillarbeitsraum, gerne aber auch in hierfür vorgesehenen Teilen des übrigen Schulgebäudes und des Schulhofes zu bearbeiten. Unser pädagogisches Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler mit dieser Arbeitsform zum selbstständigen Lernen anzuleiten und so bei ihnen ein Bewusstsein für die Eigenverantwortung ihres Lernprozesses zu schaffen. Außerdem haben die FÜZ-Lehrkräfte die Möglichkeit, ihnen begleitend Hilfestellung zu geben bzw. tatsächlich individuell bei verschiedenen Themengebieten zu fördern und fordern. Aufgrund der Diversität an Arbeitsmaterialien können Schülerinnen und Schüler individuelle Lerndefizite durch gelenktes Üben ausgleichen. Es findet aber auch Exzellenzförderung statt, da sehr gute Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Aufgaben oder Projekten arbeiten können. Wenn es gelingt, dass die FÜZ-Zeit beider Jahrgangsstufen in derselben Doppelstunde liegt, haben auch die älteren Schülerinnen und Schüler Zugriff auf das Material der Jüngeren und so die Gelegenheit „alte“ Lücken aufzuarbeiten. Des Weiteren können sie eventuell auch als Lerncoach den Mitschülerinnen und Mitschülern des unteren Jahrganges helfen (Prinzip: „Schüler helfen Schülern“).

Kooperation mit anderen Schulen

Entstanden ist eine erste Idee zur Implementation von Freiarbeit im privaten Austausch mit (ehemaligen) Kolleginnen und Kollegen, die mittlerweile an anderen Standorten arbeiten. Gemeinsam mit einer Kollegin habe ich verschiedene Schulen besucht und in deren Freiarbeitsstunden hospitiert. Retrospektiv betrachtet, ist bereits in diesem frühen (sozusagen Ideenfindungs-)Stadium ein riesiger Meilenstein der Kooperation enthalten gewesen – sowohl seitens der Schulleitung, als auch seitens der anhopitierten Schulen. Hätten wir nicht die Rückendeckung und damit die Möglichkeit gehabt, andere Gymnasien besuchen zu können und wären wir dort nicht mit offenen Armen empfangen worden, ja dann

Kooperation mit dem Kollegium in schulischen Gremien:

Begeistert von den erlebten Erfahrungen haben wir auf einer ersten Lehrerkonferenz den Kolleginnen und Kollegen unserer Schule mit Unterstützung von Bildmaterial hiervon berichtet – das Echo war sehr unterschiedlich. Es wurde sofort deutlich, dass ein großer Diskussions- und Austauschbedarf herrschte, der den Rahmen einer Konferenz gesprengt hätte. Um eine intensive Auseinandersetzung mit dem Implementationsgedanken von Freiarbeit zu ermöglichen und wohlwissend, dass es sich um eine tiefgreifende und arbeitsreiche Entscheidung handeln würde, wurde beschlos-



4 Kooperation

sen, sich mit diesem Thema am nächsten pädagogischen Tag auseinanderzusetzen. Hier sollte eine mehrheitliche Entscheidung für oder gegen das Projekt gefunden werden.

Fast gleichzeitig fand in Krefeld eine erste Infoveranstaltung zum Projekt „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ statt, sodass wir zusätzlich motiviert wurden, unsere Idee im Rahmen der Projektteilnahme zu verfolgen.

Da uns bewusst war, dass der pädagogische Tag für die Durchführung unseres Projektes von großer Bedeutung sein würde erfolgte die Planung des Tages mit großer Sorgfalt, viel Liebe zum Detail und einem Eingangsplädoyer zur gedanklichen „Offenheit“¹².

Unser damaliger stellvertretender Schulleiter leistete mit einem Erfahrungsbericht seines ehemaligen Gymnasiums einen unterstützenden Beitrag und eine weitere Gastreferentin stellte positive Resultate eines weiteren Freiarbeitskonzeptes dar. In der anschließenden Arbeitsphase waren alle Kolleginnen und Kollegen dazu aufgefordert, sich in Kleingruppen an sechs verschiedenen Stationen mit unterschiedlichen Aspekten des Konzeptes einerseits, aber auch mit der landespolitischen Forderung nach individueller Förderung andererseits auseinanderzusetzen und ein Für und Wider zu diskutieren. Die Kleingruppen wurden nach dem Zufallsprinzip gebildet, um eventuell vorhandene „Boykottkoalitionen“ aufzubrechen. Themen der Stationen waren:

- Sanfter Übergang
- Individuelle Förderung
- Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der Zukunft
- Rolle der Lehrkraft im Lernprozess
- Lern- bzw. Erfolgskontrolle
- Freiarbeit: fachgebunden – fächerübergreifend

Am Ende dieses pädagogischen Tages, der aufgrund der Weichenstellung den entscheidendsten Meilenstein darstellte, erfolgte eine Reflexion und Aussprache im Plenum, in der es – offen gestanden – heftig und diskursiv zuging. Mit nur sehr knapper Mehrheit wurde letztendlich bei der Abstimmung das Placet zur Einführung von Freiarbeitsstunden gegeben. In einer sich anschließenden Runde erfolgte die Namensgebung des Projektes und damit auch eine weitere inhaltliche Schärfung. Da der Schwerpunkt der neu einzurichtenden Unterrichtszeit auf dem Üben von Fertigkeiten und der Bewusstseinserschaffung der Eigenverantwortung des Lernens liegen sollte, wurde der Begriff „Freie Übungszeit“ gefunden.

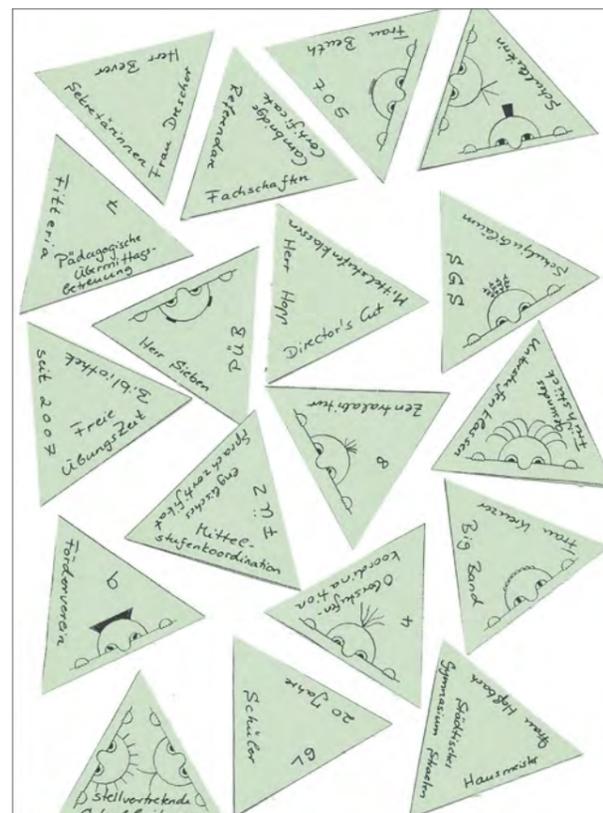
In dieser frühen Phase des Projektes – dies wurde in der Abschlussdiskussion deutlich verbalisiert – fokussierten

sich die Bedenken der Kolleginnen und Kollegen vor allem auf eine Fragestellung: Wie sollte es (neben dem normalen Schulalltag) zeitlich geschaffen werden, ausreichend schülergerechtes, ansprechendes Übungsmaterial für die verschiedenen Fächer (Deutsch, Mathematik, Englisch, Erdkunde, Geschichte, Kunst, Naturwissenschaften, Latein, Französisch) zu erstellen? Eine Antwort hierauf bestand darin, dass im sich anschließenden Schuljahr ebenfalls zwei pädagogische Tage teilweise dafür genutzt wurden. Somit konnte zumindest etwas Systemarbeitszeit genutzt werden.

Kooperation mit Schülerschaft und Elternschaft

Nach dem sehr knappen Placet der Lehrerkonferenz galt es nun auch die Schulkonferenz für die Einführung von FÜZ-Stunden zu gewinnen. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurde nicht nur eine Tischvorlage sowie eine mündliche Information vorbereitet, sondern auch exemplarisches, aber situationspezifisches Freiarbeitsmaterial. Alle Konferenzteilnehmerinnen und -teilnehmer waren aufgefordert, mit ihrem Tischnachbarn in Partnerarbeit zwei verschiedene Aufgaben zu lösen.

Abb. 1: Trimino



¹² Auf den Tischen der verschiedenen Arbeits- und Diskussionsgruppen lagen ‚soft items‘ z.B.: Nüsse mit Nussknacker → schließlich galt es, eine harte Nuss zu knacken/ verkehrt herum gestellte Schilder/ im Winkel geschriebene Begriffe → Einladung zum Quer- und um die Ecke-Denken.



Bei einer Aufgabe handelte es sich z.B. um ein schulspezifisches Kammrätsel, dessen Lösungswort „Zustimmung“ lautete, die zweite Aufgabe war ein Trimino (Abb. 1).

Die Abstimmung in der Schulkonferenz erfolgte an diesem Tag einstimmig zugunsten des Projektes – alle Beteiligten hatten für sich selber die Erfahrung gemacht, dass sie bei der Aufgabenlösung mit sehr viel Spaß und Kurzweil etwas Neues gelernt hatten und waren vom Mehrwert dieses Übungskonzeptes begeistert/ überzeugt.

Kooperation mit Schülerinnen, Schülern und Eltern fand jedoch nicht nur einmalig auf dieser Schulkonferenz statt, sondern Eltern und ältere Schülerinnen und Schüler halfen in den darauffolgenden Jahren auch bei der Materialerstellung. Des Weiteren nutzen mittlerweile immer mehr „FÜZ-Schülerinnen und Schüler“ Gelegenheiten, ihre Ideen und Wünsche mitzuteilen. So erfolgten im vergangenen Schuljahr z.B. konkrete Vorschläge für zusätzliches Übungsmaterial oder andere Möglichkeiten des miteinander Arbeitens. Dieses Feedback hilft uns, das Konzept immer schülergerechter und effektiver zu gestalten.

Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen im Schulalltag

Eine große Herausforderung in der Genese dieses Projektes war es, ausreichend differenziertes Übungsmaterial für die jeweiligen Fächer zu erstellen. Für die Erstellung von FÜZ-Arbeitsmaterialien wurde der gesamte nächste pädagogische Tag genutzt, zu dem auch Eltern und Oberstufenschülerinnen und -schüler eingeladen waren. So brachten sich alle in die Materialerstellung ein und für die Kolleginnen und Kollegen gab es eine erneute „Austauschplattform“ im Hinblick sowohl auf die inhaltliche, als auch handwerkliche Gestaltung der Materialien. Zudem förderte es das Miteinander – keiner war auf sich allein gestellt, es konnte im Team gearbeitet werden. Dabei haben sich alle Kolleginnen und Kollegen auf das Editieren am PC eingelassen – eine insgesamt sehr positive Erfahrung!

Zur weiteren konzeptionellen Planung, Koordination und Organisation der FÜZ bildete sich eine Arbeitsgruppe. Ebenfalls wurde in den folgenden Jahren noch mehrmals ein halber pädagogischer Tag zur Erstellung bzw. Weiterentwicklung der Übungsmaterialien genutzt. Auf diese Weise haben wir ein vielfältiges und abwechslungsreiches Materialrepertoire erstellt.

Es wäre beschönigend nicht auch davon zu berichten, dass einige Kolleginnen und Kollegen zunächst mit viel Skepsis Übungsaufgaben für ihre Unterrichtsfächer erstellt haben – einige ganz wenige haben sich komplett entzogen. Prob-

lematisch war und ist im Zusammenhang der Materialerstellung ebenfalls, dass die einzelnen Fachschaften personell unterschiedlich stark besetzt sind und die schulinternen „Mangelfächer“ dadurch doppelt gefordert waren bzw. sind. Zum einen, um über eine Mehrarbeit den flächendeckenden Unterricht an der Schule zu ermöglichen und zum anderen, um dann noch zusätzlich Material zu erstellen. Die einzelnen Fachschaften sind hiermit sehr unterschiedlich umgegangen, haben die Probleme jedoch gelöst. Zielführend hierbei ist sicherlich gewesen, dass wir alle ständig im Gespräch geblieben sind und die im jeweiligen Jahrgang unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen für gelungene Übungsmaterialien bei den damit arbeitenden Schülerinnen und Schülern Begeisterung, teilweise sogar Dankbarkeit, wahrgenommen haben. Diese Beobachtungen wurden in die einzelnen Fachschaften kommuniziert und waren sicherlich der größte Motivator, sich auch weiterhin der Pflege und Ausweitung der vorhandenen Aufgaben zu widmen.

Kooperation mit der Schulleitung

Das Projekt hätte sich ohne die wohlwollende Unterstützung unserer Schulleitung nicht so erfolgreich entwickeln können. Dass diese Unterstützung nicht selbstverständlich ist, wurde uns bei einigen Netzwerktreffen deutlich. Hinzu kommt, dass insbesondere unsere Schulleiterin Frau Hoßbach an einer Gelenkstelle maßgeblich zum langfristigen Erfolg des Projektes beigetragen hat, indem sie den Impuls zur Entschleunigung gab! Ihr ist es zu verdanken, dass die FÜZ-Stunden in der Jahrgangsstufe 6 erst zeitverzögert nach zwei Jahren eingeführt wurden. Somit hatten wir Gelegenheit, kleine konzeptionelle Änderungen vorzunehmen und genügend Übungsmaterial für eine weitere Jahrgangsstufe zu erstellen. Diese Entschleunigung war im Nachhinein mitentscheidend für das Gesamtgelingen.

Fazit

Die ersten FÜZ-Stunden fanden in der fünften Klasse im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2012/13 statt. Mittlerweile ist das Fach FÜZ ein fester Bestandteil des Unterstufenstundenplans und für viele Eltern auch ein Grund, ihr Kind an unserer Schule anzumelden. Die Projektidee hat sich im Verlauf der vergangenen vier Jahre weiterentwickelt. Aus der freien Übungszeit ist eine zum Teil gelenkte Übungszeit geworden, da einzelne Schülerinnen und Schüler Pflichtaufgaben erledigen müssen. Ehemals sehr skeptische Kolleginnen und Kollegen konnten vom Konzept überzeugt werden, Widerstände sind aufgebrochen. Nicht nur für die Schülerinnen und Schüler herrscht während der FÜZ-Stunden das Prinzip der offenen Klassenzimmertür; auch die Kolleginnen und Kollegen sind immer eingeladen, doch „einfach mal vor-

4 Kooperation



beizuschauen“. Und insbesondere in der zweiten Schuljahreshälfte ist es schön zu beobachten, wie „der Keim der Eigenverantwortung wächst“, der Geräuschpegel zunehmend sinkt und sich die Schülerinnen und Schüler konzentriert und zielgerichtet bestimmten Übungsaufgaben zuwenden und bei deren Bearbeitung Mitschülerinnen und Mitschüler oder Lehrkräfte um Hilfe bitten.

Eine im vergangenen Schuljahr durchgeführte Evaluation bestätigte diesen Eindruck: Die betroffenen Schülerinnen und Schüler formulierten deutlich, dass sie sich nicht nur auf ihre FÜZ-Stunden freuen, sondern dass sie für sich auch einen Lernmehrwert erkennen. In der letzten Schulkonferenz wurde seitens der Eltern ebenfalls eine positive Rückmeldung gegeben, und auch bei den Kolleginnen und Kollegen ist mittlerweile eine fast durchgängig positive Re-

sonanz bezüglich dieser Art der individuellen Förderung zu verzeichnen. Die zu Beginn zum Teil individuell sehr stark ausgeprägten Widerstände im Kollegium sind weitestgehend beseitigt, da alle erleben, dass sich der Arbeitseinsatz der Materialerstellung gelohnt hat und nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern „in the long run“ auch die einzelnen Kolleginnen und Kollegen hiervon profitieren¹³.

Abschließend lässt sich feststellen: Wirklich alle Betroffenen sind zu Beteiligten geworden und Widerstände wurden durch Kommunikation, stetige Transparenz, demokratisch herbeigeführte Entscheidungen und Wertschätzung der kollegialen Mitarbeit überwunden! Die FÜZ ist fester Bestandteil im Stundenplan der Unterstufe – die weitere Optimierung wird vom Gesamtkollegium vorangetragen!



4.3 Kooperation am Gymnasium Kerpen – Lernzeitenkonzept etablieren

Dirk Backhausen, Dominik Kemper
Gymnasium der Stadt Kerpen Europaschule

Unsere Schule – Leitbild

Mit über 2100 Schülerinnen und Schülern gehört unser Gymnasium zu den größten in Nordrhein-Westfalen. In der Regel sind wir mindestens achtzügig, wobei es neben bilingualen Klassen (Englisch) auch Halbtags- und Ganztagsklassen gibt. Eine Ganztagschule sind wir bereits seit der Schulgründung im Jahre 1968, also seit nunmehr annähernd 50 Jahren. Schule begreifen wir nicht nur als Lern- sondern auch als Lebensraum. Der schulische Leitgedanke lautet deshalb entsprechend: „Gemeinsam lernen und leben – grenzüberschreitend denken und handeln“.

Unser Lernpotenziale Projekt: Etablierung von Lernzeiten
Anlässlich der Verkürzung der gymnasialen Schulzeit (G8), haben wir unsere Konzepte für die Steuerung von Lernprozessen überprüft. Wir stellten fest, dass unsere etablierten Lernarrangements und -strukturen nicht mehr funktionierten und Maßnahmen zur individuellen Förderung in zunehmendem Maße gefordert waren. Die Ergänzungsstunden, die wir anders als bisher nutzen wollten, sollten uns den nötigen Freiraum für mehr individuelle Förderung schaffen. Unser primäres Ziel war es dabei, Lernzeiten in die Stunden-tafel der Schülerinnen und Schüler zu integrieren, um so die häusliche Arbeit zu entlasten.

Unsere Teilnahme an der ersten Phase des Projekts Lernpotenziale bot uns eine Arbeitsplattform, die es uns ermöglichte, unser Projekt sukzessive zu planen, zu strukturieren und zu evaluieren. Besonders die Netzwerkarbeit mit den anderen Schulen sowie die professionelle Unterstützung durch unsere Moderatorinnen waren hier hilfreich. Unser anfänglich – für unsere Verhältnisse – noch recht klein angelegtes Projekt (lediglich die Jahrgangsstufe 8 und die Fächer Mathematik und Deutsch waren beteiligt) entwickelte sich dann mit der Verstetigung Lernpotenziale II sehr schnell weiter und nahm immer größere Dimensionen an. Mit Beginn des Schuljahres 2017/2018 ist das Projekt nun nahezu abgeschlossen und wird im folgenden Schuljahr die gesamte Sekundarstufe I berücksichtigen. Sämtliche Ganztagsklassen haben dann mindestens einmal pro Woche eine 90-minütige Lernzeit, die dazu dient, die Aufgaben zu erledigen, die vorher als Hausaufgaben angefallen sind. Ein Kernanliegen ist es uns dabei, die Schülerinnen und Schüler zu mehr Selbstständigkeit zu erziehen und dazu, mehr Verantwortung für den eigenen Lernerfolg zu übernehmen. In den Lernzeiten werden Aufgaben der Kernfächer Deutsch, Mathematik, Englisch sowie Latein und Französisch bearbeitet.



Kooperation am Gymnasium der Stadt Kerpen

Zu Beginn unserer Projektentwicklung stellte sich die Frage: „Wie kann an einem Gymnasium mit ca. 180 Lehrkräften, mehr als 2100 Schülerinnen, Schülern und deren Eltern ein solches Projekt, das in die zentralen Strukturen einwirkt, implementiert werden?“

Um eine möglichst große Akzeptanz und Nachhaltigkeit zu erreichen, war uns eine möglichst breite Beteiligung und Mitwirkung aller Akteure, die von den Neuerungen betroffen sein würden, wichtig. Wir profitierten dabei von unserer Schulleitung, die eine partizipativ-situative Mitwirkungsstruktur an der Schule umsetzt. So können sich Lehrkräfte je nach inhaltlicher Betroffenheit und Interesse an thematischen Schulentwicklungsvorhaben beteiligen und in Gremien und Arbeitsgruppen mitwirken. So haben wir seit 2004 eine Schulentwicklungsgruppe (SEG), die Strömungen, Ideen, Wünsche oder Vorschläge, die aus dem Kollegium kommen, aufgreift, weiterdenkt und moderierend begleitet. Diese Gruppe wird sowohl vom Kollegium als auch von der Schulleitung als sehr wertvoll wahrgenommen. Die Schulentwicklungsgruppe brachte in den vergangenen Jahren immer wieder Impulse für Innovationen in die Schule, so auch – angeregt durch die neue Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Sekundarstufe I (APO-S I) – für die Entwicklung des Lernpotenziale-Projekts. Wichtige Themen konnten in der Schulentwicklungsgruppe vordiskutiert werden – dies erwies sich bei unserem großen Kollegium immer wieder als ungemein wichtig.

Der Weg zur gegenwärtigen Mitwirkungsstruktur am Gymnasium der Stadt Kerpen

Neben der SEG etablierte sich seit 2014 erstmalig die Gruppe der Erweiterten Schulleitung, welcher sämtliche Funktionsstellenträgerinnen und -träger angehören. Alle zentralen Bereiche von Schule – organisatorisch und inhaltlich – werden durch eine Studiendirektorin oder einen Studiendirektor koordiniert. Es stellte sich heraus, dass diese Gruppe eine Lenkungs-funktion gut ausfüllen kann, da die Studiendirektor(inn)en die größte Einsicht in ihre Bereiche haben. Es bestand ebenfalls Einigkeit darüber, dass die Steuergruppe allein die Vielzahl der anstehenden Themen nicht koordinieren beziehungsweise in Projektpaketen planen konnte. Es wurde als sinnvoller erachtet, themenspezifische Steuergruppen einzurichten, die – um der Namensverwirrung entgegenzuwirken – Arbeitskreise genannt werden.

¹³ z.B. durch hohe Anmeldungs-zahlen bei den Fünftklässler(inne)n oder aber auch in der Nutzung der Materialien in Vertretungsstunden

4 Kooperation



Diese Arbeitskreise werden in der Regel aus der Lehrerkonferenz heraus gewählt und durch sie in ihrer Arbeit legitimiert. Vertreter und Vertreterinnen der Elternpflegschaft oder Schülervertretung (SV) können ebenfalls Mitglied eines Arbeitskreises sein. Die Leitung übernimmt in der Regel eine Studiendirektorin oder ein Studiendirektor, in deren/ dessen Arbeitsbereich das Thema des Arbeitskreises fällt.

Viele Veränderungen in Schule sind derzeit fachspezifisch; dies betrifft nicht nur die Erstellung neuer Kernlehrpläne. Der neuen Schulleitung war es daher ein Anliegen, die Gruppe der Fachvorsitzenden zu stärken und sie als feste Mitwirkungsgruppe zu etablieren. Die Fachvorsitzenden werden aus den Fachschaften heraus gewählt, sie sind daher wichtige Multiplikatoren und unverzichtbar für die Basisarbeit. Eine anderthalbtägige Fortbildungsveranstaltung für die Fachvorsitzenden im Schuljahr 2015/16 sollte zum einen für Rollenklarheit in diesem Amt sorgen und gab zugleich Instrumente zur Fachschaftsarbeit und Projektsteuerung an die Hand.

Nach knapp zwei Jahren des Versuchs stellte unsere Schulleiterin Frau Strucken der Schulgemeinschaft die neue Mitwirkungsstruktur vor, die immer noch aktuell ist. Eine Übersicht mit Erläuterungen aus dem aktuellen Schulprogramm befindet sich im Anhang dieses Artikels (Abb. 2 Mitwirkungsstruktur).

Gelingensbedingungen im Veränderungsprozess – Lernzeitenkonzept etablieren

Unser Projekt hat im Laufe der Zeit einige Veränderungen erfahren und wurde stetig weiterentwickelt. Dies konnte nur gelingen, indem die Verantwortlichkeiten klar waren und alle Beteiligten immer wieder in die Entscheidungsprozesse involviert wurden. Grundvoraussetzung war zudem unsere Schulleitung, die Veränderungsprozesse stets selbst initiiert und unterstützt.

Unser Projekt, das ein aufwachsendes Modell (zunächst ein Pilotprojekt, dann zwei Jahrgangsstufen und schließlich vier bzw. fünf Jahrgangsstufen) vorsah, wurde federführend vom Arbeitskreis „Neue APO-S I“ vorangetrieben. Vorab legte der Projektplan des Arbeitskreises die einzelnen Schritte fest.

Unser Pilotprojekt umfasste zunächst nur vier Klassen, so dass eine intensive und genaue Evaluation möglich wurde, deren Ergebnisse direkt in die weitere Planung einfließen konnten. Dabei wurden Schülerinnen und Schüler ebenso befragt wie deren Eltern und die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer.

Für schulinterne Fortbildungstage luden wir externe Expertinnen und Experten ein, um eine höhere Akzeptanz zu erreichen und gleichzeitig Impulse für die Weiterarbeit zu erhalten.

Zwischenergebnisse und Vorschläge wurden regelmäßig auf Lehrer- und Schulkonferenzen vorgestellt und so einerseits legitimiert und andererseits wurde hier die Arbeit des Arbeitskreises transparent gemacht.

Die Akteure und Gremien, die im Rahmen der Entwicklung der Lernzeiten kooperierten und im Projektverlauf koordiniert wurden, sind in der Tabelle „Projektplan“¹⁴ (Abb. 1) dargestellt.

Zentrale Gelingensbedingungen für den Veränderungsprozess

- Zeit nehmen (je nach Projekt mindestens zwei Jahre)
- Verantwortlichkeiten klären
- Räume zur offenen und kontroversen Diskussion schaffen
- Bedenkenträger/innen ernst nehmen
- Transparenz und Dokumentation
- Stetige Evaluation
- Externe Unterstützung suchen
- Fortbildungsplanung auf das Projekt ausrichten
- Klare Zeit- und Projektpläne entwickeln
- Bei der Akzeptanz in der Schulgemeinschaft nicht 100 Prozent erwarten
- Veränderungen als positiv betrachten
- Neutrale Moderator/innen aus der Mitte des Kollegiums mit hoher Akzeptanz als Verantwortliche für das Projekt wählen



Abb. 1: Projektplan

Schritt	Wer? / Mit Wem?	Was?	Wann?
1.	SL + ErWSL-Gruppe	Vorstellen der geplanten Änderungen durch neue VV APO-S I Entwicklung erster Ideen, wie diese Änderungen umgesetzt werden können: Lernzeiten und Förderschienen	April 2015
2.	SL + Schulkonferenz	Vorstellen der geplanten Änderungen durch neue VV APO-S I Entwicklung erster Ideen, wie diese Änderungen umgesetzt werden können: Lernzeiten und Förderschienen	Mai 2015
3.	Koordinator/in „Unterrichtsentwicklung“ SL + Lehrerkonferenz	Beteiligung der Schulkonferenz: Vorstellung der notwendigen Änderungen und Präsentation der bisherigen Arbeit; Schwerpunkte für weitere Unterrichtsentwicklung, in Verbindung damit Genehmigung der Fortbildungstage für das Schuljahr 2015/16.	August 2015
4.	Schule (GT Klasse 5)	Vorstellen der ersten Ideen, Beteiligung der Lehrerkonferenz; Etablierung eines neuen AK „Umsetzung neue APO-S I“.	August 2015
5.	SL + Fachvorsitzende	Start des Pilotprojekts Lernzeiten in Jahrgangsstufe 5 GT	August/ September 2015
6.	Fachgruppen	Beteiligung der Fachschaften: Entwicklung eines ersten Vorschlags zur Umverteilung der Stundentafel (Vorgaben der APO-S I zu Ergänzungsstunden, Aufhebung der Fächerbindung in Jg. 9, Nutzung der fünf nicht für alle verpflichtenden Ergänzungsstunden).	September/ Dezember 2015
7.	SL + ErWSL-Gruppe	Entwicklung von Konzepten zur inhaltlichen Neugestaltung der Ergänzungsstunden und Vertiefungskurse, erster und zweiter SchiLF-Tag.	September 2015
8.	AK „Umsetzung neue APO-S I“	Diskussion der Ergebnisse des ersten SchiLF-Tages und Festlegung der Verteilung der Ergänzungsstunden.	September 2015
9.	SL + Schulkonferenz	Erste konstituierende Sitzung, Planung der weiteren Schritte, insb. Planung des zweiten SchiLF-Tages.	November 2015
10.	AK „Umsetzung neue APO-S I“	Beteiligung der SK: Vorschlag zur Umverteilung der Stundentafel gem. Vorgaben der neuen APO-S I.	September 2015 – Januar 2016
11.	Fachkoordinator „Evaluation“ + Steuergruppe	Erarbeitung konkreter Umsetzungsideen unter Berücksichtigung der soeben implementierten Lernzeiten im Ganztags sowie Weiterentwicklung des Ganztags vor dem Hintergrund der Veränderungen.	Januar 2016
12.	Lehrerkonferenz	Evaluation des Pilotprojekts „Lernzeitenkonzept im Ganztags Klasse 5“ (Schüler/innen, Kollegium, Pflschaftsvorsitzende)	Februar 2016
13.	Fachkoordinator „Evaluation“ + Steuergruppe	Evaluation des Pilotprojekts „Lernzeitenkonzept im Ganztags Klasse 5“ (Eltern)	März 2016
14.	Fachkoordinator „Unterrichtsentwicklung“ + Fachgruppen	Inhaltliche Ausgestaltung des durch die Lehrerkonferenz verabschiedeten Vorschlags (dritter SchiLF-Tag).	Februar – Mai 2016
15.	Schulkonferenz	Abstimmung über den Vorschlag der SL: Umverteilung der Stundentafel sowie inhaltliche Ausgestaltung der Ergänzungsstunden.	Ende Mai 2016/ Anfang Juni
1. Jahr der Umsetzungsphase			
16.	Schule	Start ins Schuljahr 2016/2017 mit der neuen Stundentafel; gültig für alle Klassen 5, Klasse 6 GT (Fortführung des Pilotprojektes) und alle Klassen 7 Beteiligte Kolleg(inn)en werden über Ablauf durch Stufenleiterinnen informiert.	August 2016

¹⁴ vgl. <http://www.gymnasium-kerpen.eu/die-schule/schulprofil.html>

4 Kooperation



Schritt	Wer? / Mit Wem?	Was?	Wann?
17.	AK „Umsetzung neue APO-S I“	Weiterarbeit am Konzept zur aufsteigenden Implementation der Lernzeiten bzw. der Profilkurse für das kommende Schuljahr, wobei die Evaluationsergebnisse sukzessive in die Arbeit einfließen.	Schuljahr 2016/17
18.	Fachkoordinator „Evaluation“	Evaluation des neuen Förder- und Lernzeitenkonzepts „Ergänzungsstunden“ (Stichprobe Schülerschaft, Eltern, Lehrer/innen; Jg. 6+7).	Jahreswechsel 2016/2017 und Juni 2017
19.	SL + Gremien	Beteiligung der Gremien (LK, SK); eventuell Neuausrichtung der Zielsetzung (SG).	2. Halbjahr 2016/2017
2. Jahr der Umsetzungsphase			
20.	Schule, Koordinator „Unterrichtsentwicklung“, LK	Start ins Schuljahr 2017/2018 mit der neuen Stundentafel; gültig für alle Klassen 5-8. Beteiligte Kolleg(inn)en werden über Ablauf durch Stufenleiterinnen und auf der LK zu Beginn des Schuljahres durch den Koordinator „Unterrichtsentwicklung“ informiert.	August 2017
21.	AK „Umsetzung neue APO-S I“	Weiterarbeit am Konzept zur aufsteigenden Implementation der Lernzeiten/ Profilkurse (Jg. 9), wobei die Evaluationsergebnisse sukzessive in die Arbeit einfließen.	Schuljahr 2017/2018
22.	Fachkoordinator „Evaluation“, SL + Gremien	Evaluation des neuen Förder- und Lernzeitenkonzepts „Ergänzungsstunden“, Schwerpunkt der Evaluation: Profilkurse.	2. Halbjahr 2017/2018
3. Jahr der Umsetzungsphase			
23.	Schule	Abschluss der Implementierung → Umsetzung des Konzepts in den Jg. 5-9	Schuljahr 2018/2019

Rückblick – Ausblick

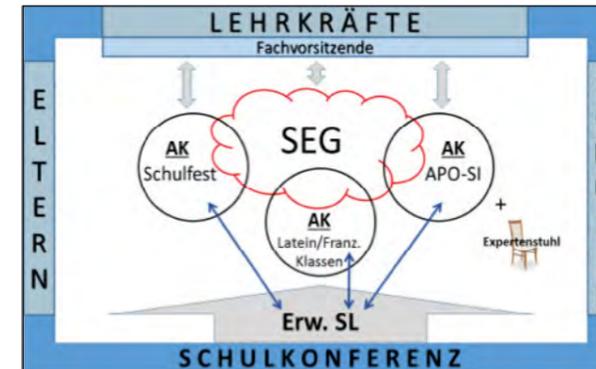
Anfänglich waren wir sehr euphorisch und planten die Veränderung schnell und zügig möglichst flächendeckend, sprich für die gesamte Sekundarstufe I gleichzeitig, umzusetzen. Die Widerstände, die sich daraufhin nicht nur im Kollegium formierten, kamen daher überraschend und sorgten für erste Ernüchterung. Besonders unsere eigene Erwartungshaltung, die zu hoch war, erwies sich hier als Stolperstein. Die oben beschriebenen Modifikationen in der Mitwirkungsstruktur und auch in unserer eigenen Arbeitsweise trugen dann

aber Früchte. Veränderungen, die nicht nur durch Notwendigkeiten von außen hervorgerufen wurden, sondern auch von innen unterstützt und vorangetrieben wurden, führten zu einem genetischen Prozess, der zwar nicht immer geradlinig, aber stets konstruktiv und letztlich auch zielführend zum Abschluss gebracht werden konnte, sodass ab dem Schuljahr 2018/2019 das Projekt der Implementierung von Lernzeiten in der gesamten Sekundarstufe I abgeschlossen sein wird.



Anhang: Mitwirkungsstruktur des Gymnasiums Kerpen¹⁵

Abb. 2: Mitwirkungsstruktur



Fachvorsitzende: Die Gruppe der Fachvorsitzenden tagt einmal im Halbjahr, gegebenenfalls einmal im Quartal. Die Fachvorsitzenden beraten über fächerübergreifendes Arbeiten, tauschen sich zu aktuellen Themen aus, werden durch die erweiterte Schulleitung über Neuerungen informiert, melden Ideen oder Anregungen aus den Fächern zurück.

In der **Schulkonferenz** werden die wichtigen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse entschieden. Die Lehrerkonferenz, die Schulpflegschaft und die Schülersvertretung werden im Vorfeld ebenfalls beteiligt. Sie entsenden ihre Vertreter/innen in die Schulkonferenz, der in vielen Fällen die abschließende Entscheidungskompetenz obliegt. Sie ist jedoch auch Beratungsgremium, der Zwischenergebnisse der Schulentwicklungsvorhaben vorgestellt werden, die diese diskutiert und hinterfragt. Die gewählten Elternvertreter/innen, Schüler/innen und Lehrkräfte entscheiden gemeinsam über die wichtigsten Veränderungen, die durch die oben beschriebenen Gruppen und Gremien vorbereitet wurden. Die Schulkonferenz kann ebenfalls Vorschläge unterbreiten, die dann in den Gruppen weiterbearbeitet werden.

SEG: Die Schulentwicklungsgruppe wird als Wolke dargestellt. Es handelt sich um eine offene Gruppe, die zu unterschiedlichen Themen einlädt. Jede/r Interessierte/r aus dem Kreis der Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern kann an den einzelnen Sitzungen teilnehmen. Die SEG ist Ideengeber, strittige Themen werden hier vorbereitet oder vordiskutiert und für Lehrerkonferenzen oder Schulkonferenzen vorbereitet.

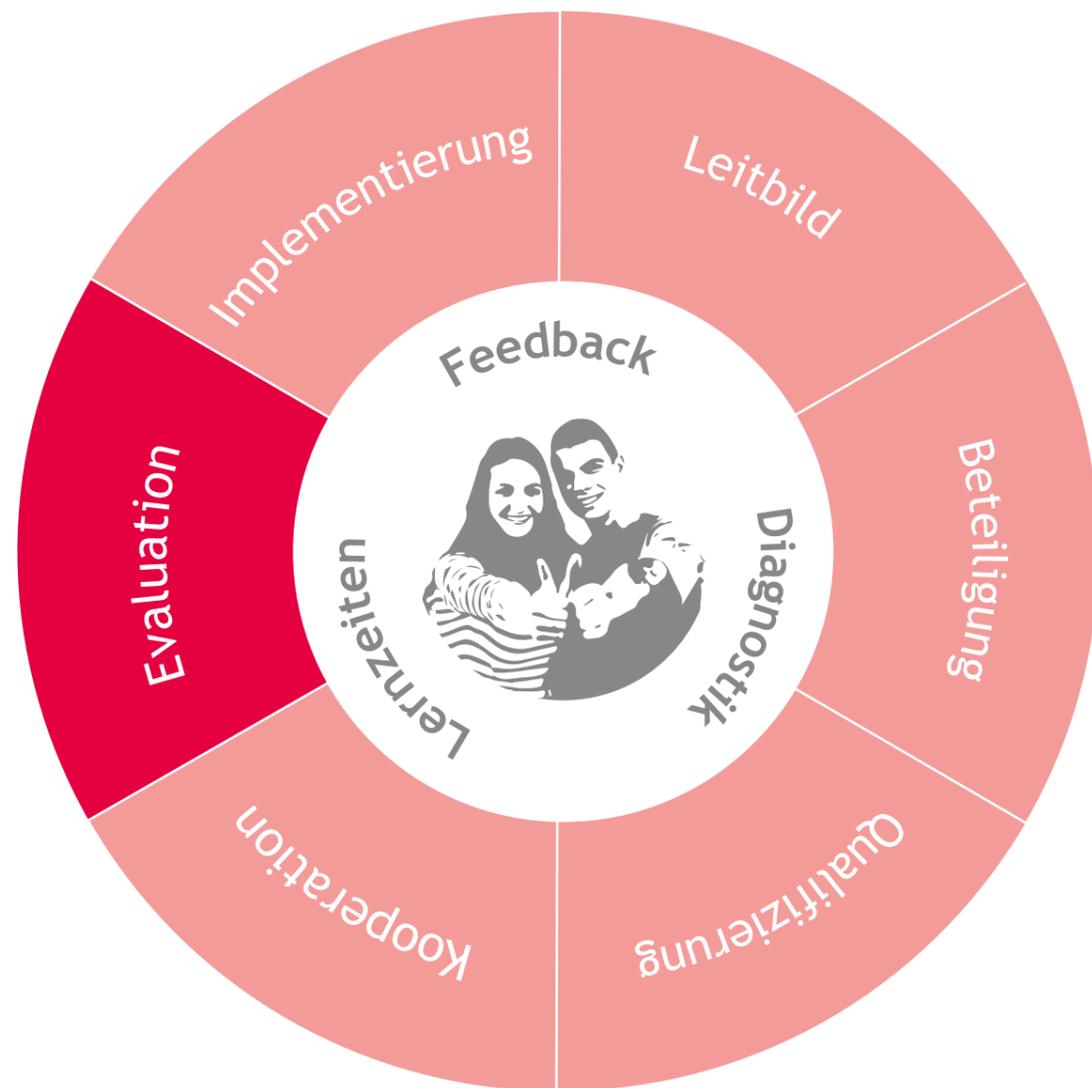
AK: Aus der Lehrerkonferenz heraus (je nach Thema auch aus den Gremien der Schulpflegschaft und der Schülersvertretung) werden **Arbeitskreise** gewählt, die sich Schwerpunktthemen widmen. (Die im Schema angegebenen Arbeitskreise sind exemplarisch aufgeführt.) Projektpläne beschreiben die einzelnen Arbeitsschritte der Arbeitskreise und benennen die Meilensteine. Die zu beteiligenden Gremien werden regelmäßig informiert, es werden Konferenzbeschlüsse vorbereitet oder gegebenenfalls geben die Konferenzen die Zielsetzung für die Arbeitsgruppen vor. Die Arbeitskreise können Expert(inn)en zu einzelnen Terminen hinzuziehen („**Expertenstuhl**“).

Erw. SL: Die Gruppe der erweiterten Schulleitung koordiniert die einzelnen Prozesse und daher bereitet der entsprechende Fachbereichsleiter aus der Erweiterten Schulleitung jeweils den themengebundenen Arbeitskreis vor. Die Gruppe der erweiterten Schulleitung tagt regelmäßig – mindestens einmal im Quartal. Sie führt die einzelnen Prozesse zusammen und legt die Ziele für die langfristige Schul- und Unterrichtsentwicklung fest.

¹⁵ Auszug aus dem Schulprogramm des Gymnasiums Kerpen, Tatjana Strucken (Schulleiterin), <http://www.gymnasium-kerpen.eu/die-schule/schulprofil.html>



Reflektieren und aus Erfahrungen lernen



5.1 Evaluation im Schulentwicklungsprozess von und durch Schülerinnen und Schüler

Herbert Griesmann
Gymnasium am Neandertal, Erkrath

Im Verlauf der Schulentwicklung des Gymnasiums am Neandertal haben wir umfangreiche Erfahrungen mit Fremd- und Selbstevaluationen machen können. Im Rahmen der Schulentwicklung hin zu einem neuen Lernzeitenkonzept haben wir bewusst auf das Sammeln und Auswerten von Daten und Informationen aller am Schulleben Beteiligten gesetzt, u.a. um schulische Entscheidungen vorzubereiten. Durch die gemeinsame Diskussion von Handlungsalternativen und eventuell möglichen (auch unbeabsichtigten) Folgen, konnten sensible Entscheidungspunkte und deren Tragweite für alle Beteiligten frühzeitig im Entwicklungsprozess erkannt werden. Diese Umsichtigkeit, mit der qualitative und quantitative Methoden zur Sammlung, Auswertung und Bewertung von „Daten“ durchgeführt wurden, hat eine effektive und effiziente Gestaltung unserer konzeptionellen Arbeit befördert. Ein hoher Grad an Transparenz für alle am Entwicklungsprozess Beteiligten wurde möglich.

Die Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung der Schulentwicklung hat am Gymnasium am Neandertal eine lange Tradition. Die Situation hat sich mit dem Übergang in den gebundenen Ganztags und nun mit der Entwicklung und Implementation eines neuen Lernzeitenkonzepts nochmals verändert. Wurden im Jahr 2009 beteiligungsorientierte Angebote an die Schülerschaft noch regelrecht „erprobt“, so hat sich deren Mitwirkung mittlerweile „etabliert“. Sowohl die gewählten Schüler/innen der Schülervertretung als auch Schüler/innen aus der Schülerschaft engagieren sich aktuell im „Arbeitskreis Ganztags/Lernzeiten“ unserer Schule. Hier formulieren sie u.a. ihre Interessen, zeigen Sach- und Fachkenntnisse zu pädagogischen und organisatorischen Fragen der Schulentwicklung oder initiieren bildungspolitische Diskussionen zu aktuellen Handlungsfeldern. Die Schulleitung verspricht sich von einer derartigen Partizipation ein stärkeres Verantwortungsbewusstsein u.a. für die Qualitätsentwicklung und die Sicherung von Akzeptanz bei organisatorischen und pädagogischen Entwicklungsprozessen. Möglichkeiten der direkten Beteiligung werden u.a. auch durch die kontinuierliche Evaluation der Schulentwicklungsprozesse gesehen.

Bereits beim Einstieg in Veränderungsprozesse gehört die Klärung der aktuellen Schulsituation, unter Berücksichtigung des bisher Geleisteten, wie auch die Formulierung eigener Schwerpunktsetzungen durch die Schülerinnen und Schüler dazu. Es geht um die Verdichtung von Beobachtungen und die Erarbeitung und Auswertung von Gesprächen, den Erhalt von Informationen und/oder die Wahrung der Teilnahme an der Arbeit in neu gegründeten Arbeitsgruppen. Das gewissenhafte Hinterfragen der Umsetzung von verein-

barten Zielen, z.B. von Beschlüssen auf Schulkonferenzen und das Rechtfertigen dieser Beschlüsse gegenüber der Schülerschaft, bedarf fundierter Evaluationen. In der schulischen Praxis zeigt sich, dass die Motivation zur Beteiligung – als Dimension der Partizipationskompetenz – eine subjektive, personengebundene Komponente besitzt, die im schulischen Kontext besonderen institutionellen Bedingungen unterliegt.

Unser Schulentwicklungsvorhaben: Lernzeiten am Gymnasium am Neandertal

Mit dem Schuljahr 2016/17 wurden neue Lernzeiten am Gymnasium am Neandertal als konsequente Fortsetzung der Schulentwicklung umgesetzt. Eingeführt wurde ein Lernzeitenkonzept, das den Umstieg auf ein 60-Minuten-Raster beinhaltet. Mit den Jahrgangsstufen 5 bis 9 ging es in die Umsetzung. Im Schuljahr 2017/18 soll der schrittweise Ausbau in der Oberstufe fortgesetzt werden.

Das Stundenraster sieht vor, dass alle Schülerinnen und Schüler zweimal am Tag selbstständig in den sogenannten Lernzeitenbändern (1. und 4. Stunde) individuell sowohl Fach als auch Lehrkraft frei wählen. Zu zwei Dritteln der Zeit findet „normaler“ Unterricht statt. Im verbleibenden Drittel erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit mehr Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen und für ihren Arbeitsprozess einen eigenen Arbeitsrhythmus zu finden. Berücksichtigt wird hierdurch die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft. In fünfwöchigen Lernphasen bilden die Lernpläne den Kern der Lernarbeit. Die Lernpläne sollen mit anspruchsvollen, das selbstregulierte Lernen anregenden Aufgabenstellungen versehen sein. Als Kommunikationshilfe zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und den Eltern dient der Lernplaner.

Der Lernplaner hat folgende Funktionen:

- Er unterstützt die Gestaltung des Schulalltags der Schülerinnen und Schüler,
- beinhaltet Regeln des Miteinanders,
- ermöglicht die Kontrolle von Arbeitsaufträgen während der Lernzeiten,
- legt die Aufgaben und den Ort der Aufsichten fest,
- ermöglicht eine transparente Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften,
- dient als Anwesenheitskontrolle u.a. auch in den Arbeitsgemeinschaften oder
- dokumentiert die Teilnahme an „Förderprojekten“.

5 Evaluation



Die von den Lehrerinnen und Lehrern entwickelten Lernpläne werden, soweit möglich, zusammen entwickelt. Gemeinsam gestellte Klassenarbeiten werden in vorher festgelegten Zeiträumen geschrieben.

In den Jahren 2014 bis 2016 haben wir zur Qualitätssicherung bei der Entwicklung des Lernzeitenkonzepts verschiedenste

Evaluationsvorhaben durchgeführt. Diese beinhalteten sowohl Gruppendiskussionen, protokollierte Feedbackrunden, persönliche Befragungen der unterschiedlichen Akteursgruppen als auch Fragebogen-Aktionen. Die folgende Tabelle (Abb.1) gibt eine Übersicht über die unterschiedlichen Vorhaben:

Abb. 1: Evaluationsvorhaben zur Qualitätssicherung

Übersicht von Evaluationsvorhaben zur Qualitätssicherung (exemplarische Auszüge)		
Gegenstand	Instrument (Technik und Verfahren)	Zieldefinition
November 2014		
<ul style="list-style-type: none"> Selbstvergewisserung zum Reformbedarf aufgrund veränderter schulpolitischer Rahmenbedingungen/ Hausaufgabenproblematik vor dem Hintergrund der Gespräche am „Runden Tisch“ (Entlassungen für G8) nach der Umstellung zum „gebundenen Ganztag“ Runderlässe 	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitstreffen Brainstorming/ Arbeitskreis Ganztag Gruppenarbeit (Mitglieder: Eltern, Schüler/innen, Lehrkräfte, Mitglieder der Arbeitskreise Lernpotenziale I/ II und Zukunftsschulen NRW, Schulleitung) Diskussion der Gruppenarbeitsergebnisse (Plakate/ Mindmap) Protokoll 	<ul style="list-style-type: none"> Überprüfung zur Schulentwicklung hinsichtlich der Möglichkeiten zur Optimierung der „Individuellen Förderung“ und die Notwendigkeit zur Entwicklung eines neuen Lernzeitenkonzeptes und die Auswirkungen auf Unterricht und Schulorganisation
Januar 2015		
<ul style="list-style-type: none"> Grundsätzliche Bedeutung von alternativen Schulentwicklungsprozessen Informationen zu alternativen Möglichkeiten mittels der Durchführung von Vorträgen Umsetzung der Empfehlungen des Runden Tisches 	<ul style="list-style-type: none"> Elternbefragung im Anschluss an die Informationsveranstaltungen Auswertung der Statements für eine Lehrerkonferenz (Internet-)Recherchen zu in Erprobung befindlichen alternativen Lernzeitenkonzepten 	<ul style="list-style-type: none"> Information zum aktuellen Sachstand und zu Möglichkeiten des weiteren Vorgehens Schaffung einer Diskussionsgrundlage für eine Lehrerkonferenz Abfrage und Dokumentation der Ergebnisse der Lehrerbefragung/ Protokoll
Februar 2015		
<ul style="list-style-type: none"> Hausinterne Informationsveranstaltungen für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerschaft Informationsaustausch über die Informationsveranstaltungen der Eltern und Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> Feedback in der erweiterten Schulleitung Feedback im Arbeitskreis Ganztag Entwicklung von Leitfragen zur Erkundung der Lernzeitenkonzepte bei Schulbesuchen Feedback der Netzwerkschulen in Lernpotenziale II und Zukunftsschulen NRW 	<ul style="list-style-type: none"> Diskussion von Elementen eines Lernzeitenkonzeptes als Weiterentwicklung des aktuellen Hausaufgabenkonzeptes und Überlegungen zu einem Konzept zu den pädagogischen Leitzielen von Selbstständigkeit, Kooperation und Freiheit in Gebundenheit
Februar/ März 2015		
Externe Evaluationsvorhaben: <ul style="list-style-type: none"> Erkundung von Schulen anhand von Leitfäden Interne Evaluationsvorhaben: <ul style="list-style-type: none"> Diskussionsabende Informationsabende Clusterung Besuch der Ministerin für ein externes Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> Protokolle Kartenabfrage Auswertung vorhandener Daten/ Dokumentenanalyse Entwicklung von Leitfäden/ Leitfragen Verfassen von Vorträgen für interessierte Externe 	<ul style="list-style-type: none"> Diskussion von Arbeitsschritten zur Umsetzung eines möglichen „neuen“ Lernzeitenkonzeptes Formulierung eines Antrags zur Lehrerkonferenz zur Fortsetzung der Entwicklung und der Schulkonferenz zur Implementierung eines Lernzeitenkonzeptes



Übersicht von Evaluationsvorhaben zur Qualitätssicherung (exemplarische Auszüge)		
<ul style="list-style-type: none"> Informationsveranstaltung der Schülervertretung (SV) über die Klassensprecher/innen aller Schüler/innen Teilnahme an der Schülerbefragung „Schulisches Wohlbefinden“ im Projekt Lernpotenziale 	<ul style="list-style-type: none"> Intensive Interviews mit Schüler/innen nach den Informationsveranstaltungen Besprechung von Fallbeispielen im (Sozialwissenschafts-)Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> Ausweitung des Expertenwissens in der Schülerschaft Besprechung der Zusammenarbeit mit QUA-LiS
Oktober 2016		
<ul style="list-style-type: none"> Vorbereitung des Erfahrungsaustauschs aller am Schulleben Beteiligten zum Stand der Schulentwicklung kurz vor der Möglichkeit der Einführung eines neuen Lernzeitenkonzeptes Schülerbeitrag 	<ul style="list-style-type: none"> Durchführung und Auswertung einer Befragung der Schüler/innen durch die Schülervertretung vor Einführung 	<ul style="list-style-type: none"> Abstimmungsverhalten der Schülervertretung auf der Schulkonferenz
November 2016		
<ul style="list-style-type: none"> Elternabende Bilanzierung positiver und negativer Erfahrungen Handlungsbedarf 	<ul style="list-style-type: none"> Auswertung der Rückmeldungen der Eltern zum Lernzeitenplaner Beobachtung von Lernzeiten durch Lehrkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> Grundlage für die Rückmeldung an Lehrerkonferenz Vorbereitung fundierter Aussprachen auf Zeugniskonferenzen
Juni 2017		
<ul style="list-style-type: none"> Standardsicherung zur Einschätzung zur Effektivierung von Lernprozessen (Kompetenzen) auf Unterrichtsebene und zur Optimierung auf Schule als System 	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Befragung zur Schülerwahrnehmung über die Plattform Moodle 	<ul style="list-style-type: none"> Entwicklung von Anhaltspunkten zur Einführung des Lernzeitenkonzeptes in der Oberstufe/ EF für die erweiterte Schulleitungsrunde
August 2017		
<ul style="list-style-type: none"> Einführung des neuen Lernzeitenkonzeptes in der Oberstufe/ EF 	<ul style="list-style-type: none"> Sicherung von Verbesserungsvorschlägen (Ergebnisse, Bewertungen, Beschlüsse) 	<ul style="list-style-type: none"> Einführung von „senkrechten Lernzeiten“ als Ergänzung zu den „horizontalen Lernzeitenangeboten“

Im Folgenden wird eines dieser Befragungsvorhaben vorgestellt:

Befragung von Schülerinnen und Schüler durch die SV

An der Befragung der SV, die während der Einführungs-/ Erprobungsphase des neuen Lernzeitenkonzeptes stattfand, haben über 120 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I teilgenommen. Die Befragung wurde drei Monate nach der Einführung des neuen Lernzeitenkonzeptes durchgeführt. Die SV wollte frühzeitig dazu beitragen, die Diskussionen, die die Einführungsphase begleitete, aus Schülersicht zu strukturieren. Der Ganztagskoordinator stand der SV beratend zur Seite. Durch standardisierte und offene Fragen sollten einzelne Aspekte des neuen Lernzeitenkonzeptes beleuchtet werden, um die Wahrnehmung der Schülerschaft einzuholen und auf mögliche Stolpersteine frühzeitig hinzuweisen. Die Ergebnisse sind nicht repräsentativ, spiegeln aber die Perspektive der Schülerinnen und Schüler bezüglich des Entwicklungsprozesses und der intendierten Zielsetzungen des neuen Lernzeitenkonzeptes wider. So bezogen sich die Fragen u.a. auf:

- das „Mehr“ an Kommunikationsmöglichkeiten,
- die Rückverlagerung der Hausaufgaben in die Schule,
- die Zunahme der Selbstorganisation,
- die Möglichkeit der Lehrerwahl bei der Betreuung der Aufgaben in den Lernzeiten.

Insgesamt waren die Schülerinnen und Schüler mit dem Engagement des Kollegiums im Entwicklungsprozess sehr zufrieden. Insbesondere die Einführungstage wurden als sinnvoll erachtet. Sie waren sehr hilfreich, die Arbeit mit den Lernplänen zu erproben.

Während zu Beginn des Entwicklungsprozesses ca. die Hälfte der Schülerinnen und Schüler den Veränderungen im Lernzeitenkonzept eher skeptisch gegenüberstanden, waren 75% der Befragten nach drei Monaten Erprobungsphase von dem neuen Konzept überzeugt. Diejenigen, die bereits vor der Umstellung dem Konzept offen, wohlwollend und insgesamt positiv gegenüberstanden, sahen sich in ihrer Haltung bestätigt und fanden vorläufig kaum Verbesserungsnotwendigkeiten.



Als Verbesserungsvorschlag wurde vor allem der Wunsch nach gemeinsamen Lernzeiten mit Oberstufenschülerinnen und -schülern geäußert (die Oberstufenschülerinnen und Schüler haben sich für eine schrittweise Einführung des Lernzeitenkonzeptes ausgesprochen) und die Möglichkeiten für ausführlichere Gespräche mit den aufsichtführenden Lehrern.

Im Mittelpunkt der Aussagen zu negativen Erfahrungen seitens der Schülerinnen und Schüler standen die detaillierten Einträge der Lehrkräfte für die Eltern im Lernplaner, die Lautstärke bei Gruppenarbeiten oder auch die Kritik an den umfangreichen Aufgabenstellungen selber. Zudem forderten Schülerinnen und Schüler, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich selber an den Lernplan halten müssten und die Pläne immer rechtzeitig den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt werden sollten.

Die Ergebnisse der Umfrage wurden ausgiebig auf einer Lehrerkonferenz diskutiert und es wurde entschieden, weitere „Pädagogische Tage“ dazu zu nutzen, Lernpläne gemeinsam zu er- und überarbeiten.

Weiter wurden die Ergebnisse der Befragung der Schülerinnen und Schüler im „Arbeitskreis Ganzttag/ Lernzeiten“ um die Elternperspektive ergänzt. Hier wurde die Qualität der Aufgabenstellungen diskutiert, (veränderte) Zeitangaben zur Erledigung der Aufgabenstellungen vorgeschlagen und der Wegfall von Lernzeiten bei kurzfristigen Änderungen der offenen Lernzeiten in gebundene Lernzeiten (mit der Folge, dass sich die Zeit zur Erledigung der obligatorischen bzw. fakultativen Lernaufgaben verkürzt), problematisiert. Hinzu kam seitens der Eltern die Aufforderung zur Aufrechterhaltung der Motivation und selbstkritischen Haltung des Kollegiums, wenn es um die Zusammenarbeit mit den Eltern geht.

Fazit

Im Schulentwicklungsprozess spielen „fundierte“ Informationen, als Grundlage für einen umfassenden Diskurs aller am Schulleben Beteiligten, eine zentrale Rolle. Dies rechtfertigt den enormen Arbeitsaufwand zur „Produktion von Orientierungswissen“ und der Identifizierung von Handlungsbedarfen, wie z.B. einen erneuten Diskurs über „Qualitätskriterien für Lernzeitaufgaben“.



5.2 Auf dem Weg zu Lernzeiten in Lernbändern am Söderblom-Gymnasium

Die Bedeutung von Evaluation und Feedback im Entwicklungsprozess von Lernzeiten am Söderblom-Gymnasium

Detlef Kaiser, Gaby Liecker, Lisa Müller-Prunsche
Söderblom-Gymnasium, Espelkamp

Unsere Schule

Das Söderblom-Gymnasium in Espelkamp ist ein Gymnasium (ca. 1300 Schülerinnen und Schüler) mit einem – wenig genutzten – offenen Ganzttag in der Trägerschaft der Evangelischen Kirche von Westfalen. Trotz der privaten Trägerschaft handelt es sich gewissermaßen um eine Regelschule, da Schülerinnen und Schüler der Kernstadt Espelkamp eher selten Gymnasien der Nachbarstädte besuchen. Zudem ist das Söderblom-Gymnasium als Schule im ländlichen Raum eine weithin anerkannte und gut angenommene Angebotsschule für Schülerinnen und Schüler aus den Nachbargemeinden. Grundlegende pädagogische Veränderungen müssen daher für alle am Schulleben Beteiligten konsensfähig sein und behutsam umgesetzt werden.

Lernzeiten in einem Lernband – verbunden mit einer besseren Rhythmisierung des Schulalltags – sind unser pädagogisches Ziel, auf das wir schon seit 2012 konsequent hinarbeiten.

So groß das Gesamtziel auch erscheint, die Zwischenziele mussten „SMART“ gestaltet bleiben. Nach einem Irrweg, und zwar mit Lernzeiten als Probedurchläufen in der Oberstufe ab dem Herbst 2014 (s.u. Evaluation), starteten wir im Februar 2016 mit den Lernzeiten in den Stufen 5 und 6. Zum jetzigen Schuljahr gibt es bereits die Lernzeiten in den Stufen 5 bis 8, wenn auch noch nicht in einem im Stundenplan ausgewiesenen Lernband.

Abb. 1: Bedeutung von Lernzeiten

Bedeutung von Lernzeiten	
Lernen in Lernzeiten erfolgt <ul style="list-style-type: none"> eigenverantwortlich individuell im eigenen Lerntempo 	Freie Wahl <ul style="list-style-type: none"> der Lehrkräfte des Lernumfelds der Lernpartner des Fachs
Arbeitsinhalte sind integrierte Bestandteile des Lehrplans	Lehrer/in als Lernberater/in und helfende/r Erzieher/in

Wie werden die Lernzeiten umgesetzt? Einzelne Fächer geben anteilig Stunden ihres Fachunterrichts in den „Lernzeitpool“. Lernzeitstunden finden nicht als Zusatzstunden am „Ende des Tages“ statt, sondern mitten am Vormittag. Diese Lernzeitstunden sind im Klassenbuch verbindlich festgelegt. Die **Schulentwicklungsgruppe** (SEG) war und ist Initiator, Hauptakteur und der Motor für das Implementieren der Lernzeiten. Neben dem „festen Stamm“ der SEG können

sich alle Kolleginnen und Kollegen jederzeit nach Bedarf und Interessenslage einbringen. Von Vorteil ist sicherlich, dass die Schulleitung in der SEG vertreten ist und der Vorsitzende sowie einige Mitglieder der SEG Teil der erweiterten Schulleitung sind.

Die Rolle der **Schulleitung** (SL) ist eindeutig: Ohne die Schulleitung geht nichts! Nach gründlicher Überlegung und Abwägung alternativer pädagogischer Konzepte entschied sich die SL zu einer vorbehaltlosen Unterstützung der Lernzeiten und kommunizierte dies auch dem Kollegium. Für eine erfolgreiche Umsetzung von Lernzeiten muss sich nach unserer Meinung die Schulleitung klar positionieren.

Stakeholder in der Schulgemeinschaft (z.B. diejenigen Kolleginnen und Kollegen, die bereits vor Jahrzehnten offenen Unterricht praktizierten, Unterstützer/innen in den Fachschaften, die Schülervertretung, für Neuerungen offene Eltern in den Klassenpflegschaften und in der Schulkonferenz etc.) müssen gewonnen, überzeugt und mitgenommen werden. Dazu gehören eine ständige und offene Kommunikation innerhalb des Kollegiums, das Einholen von Feedback, Offenheit gegenüber den Beteiligten, Schaffen von Vertrauen, aber auch das Ernstnehmen der Kolleginnen und Kollegen, die sich aus verschiedenen Gründen mit den Lernzeiten schwertun oder diese klar ablehnen.

Eine **Qualifizierung** ist zwingend notwendig! In diesem Zusammenhang ist sehr positiv hervorzuheben, dass die Schulleitung es drei Kolleginnen und Kollegen ermöglicht hat, über fünf Jahre an den Netzwerktreffen des Projekts „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“ teilnehmen zu können, so dass die Fortbildungsergebnisse leichter in die Breite des Kollegiums getragen werden konnten. Diese notwendige Breite der Information wurde auch durch die Expertise für das Kollegium (Vortrag z.B. zur Neurodidaktik), durch Hospitationen an der Dalton-Schule in Alsdorf von 25 Kolleginnen und Kollegen (darunter alle Fachvorsitzenden) sowie der Schüler- und Elternvertretung, erzielt. Auch mehrtägige Fortbildungen des Kollegiums zum Thema Lernzeiten, regelmäßige pädagogische Tage und den Austausch mit anderen Gymnasien, die ebenfalls an Lernzeiten arbeiten, konnten zur Qualifizierung der Arbeit beitragen.

Kooperation macht vieles leichter. Die an den Lernzeiten beteiligten Fächer kamen schneller zum Ziel, wenn die Fachschaften gut kooperierten und konstruktiv zusammenarbeiteten. Eine gelungene Kooperation ist ein Muss! Dazu gehört es auch, Umwege zu akzeptieren und vom eigentlichen „Matchplan“ abzuweichen. Dazu bedarf es Raum und

5 Evaluation

Zeit, die von der Schulleitung regelmäßig gewährt werden müssen; denn das Erstellen gelungener Lernpläne ist ein aufwendiges Unterfangen.

Evaluationen können sich zu Stolpersteinen entwickeln. Dies erlebten wir durch die Evaluation nach den Lernzeiten, die wir probeweise in der EF und Q1 durchgeführt hatten. Die Schülerinnen und Schüler hatten gleich ab Beginn der Lernzeiten die Möglichkeit, freiwillige, offene, spontane, anonyme und einsehbare Kommentare in einer geöffneten „Schatzkiste“ mit einer Flaschenpost als Anstoß für persönliche Rückmeldungen (s. Abb. 2) abzulegen. Die Ergebnisse waren allerdings z.T. sprachlich und inhaltlich weniger qualifizierte persönliche Äußerungen, die durch oftmals unangemessene Emotionalisierung nicht förderlich für eine sachliche Auseinandersetzung mit den gerade begonnenen Lernzeiten waren. Die „Schatzkiste“ mutierte zur „Meckerbox“. Wir mussten feststellen, dass in dieser Phase des Projektes Evaluationen ungeeignet sind, die einerseits zu sehr auf Emotionen abzielen oder andererseits das gesamte Projekt in Frage stellen – einige der Fragestellungen der ersten Evaluationsrunde hoben dabei zu sehr auf ein Gelingen bzw. Mislingen der Lernzeiten ab.

Abb. 2: Flaschenpost in der Schatztruhe

Originaltext in der Flaschenpost:

„Liebe Schülerinnen und Schüler, ich bin die Lernzeiten-Flaschenpost. Bitte befüllt meine Schatztruhe mit euren Rückmeldungen, Ideen, mit Kritik, Anregungen etc. zu den Lernzeiten.“



Die Evaluationen in der Oberstufe wurden vom Evaluationsbeauftragten des Söderblom-Gymnasiums in Zusammenarbeit mit der SEG vorbereitet, vom Beauftragten ausgewertet und im Kollegium und in der Schulkonferenz kommuniziert. Im Nachhinein lässt sich feststellen, dass die Befürworter/innen dieser erstmalig durchgeführten Lernzeiten zu euphorisch und optimistisch und eventuell zu naiv das Projekt starteten; denn die Evaluationen offenbarten zwar viele Positiva, aber es entwickelte sich auch eine gewisse Eigendynamik, durch die die negativen Erfahrungen mit Lernzeiten in den Vordergrund rückten. Gerade die negativen Kommentare aus der „Schatzkiste“ dominierten zunehmend die Diskussionen um die Sinnhaftigkeit der Lernzeiten. Es wurde deutlich, dass sich hinsichtlich der Einführung von Lernzeiten nicht nur Bedenken, sondern auch Widerstände im Kollegium und in der Schülerschaft manifestiert hatten, die eine Einführung von Lernzeiten in der Oberstufe nicht mehr sinnvoll erscheinen ließen. Der Plan, mit Lernzeiten in der Oberstufe zu beginnen, war somit gescheitert.

Aufgrund dieser Erkenntnis und des breiteren Konsenses für Lernzeiten in der Unterstufe, entschieden die Schulgremien, Lernzeiten „von unten“ beginnen zu lassen und kontinuierlich nach oben weiterzuentwickeln. Die Lernzeiten in den Stufen 5, 6 und 7 wurden aufgrund der gesammelten Erfahrungen wesentlich umsichtiger kommuniziert, evaluiert und implementiert. So wurde nach den Erfahrungen mit der ersten groß angelegten Evaluation in der Oberstufe z.B. auf Fragen, die auf einen Vergleich zwischen den Lernzeiten und dem Regelunterricht abzielten, verzichtet. Verzichtet haben die für die Lernzeiten Verantwortlichen auch auf die anfangs eingesetzte „Schatzkiste“.

Fazit

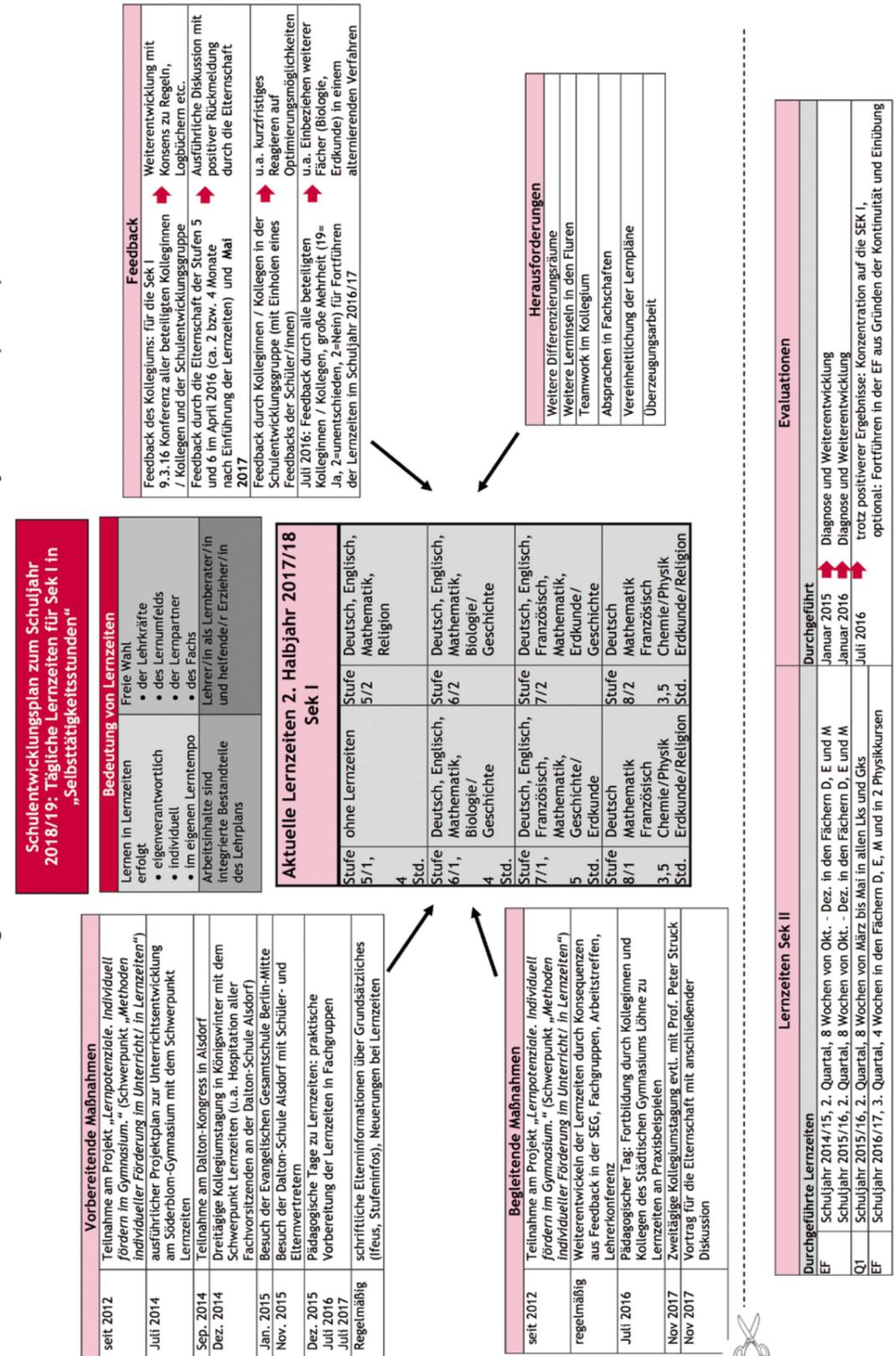
Nicht eine umfangreiche Evaluation, in der es um „alles oder nichts“ geht, sondern konstruktives, zielführendes und kleinschrittigeres Feedback sowie begleitende Elternarbeit in den einzelnen Klassen fördern nach unserer Erfahrung die Akzeptanz der Lernzeiten erheblich.

Literaturtipps zu Evaluationen:
www.kepi-reutlingen.de/ablage/LeitfadenSEV.pdf

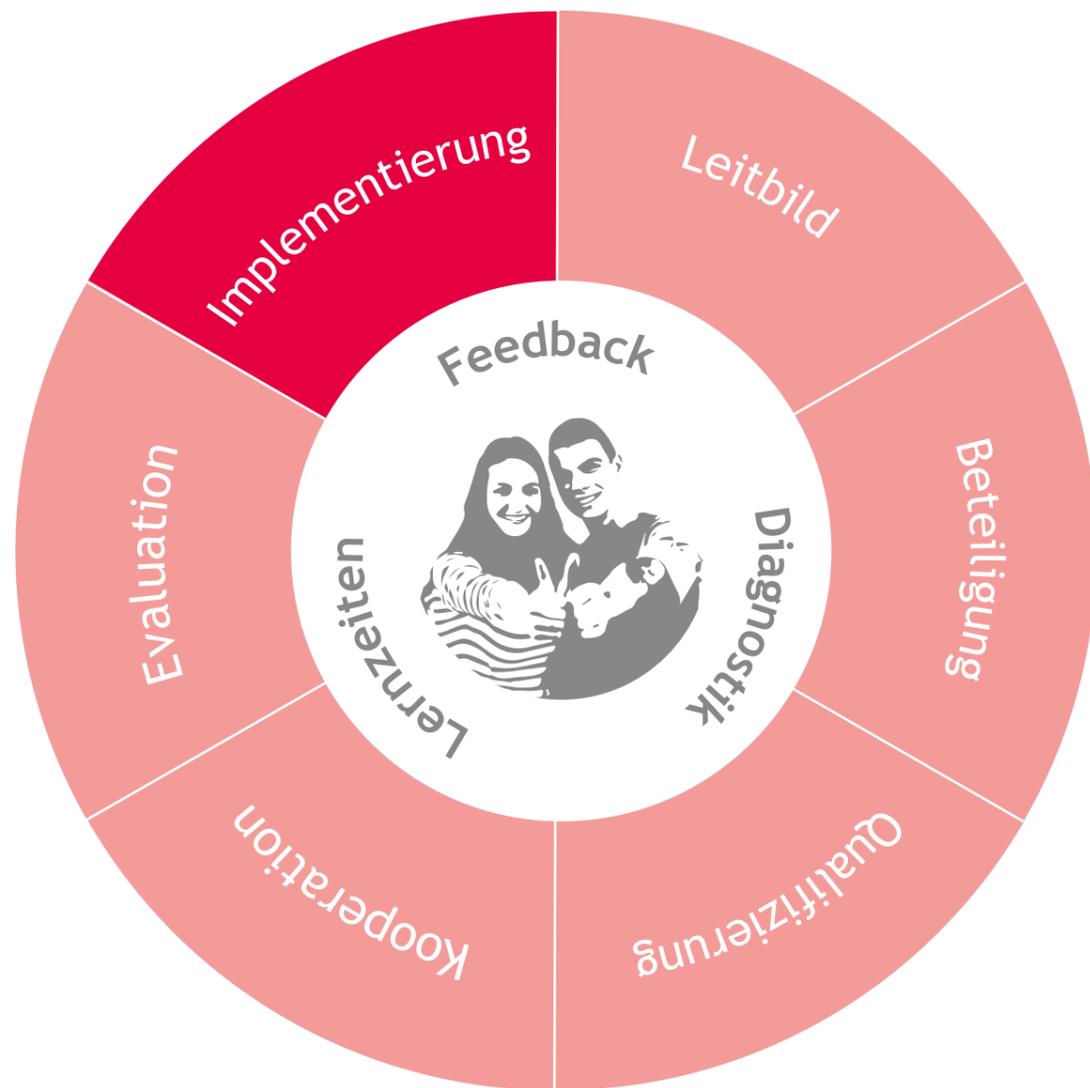


Abb. 3: Auf dem Weg zu Lernzeiten in Lernbändern am Söderblom-Gymnasium Espelkamp

Auf dem Weg zu Lernzeiten in Lernbändern am Söderblom-Gymnasium Espelkamp



Gelungenes in der Schule verankern



6.1 Das Sternstundenkonzept – Neuorganisation der Ergänzungsstunden: Individuelle Lernzeiten, das Schulfach Verantwortung, Forder- und Förderkurse am St.-Pius-Gymnasium Coesfeld

Annika Klein, Matthias Waschk, Anja Windoffer
St.-Pius-Gymnasium Coesfeld

„Was mir an den Sternstunden gefällt: „Dass man selbst entscheiden kann was man machen will und sich quasi selber etwas beibringen kann genau an den Punkten wo man Schwächen hat und sich damit auch gut auf die Klassenarbeiten vorbereiten kann. Außerdem finde ich es schön, dass wir in „Verantwortung“ etwas für uns tun und es einem danach meistens bessergeht.“
Fünftklässlerkommentar aus anonymer Evaluation im Juli 2017

Im Folgenden möchten wir einen Überblick über das bisherige Projekt, dessen Entwicklungsprozess und Aspekte geben, die aus unserer Sicht diesen Umstrukturierungsprozess positiv beeinflusst haben. Auch wollen wir die Stolpersteine auf dem Weg nicht verschweigen.

Ausgangslage

Als Schule in Trägerschaft des Bistums Münster ist es uns ein stetes Anliegen, das Profil unserer Schule als katholische Schule zu schärfen und weiterzuentwickeln. Ausgangspunkt ist dabei stets das christliche Menschenbild, das heißt die unbedingte Wertschätzung der Würde des Individuums. Dieses Ziel stand schon in der Vergangenheit immer wieder im Fokus unserer pädagogischen Arbeit: die lange Tradition der Freiarbeit sowie regelmäßig stattfindende Projekte zur Förderung des sozialen Engagements unserer Schülerinnen und Schüler für sich und die Gesellschaft, zeigen dies. All diese Elemente waren jedoch bisher auf den persönlichen Einsatz einiger Gruppen im Kollegium zurückzuführen und so erschien es uns unabdingbar, darüber hinaus auf didaktischer und organisatorischer Ebene Konzepte und Strukturen zu erarbeiten bzw. fortzuentwickeln, die eine pädagogische Arbeit gemäß dem oben formulierten Anspruch als selbstverständlichen Bestandteil unserer Arbeit im Schulalltag noch fester zu verankern. So stellten wir uns der Erarbeitung eines umfassenden Konzeptes, wobei unsere Bemühungen sich in dem anschließend veröffentlichten Erlass zur Verwendung der Ergänzungsstunden (runder Tisch) bestätigte¹⁶.

Nach vier Jahren intensiver, gemeinsamer Arbeit der Schulentwicklungsgruppe (SEG), dem Lernpotenziale-Team und vielen betroffenen Fachlehrerinnen und -lehrern kann das St.-Pius-Gymnasium Coesfeld nun auf ein detailliertes Konzept zur individuellen Förderung und des Herausforderns blicken. Auch wenn wir noch am Anfang dieser strukturellen Veränderungen in der gesamten Stundentafel der Sekundarstufe I stehen, so lässt sich schon jetzt sagen, dass die Rückmeldung von Schüler(inne)n, Eltern und Lehrkräften mehrheitlich positiv sind. Die beiden bisher durchgeführten Evaluationen machen deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit großer Mehrheit für die Fortführung der Arbeit mit individuellen Lernplänen aussprechen und sich für Klassenarbeiten besser vorbereitet fühlen. Die befragten Kolleginnen und Kollegen geben an, dass sie zunehmend mehr selbstständiges Arbeiten bei den Schülerinnen und Schülern wahrnehmen und so mehr Zeit haben, sich individuell um einzelne zu kümmern.

Das Projekt „Sternstunden“ als Neu-Organisation der Ergänzungsstunden in der Sekundarstufe I:

Abb. 1: Evaluationsvorhaben zur Qualitätssicherung

Jahrgangsstufe	Einsatz von Ergänzungsstunden	Inhalt der Ergänzungsstunden: „Sternstunden“
5	4 Stunden (Blockung der Sternstunden für die ganze Jahrgangsstufe: Mo. 1.-2. & Fr. 5./6.)	<ul style="list-style-type: none"> • 3 Std.: Arbeit an individuellen Lernplänen in den Kernfächern • ab dem 2. Halbjahr ggf. Arbeit an Projekten zu selbstgewählten Themenbereichen • 1 Std.: das Fach Verantwortung
6	2 Stunden	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Std.: Individuelles Lernen • 1 Std.: das Fach Verantwortung (s.o.)

¹⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen des „Runden Tisches zu G8 / G9“ an die Landespolitik in Nordrhein-Westfalen vom 3. November 2014. https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Mein_Bildungsbereich_PDFs/Gymnasium_PDFs/RT-G8-Empfehlung-Landespolitik.pdf, letzter Zugriff: 28.08.2017.



Jahrgangsstufe	Einsatz von Ergänzungsstunden	Inhalt der Ergänzungsstunden: „Sternstunden“
7	2 Stunden (Doppelstunde am Nachmittag)	<ul style="list-style-type: none"> 1. Quartal: verpflichtende Teilnahme am Fach Verantwortung 2.-4. Quartal: verpflichtende Teilnahme an selbst gewählten Neigungskursen bei Förderbedarf erfolgt die Zuweisung zu fachspezifischen Förderkursen in den Kernfächern
8	1 Stunde	<ul style="list-style-type: none"> 1. Quartal: verpflichtende Teilnahme am Fach Verantwortung 2.-4. Quartal: freiwillige Wahl von jahrgangsübergreifenden Neigungskursen oder verpflichtende Teilnahme an Förderkursen bei Förderbedarf In Klasse 9: Soziales Engagement
9	1 Stunde	

Wie in der oben aufgeführten Tabelle (Abb. 1) deutlich wird, nutzen wir die Ergänzungsstunden um durch individuelles Arbeiten an Lernplänen zu fördern und zu fordern, sowie um darüber hinaus die Schülerinnen und Schüler ab Klasse 7 in Neigungskursen (mit Themen jenseits des regulären Curriculums wie z.B. Digitale Fotografie, Forensische Chemie, Theater etc.) herauszufordern. Im Schulfach Verantwortung geht es außerdem um das Erlernen der Übernahme von Verantwortung für sich und die Gesellschaft.

Voraussetzung für die positive Gestaltung des Entwicklungsprozesses an unserer Schule

Rückblickend sind folgende Aspekte unserer Meinung nach ausschlaggebend für die bisher erfolgreiche Implementierung des Sternstundenkonzeptes:

• Rückgriff auf Bestehendes

Zwei Stunden Freiarbeit waren seit Jahren im Stundenplan der Klasse 5 fest verankert und die schon bestehende SEG hatte erste weitere Veränderungen angeregt; soziales Engagement war bereits fester Bestandteil unseres Schulprogrammes.

• Hohe Veränderungsbereitschaft des Kollegiums

Wegen zwischenzeitlich gesunkener Anmeldezahlen gab es eine hohe Bereitschaft im Kollegium, unsere pädagogische Arbeit neu zu akzentuieren.

• Mitarbeit der Elternschaft

Kollegium und Elternschaft haben sich in regelmäßigen Treffen über den Schulentwicklungsprozess ausgetauscht. Die Eltern setzten sich in thematischen Arbeitssitzungen der Schulpflegschaft mit dezidierten Fragestellungen auseinander und brachten mit ihren Ideen und Anregungen kreative Impulse in den Diskussionsprozess.

• Unterstützung durch die Schulleitung

Unsere Bemühungen wurden durch die Schulleitung nicht nur unterstützt, sondern auch vorausschauend eingefordert, dabei gab es stets Raum für kreative Lösungen von organisatorischen Problemen.

• Konkrete Zielformulierungen

Die im Rahmen der Qualitätsanalyse aufgestellten Zielformulierungen rückten die Weiterentwicklung unseres Sternstundenkonzeptes bis einschließlich Klasse 9 in den Fokus. Mit Zustimmung der Schulkonferenz entstanden neben der völligen Neuorganisation der Ergänzungsstunden neue Stundentafeln sowie neue Fächer und deren Curricula. Genaue Zielformulierungen wie sie im Netzwerk im Projekt Lernpotenziale gefordert wurden halfen uns den Überblick in diesem sehr komplexen Entwicklungsprozess zu behalten.

• Regelmäßige Evaluation und Optimierung des Konzeptes

Nach einem zunächst einjährigen Probelauf wurden 120 Fünftklässler/innen sowie die betroffenen Kolleginnen und Kollegen mit Hilfe des für Schulen kostenfreien Fragebogenprogramms GrafStat ausführlich befragt. Die vielen positiven Schüler-Rückmeldungen, aber auch die ehrlich zurückgemeldeten verbesserungswürdigen Aspekte, zeigten die hohe Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern wie auch Kolleginnen und Kollegen. Dies bestätigte sich auch in der Evaluation im Juli 2017. Basierend auf diesen Ergebnissen haben wir unser Konzept und die Durchführung weiter optimiert.

• Transparenz

Die Protokolle der SEG-Sitzungen waren für das gesamte Kollegium immer einsehbar, in regelmäßigen Abständen informierte die SEG die Lehrerkonferenz und auch die Elternpflegschaft über den aktuellen Stand.

• Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern

Durch die einjährige Hospitation von Studierenden unter Leitung von Dr. David Rott und die Einbindung des Instituts für Lehrerfortbildung (IfL) in Essen-Werden als Kooperationspartner sowie dem daraus resultierenden, noch ausstehenden Bericht erwarten wir uns weitere Anregungen zur Optimierung unserer Arbeit.



Stolpersteine und Meilensteine der Implementierung

Dieser Erneuerungsprozess stellte für uns als Kollegium eine große Herausforderung dar. Von der Idee überzeugt, wollte die große Mehrheit das Schulleben und damit den Lernalltag für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer verändern. Die von der Lehrerkonferenz beauftragte SEG entwickelte das Vorhaben in regelmäßigen Treffen und mit klaren Vorgaben. Das Lernpotenziale-Team lieferte Ideen, die es u.a. in den Netzwerktreffen und (Grund-)Schulhospitationen gesammelt hatte. Diese konnten dann in der SEG diskutiert und ggf. angepasst werden. Die zum Teil kontroversen Diskussionen auch innerhalb der SEG hinsichtlich der Definition von Unterricht und der Lehrer/innenrolle erwiesen sich dabei immer wieder als Stärke, da schon im Rahmen dieses vergleichsweise kleinen Gremiums alle Seiten und Positionen beleuchtet wurden und so dann bereits ein guter Kompromiss als Vorschlag in die Lehrerkonferenz eingebracht werden konnte. Zum Ende des Prozesses, als es um die konkrete Umverteilung der Ergänzungsstunden, die Umorganisation des Stundenplanes und dann um die Erstellung konkreter Curricula und Materialien ging, war schließlich ein Drittel unseres Kollegiums aktiv beteiligt. Darüber hinaus erwies es sich als komplex und zeitaufwendig alle Kolleginnen und Kollegen über die umfassenden Veränderungen in Kenntnis zu setzen. Die Wahrung der Transparenz war für den Prozess aber sehr wichtig.



Foto: Sechstklässler/innen bei der Sternstundenarbeit mit individuellen Lernplänen

Um das Projekt in der Schule nachhaltig zu implementieren, bemühten wir uns von Anfang an um die Schaffung neuer Organisationsstrukturen. Konkrete Sternstunden-Materialien werden auf der digitalen Lernplattform „Schulbistum“ des Bistums Münster verwaltet und für alle Kollegen und Kolleginnen zugänglich gemacht: z.B. Lehrerhandbücher für die konkrete Umsetzung der Sternstunden, Lernpläne, die auf die einzelnen Fächer und Schulbücher abgestimmt sind sowie Beobachtungsbögen. Die Erstellung dieser Materialien war sehr zeitaufwendig, schon im zweiten Jahr jedoch profitierten wir von den Mühen und konnten uns infolgedessen in der Vorbereitung und auch in den Sternstunden selbst immer mehr auf die konkrete Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler konzentrieren. Die Rückmeldeverfahren an Schülerinnen und Schüler und auch Eltern wurden immer weiter optimiert, so dass die Rückmeldung zwar individuell und detailliert, aber auf der anderen Seite auch mit Hilfe von Vordrucken für die Lehrkraft überschaubar bleibt.

Durch die jahrgangsstufenweise Blockung der Sternstunden ergaben sich auch veränderte Herausforderungen für den Stundenplan. In Einzelfällen kam es zu mehr Freistunden der Kollegen und Kolleginnen. Dies war uns von Anfang an bewusst, wurde von den meisten Personen jedoch nicht als tragfähiges Gegenargument angesehen. Wir haben stattdessen in der Folge das traditionelle Lehrerzimmer aufgelöst. Jeder Kollege/ jede Kollegin besitzt nun einen eigenen Arbeitsplatz mit Ablageflächen in Großraumbüros und in der Pause trifft man sich auf einen Kaffee in der „Lounge“.

Zeitmangel stellte sich – wie so oft – als das größte Problem heraus. Die Notwendigkeit von Teamstunden für den regelmäßigen Austausch über die Sternstunden in Klasse 5 und 6 wurde schnell deutlich – ein Problem, welches wir bis heute noch nicht vollständig lösen konnten.

Je weiter das Projekt vorangeschritten war, desto mehr Kolleg(inn)en galt es zu involvieren, denn nun unterrichteten in den Sternstunden nicht mehr nur die Initiator(inn)en und Befürworter/innen des Projektes, sondern auch die Skeptiker/innen. Die Evaluation im Juli 2017 zeigte, dass die bereitgestellten Materialien nicht von allen Kolleg(inn)en gleichermaßen eingesetzt wurden. Daraus ergab sich die Frage, wie die sinnvolle Durchführung langfristig gewährleistet werden könnte. Gleichzeitig jedoch wurde hier auch deutlich, dass es schwierig ist zu viel auf einmal zu ändern und dass es wichtig ist in diesem Prozess möglichst viele Kolleginnen und Kollegen mitzunehmen.



Ausblick

Die rasanten Änderungen innerhalb von zwei Schuljahren führten schließlich zu dem Wunsch aller beteiligten Lehrerinnen und Lehrer „einen Gang rauszunehmen“, zunächst keine weiteren Veränderungen vorzunehmen, sondern das bereits Implementierte nun langfristig gut zu machen und dafür weiterhin zu evaluieren und zu optimieren. Je mehr Schülerinnen und Schüler jedoch nun mit der „neuen“ Lern- und Arbeitsorganisation aufwachsen, desto mehr neue Anforderungen für den Unterricht in der Mittel- und Oberstufe ergeben sich. Da bereits die Achtklässler/innen des nächsten Schuljahrs 2018/19 mit ganz anderen Voraussetzungen ausgestattet sein werden, stellen sich neue Fragen, z.B. wie dann weiter individuell gefördert wird, ob Arbeitspläne weiter Sinn haben, wie Defizite aufgefangen und Talente gefördert werden, auch ohne die ja bereits zum Großteil in der

Unterstufe verplanten Ergänzungsstunden. Dass sich hieraus ein veränderter Blick auf den Fachunterricht insgesamt ergibt und damit auch viele weiter verbundene Fragen (z.B. nach der Organisation von Klassenarbeiten etc.) ist der SEG von Anfang an bewusst gewesen. An diesem Punkt angekommen, gehen auch in dieser Frage die Meinungen der einzelnen Schulentwicklungsgruppenmitglieder stark auseinander. Einmal mehr wird deutlich, dass letztendlich die Definition von „Unterricht“ und das Rollenverständnis als Lehrkraft zum zentralen Thema werden.

Aufgrund dieser Fülle von Aspekten haben wir nun einen externen Berater zur Hilfe genommen, der uns in unserem Entwicklungsprozess hilft und zudem eine wissenschaftliche Begleitung durch die Universität Münster.



Foto: Sternstundenarbeit im Lernzentrum. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten an ihren individuellen Lernplänen in unterschiedlichen Fächern bzw. forschen zu eigenen, weiterführenden Projekten.



6.2 Implementierung im Schulentwicklungsprozess: Die Schlaun(n)Studios

Daniela Wietzorke, Margarete Schnieders-Milden
Johann-Conrad-Schlaun-Gymnasium, Münster

Die Ausgangslage: Individuelle Förderung als Reaktion auf die Schulzeitverkürzung

Die Schlaun(n)Studios entstanden im Jahr 2016 als Reaktion auf die Folgen der Schulzeitverkürzung und der infolgedessen immer deutlicher werdenden Notwendigkeit der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler. Nach den Empfehlungen des damaligen Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen sollten die bisherigen Ergänzungsstunden zudem explizit nicht mehr für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sein, um so eine gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Deshalb ist am Johann-Conrad-Schlaun-Gymnasium zum Schuljahr 2016/2017 ein neues Konzept der individuellen Förderung zunächst für die Jahrgangsstufen 7 und 8 implementiert worden, das im darauffolgenden Schuljahr auf die Jahrgangsstufe 9 ausgeweitet worden ist: die Schlaun(n) Studios. Die Schlaun(n) Studios sind also ein zusätzliches individualisiertes Förderangebot, das an die Stelle der bisherigen Ergänzungsstunden getreten ist, um gleichzeitig für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler Freiräume für andere Projekte zu schaffen.

Das Projekt: Die Schlaun(n)Studios

Die Schlaun(n) Studios sind ein Förderband, das an einem Nachmittag in der Woche in der achten und neunten Stunde angeboten wird. Die Schülerinnen und Schüler, die in einem oder zwei Kernfächern zusätzlichen Förder- bzw. Übungsbedarf haben, haben hier die Möglichkeit in allen Kernfächern zusätzliche Übungs- und Förderangebote zu nutzen, in denen sie individualisiert auf ihre aktuellen Förderbedarfe bezogen arbeiten können. Wenn ein Schüler bzw. eine Schülerin sich für zwei Fächer anmeldet, wechselt er bzw. sie nach 45 Minuten das Fach. Erfolgt die Anmeldung nur für ein Fach, bleibt dieser Schüler oder diese Schülerin für die Dauer der Doppelstunde in einem Schlaun(n) Studio.

Für die Schülerinnen und Schüler, die in einem oder mehreren Kernfächern Defizite haben, ist eine zusätzliche Übungsstunde unbedingt erforderlich. Deshalb verpflichtet die Schule in diesem Fall zur Teilnahme an mindestens einem Schlaun(n) Studio. Die Kinder erhalten im Bedarfsfall also eine verbindliche Förderempfehlung. Besteht Förderbedarf in mehr als einem Fach, entscheiden die Eltern zusammen mit ihrem Kind, ob es an einem oder zwei Schlaun(n) Studios teilnimmt. Zudem besteht natürlich ebenfalls für alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich freiwillig zur Teilnahme anzumelden.

Nach Ende eines Quartals kann das Schlaun(n) Studio je nach aktuellem Bedarf gewechselt oder verlassen werden. Für die Dauer des Quartals ist die Teilnahme aber verbindlich und eine regelmäßige Teilnahme erforderlich. Deshalb ist im Falle eines Nichterscheins eine Abmeldung und Entschuldigung ebenso wie im Regelunterricht erforderlich. Die versäumten Stunden erscheinen genauso auf dem Zeugnis wie die regulären Stunden.

Das didaktische Konzept der Förderstunden ist nicht ein lehrerzentrierter „Nachhilfeunterricht“, sondern die Schülerinnen und Schüler arbeiten an ihren eigenen individuellen Förderplänen, die in Abstimmung mit der unterrichtenden Lehrkraft schriftlich fixiert und permanent ergänzt werden. Die Betreuungskraft eines Schlaun(n) Studios ist stets ein Fachlehrer oder eine Fachlehrerin, aber nicht immer auch die unterrichtende Lehrkraft im Regelunterricht. Sie strukturiert die Lernzeit, hilft bei der Auswahl der richtigen Übungsaufgaben und ist im Bedarfsfall Ansprechperson. Diese individualisierte Form des Lernens schließt lehrerzentrierte Erklärungsphasen für alle bei Bedarf natürlich nicht aus.

Als Arbeitsgrundlage steht den Schülerinnen und Schülern von den Fachschaften erstelltes, auf die Lehrwerke abgestimmtes Übungsmaterial mit Musterlösungen zur Verfügung, so dass die eigenen Ergebnisse auch eigenständig kontrolliert werden können. Ihre Arbeit dokumentieren die Schülerinnen und Schüler auf Laufzetteln, die sowohl von den Betreuungskräften der Schlaun(n) Studios als auch von den Eltern zur Kenntnis genommen werden. Diese Laufzettel befinden sich im „Schlaun-Planer“, dem Lern- und Hausaufgabenplaner des Schlaun-Gymnasiums, den alle Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahres erhalten.

Die Förderstunden unterliegen keiner Bewertung. Auf den Zeugnissen wird nur die Teilnahme bescheinigt. Um die Entscheidung für die Wahl der Förderkurse vorzubereiten und den Eltern und den Lernenden transparent zu machen, warum und in welchen Fällen die Teilnahme an den Förderkursen sinnvoll ist, ist der Elternsprechtag im zweiten Halbjahr zu einem ganztägigen Beratungstag für die Jahrgangsstufen 6 bis 9 umgestaltet worden. Zum einen soll er mehr Zeit für Gespräche über Stärken und Schwächen aller Schülerinnen und Schüler bieten, zum anderen werden hier bereits erste Empfehlungen für die Wahl von einem oder zwei Förderkursen im kommenden Schuljahr für die förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler gegeben. Zu diesem Zweck beraten dann nicht die Fachlehrkräfte einzeln, son-

6 Strukturelle Implementierung



dern ein Team aus zwei Lehrkräften der betroffenen Fächer, die vorab auch mit den anderen unterrichtenden Hauptfachlehrerinnen und -lehrern Rücksprache gehalten haben. So können im Gespräch aller Beteiligten gezielt inhaltliche, aber auch besonders methodische Schwächen herausgearbeitet werden, die dann in den Schlau(n)Studios aufgearbeitet werden. Natürlich besteht an diesem Beratungstag auch weiterhin die klassische Möglichkeit einer fachspezifischen Beratung durch einzelne Fachlehrkräfte.

Neben dem Ziel, durch die Förderstunden in den Schlau(n) Studios individuelle Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler gezielt in den Blick zu nehmen und zu bearbeiten, soll das Konzept der individuellen Förderung natürlich auch die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler gezielt fördern. Aus diesem Grund werden parallel zu den Schlau(n) Studios Förderkurse bzw. AGs mit variierenden inhaltlichen und methodischen Schwerpunkten angeboten, die die Möglichkeit der fachlichen Vertiefung und der überfachlichen Auseinandersetzung mit studienrelevanten Inhalten und Methoden bieten. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden in gleicher Weise beraten und es werden Empfehlungen zur Teilnahme an bestimmten Kursen und Förderprojekten ausgesprochen.

Die Umsetzung: Die Implementierung im Schulentwicklungsprozess – Möglichkeiten und Grenzen

In einer Lehrerkonferenz zu Beginn des zweiten Halbjahres des Schuljahres 2014/15 wurden alle Kolleginnen und Kollegen über die Möglichkeit der Teilnahme der Schule an dem Projekt Lernpotenziale sowie über die Konzeptidee informiert. Die Teilnahme wurde mit großer Mehrheit beschlossen. Es bildete sich ein Team von Hauptfachlehrkräften, das ein Konzept entwickeln und für die notwendige Rückkopplung in die Fachkonferenzen sorgen wollte.

Im Verlauf des Schuljahres 2015/16 wurde das Konzept der Schlau(n) Studios schrittweise und in permanenter Rücksprache mit der Schulleitung, den Fachkonferenzen und dem Kollegium entwickelt und in einer weiteren Lehrerkonferenz schließlich dessen Umsetzung beschlossen. Auch in der Schulkonferenz und mit der Schülervertretung wurde das Projekt diskutiert und schließlich darüber abgestimmt, um sicher zu gehen, dass die angestrebte Abwandlung der „Normalform“ des Unterrichts, also der bisherigen Ergänzungsstunden, in ein individualisiertes Lernangebot auch von allen an der Schule partizipierenden Gruppen gewünscht und mitgetragen wird.

Zur Vorbereitung des Förderprogramms wurden die Fachgruppen der Hauptfächer nun beauftragt, im Laufe des zweiten Halbjahres des Schuljahres 2015/16 geeignetes Förder- bzw. Arbeitsmaterial für die Schlau(n) Studios zu konzipieren bzw. anzuschaffen. In dieser Phase arbeiteten die

Fachgruppen relativ unabhängig voneinander, da in jedem Fach unterschiedlich umfangreiche Begleitmaterialien zu den Schulbüchern zur Verfügung stehen. In einigen Fällen war es in der Tat erforderlich in Eigenarbeit Übungsmaterial zu erstellen. Da bekanntermaßen die zeitlichen Ressourcen im laufenden Schuljahr begrenzt sind, musste die Frist zur Fertigstellung bis zum Ende der Sommerferien verlängert werden. Zu Beginn des Schuljahres 2016/17 standen dann aber für alle Fächer Fördermaterialien zur Verfügung.

Ein Problem im Zuge der Planungs- und Entwicklungsphase war immer wieder der Mangel an Zeitressourcen für gemeinsame Termine und Absprachen der Beteiligten. Dem Lernpotenziale-Team standen zu Planungszwecken die Netzwerktreffen zur Verfügung. Zudem waren die zwei pädagogischen Fortbildungstage dieses Schuljahres thematisch darauf ausgerichtet, zunächst alle Kolleginnen und Kollegen in Methoden der individuellen Förderung zu schulen, sie in den Entwicklungsprozess des Förderkonzeptes einzubeziehen und dann gemeinsam Fördermaterialien für die Schlau(n) Studios zu entwickeln. Trotzdem war die Rücksprache mit dem gesamten Kollegium – abgesehen von den Konferenzen und pädagogischen Tagen – schwierig. In dieser Hinsicht wäre es wichtig gewesen, noch langfristiger und häufiger Gelegenheiten für Aussprachen fest in den Terminkalender einzuplanen.

Eine weitere vorbereitende Maßnahme war aus Sicht der Planungsgruppe die Entwicklung eines Logos für die Schlau(n) Studios (Abb. 1). Ziel der Etablierung eines Logos war, den Schülerinnen, Schülern, Eltern und auch dem Kollegium sichtbar vor Augen zu führen, dass es sich bei dem Förderband nicht um eine – wie es bei den Ergänzungsstunden für viele Beteiligte oft den Anschein hatte – „verdeckte Fortführung“ des Unterrichts handelt.

Abb. 1: Logo der Schlau(n) Studios



Die Konzeptidee war zu Beginn des Schuljahres 2016/17 zunächst so angelegt, dass die Schlau(n) Studios als Förderband an zwei Nachmittagen in der achten und neunten Stunde stattfinden sollten. So sollte den Schüler(inne)n die Möglichkeit geboten werden, im Bedarfsfall Förderkurse in zwei verschiedenen Fächern für die Dauer von je 90 Minuten belegen zu können. Zu Beginn des Schuljahres wurden die Schlau(n) Studios also als zweitägiges Förderband am Dienstag und Donnerstag angeboten.



Stolpersteine

Im Laufe der Durchführung in diesem „Probelauf“ fielen dann die ersten Probleme auf: Die Betreuungslehrkräfte der Schlau(n) Studios stellten übereinstimmend fest, dass die Dauer von 90 Minuten – und dies dann im Nachmittagsbereich – für ein weitgehend selbstgesteuertes Lernen zu lang war und hierdurch nicht nur Unruhe, sondern auch Frustration bei den Schülerinnen und Schülern entstand. An dieser Stelle war in der Planungsphase nicht bedacht worden, dass die Schlau(n) Studios sich eben strukturell von den ehemaligen Ergänzungsstunden in zwei Kriterien grundsätzlich unterscheiden: zum einen durch die Konzeption als Ort des selbstgesteuerten und individualisierten Lernens, was gerade für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung bedeutet. Natürlich können die Schülerinnen und Schüler auch in den Schlau(n) Studios in Kleingruppen gleiche Themen zusammen bearbeiten. Da aber Schülerinnen und Schüler aller Klassen aus einer und bei geringerer Nachfrage auch aus zwei Jahrgangsstufen (7 und 8) in den Schlau(n) Studios arbeiten, werden durchaus unterschiedliche thematische und methodische Aspekte in einer Lerngruppe gleichzeitig behandelt. In diesem Zusammenhang kommt das zweite Kriterium hinzu, das in der Planung nicht hinreichend berücksichtigt wurde: Anders als in den bisherigen Ergänzungsstunden fehlen in den Schlau(n) Studios nun die leistungsstarken Lernenden, die in Gruppenarbeiten gemäß der Methode „Lernen durch Lehren“ den Mitschüler(inne)n helfen können.

Aus diesem Grund wurde in einer weiteren Lehrerkonferenz beschlossen, die Schlau(n) Studios ab dem zweiten Quartal als Förderband an nur einem Nachmittag weiterzuführen, der Schülerschaft nun aber die Möglichkeit zu bieten, nach 45 Minuten das Fach zu wechseln. Diese Veränderung bietet mehrere Vorteile. So ist die Zeiteinheit angemessener und für ein individualisiertes Arbeiten trotzdem noch effektiv. Darüber hinaus wird dieses Konzept der Forderung gerecht, dass angesichts des erhöhten Zeit- und Leistungsdrucks durch G8 den Kindern bis zum Ende der Mittelstufe an den Nachmittagen weiterhin Zeit bleibt für Hobbies und andere Aktivitäten.

Ein weiteres Problem, das im Zuge der Umsetzung auffiel, war, dass es unbedingt erforderlich ist den Übungsstunden eine klare Struktur zu geben. Jede Übungsstunde benötigt eine erkennbare Eröffnungsphase, in der mit Hilfe der Lehrkraft geplant wird, was jeder Lernende bzw. jede Arbeitsgruppe zu tun hat, da besonders Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten diese Aufgabe nicht ganz alleine bewältigen können. An dieser Stelle wurde zudem deutlich, dass die Betreuungslehrkräfte diese Aufgabe nur dann für bzw. mit allen anwesenden Schülerinnen und Schülern in einer überschaubaren Zeit bewältigen können, wenn alle unterrichtenden Fachlehrkräfte auch tatsächlich regelmäßig in Absprache mit den Lernenden den oben genannten individuellen

Förderplan führen und ständig kontrollieren und ergänzen. Nach der Eröffnungsphase kann dann die individualisierte Arbeitsphase folgen, in der die Lehrkraft nur bei Problemen eingreifen sollte, so dass tatsächlich für die Dauer einer halben Stunde auch eine konzentrierte und ruhige Arbeitsatmosphäre entstehen kann. Zum Abschluss jeder 45-minütigen Einheit muss die Lehrkraft ebenso konsequent auf die Kontrolle und Abzeichnung des oben genannten Laufzettels achten, damit sichergestellt ist, dass die Übungszeit auch effektiv genutzt werden konnte. Ist dies nicht der Fall, ist es wichtig, dass sie das Gespräch mit dem Schüler oder der Schülerin, aber auch mit der Fachlehrkraft und gegebenenfalls mit den Eltern sucht.

Hier tritt zugleich die nächste Herausforderung zutage, die im Laufe des Schuljahres deutlich wurde. Die Betreuung der Schlau(n) Studios kommt vom Arbeitsaufwand einer regulären Unterrichtsstunde sehr nahe. Zwar entfallen Korrekturen und die Leistungsbewertung, aber all die ebengenannten Aufgaben bedeuten einen erheblichen Zeitaufwand. Darum müssen die Stunden, was das Unterrichtsdeputat angeht, auch wie reguläre Stunden gerechnet werden. Zu diesem Thema gab es besonders zu Beginn durchaus Unstimmigkeiten und auch kritische Stimmen aus dem Kollegium. Es wäre deshalb aus der Retrospektive wichtig gewesen, die Aufgaben der in den Schlau(n) Studios eingesetzten Lehrkräfte nicht nur mündlich in einer Konferenz zu kommunizieren, sondern schriftlich für alle (auch die nicht betroffenen Kolleginnen und Kollegen) zu fixieren.

Ausblick: Agenda

Die Implementierung der Schlau(n) Studios geschah und geschieht in einem ständigen Prozess der Kommunikation und Rückkopplung unter allen Beteiligten, wodurch das ursprüngliche Konzept bereits einige Modifikationen erfahren hat. Nachdem im nun laufenden Schuljahr für alle Jahrgänge der Mittelstufe in den Kernfächern Schlau(n) Studios eingerichtet worden sind, ist geplant, das Konzept am Ende des Schuljahres gemeinsam mit allen Beteiligten zu evaluieren, um so unser Konzept der individuellen Förderung erfolgreich weiterentwickeln zu können.



6 Strukturelle Implementierung



6.3 Implementation eines Diagnoseverfahrens und Methodenkompendiums im Bereich soziales Lernen „Lernen lernen“ in der Erprobungsstufe: Überwindung struktureller Herausforderungen

Rut Fröhlings
Albert-Martmöller-Gymnasium, Witten

Am Albert-Martmöller-Gymnasium in Witten besteht seit mehreren Jahren ein sehr gut funktionierendes Konzept zur individuellen Förderung aus Förderbändern, überwiegend für Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten in den Fächern der Fachgruppe I (Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache), aber auch als Begabtenförderung in Mathematik in den Klassen 5 und 6. Im sechsten Jahr setzen wir nun unsere Lernpotenzialkurse um, in denen alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 7 nach Neigungen, Interessen und Begabungen in einem breit gefächerten Angebot gefördert werden. Dieses Konzept haben wir im Rahmen unserer Teilnahme an der ersten Förderphase des Projektes Lernpotenziale erarbeitet. Nun werden Lernpotenzialkurse angeboten, die entweder aus der Fächergruppe II (z. B. Informatik, Geschichte, Physik) stammen oder der Theaterpädagogik (Deutsch, Englisch) bzw. dem Fach Sport zuzuordnen sind. Diese Stunden für das Förderkonzept werden aus den für alle verbindlichen und den zusätzlichen Ergänzungsstunden realisiert. Den Bereich Lerncoaching konnten wir dank der Zusammenarbeit und dem Austausch mit anderen Gymnasien, die ebenfalls an der ersten Förderphase des Projektes Lernpotenziale teilnahmen, bereits aufbauen. In der zweiten Förderphase des Projektes Lernpotenziale stand für uns das noch fehlende Modul „Diagnostik“ aus. Vom Handlungsfeld Diagnostik erhofften wir uns eine noch gezieltere Förderung sowohl in Lernzeiten und Lerncoaching als auch im Unterricht, um die Schülerinnen und Schüler in Zukunft noch passgenauer fördern zu können. Dies sollte in Form einer Entwicklung von praktikablen und alltagstauglichen Diagnosemethoden für die Sekundarstufe I erfolgen, die möglichst anwendbar für alle schriftlichen Fächer sind und zur Optimierung des Förderkonzepts und des Unterrichts dienen.

Um Neuerungen im Schulleben einzuführen und zu verankern, ist es uns immer wichtig, keine Papiertiger zu erschaffen, die auf der Homepage gut aussehen, sich im Alltag aber als untauglich erweisen. Daher stellte sich bald die Frage, welchen Nutzen wir aus der Diagnose allgemein und vor allem ganz konkret ziehen wollten:

- Was nimmt die einzelne Schülerin, der einzelne Schüler aus dem Diagnoseverfahren und dem Ergebnis mit?
- Was ist für die Eltern relevant?
- Wie nutzen Lehrerinnen und Lehrer das Ergebnis?
- Können wir alle Kolleginnen und Kollegen auf dem Weg zur Diagnose mitnehmen?

Kurz: Wie wollen wir die Erkenntnis passgenau und effizient im Unterricht einsetzen und nutzen?

Unsere Leitlinie war, dass wir die Diagnose keinesfalls als Selbstzweck verwenden wollen, sondern stets die Frage, wozu die Ergebnisse erhoben werden, mitdenken müssen. Bei der Durchsicht der zahlreichen und teilweise sehr guten Print- und Online-Diagnoseverfahren, die viele Schulbuchverlage für die schriftlichen Fächer – teils sogar für die gesamte Sekundarstufe I – anbieten, fiel uns auf, dass Diagnosetools zwar sehr ausgefeilt sind, die Maßnahmen zur Behebung von Defiziten oder Unterstützung von Stärken aber noch große Mängel aufweisen, da häufig nicht detailliert und differenziert auf einzelne Diagnoseergebnisse eingegangen, sondern eher pauschal gefördert wird. So ein System, das Kolleginnen und Kollegen in einem vollen Schulalltag mit Recht nicht mittragen würden, wollten wir nicht implementieren. Daher war es notwendig, das Projekt zu modifizieren. Es stand die Frage im Raum, welche Ursachen Lernschwierigkeiten zugrunde liegen und an welchen Punkten angesetzt werden kann, um ein reibungsloseres Lernen zu ermöglichen. Neben den kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen wie z.B. Intelligenz oder den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen wie z.B. Motivation und Leistungsängstlichkeit, die nur sehr schwierig bis gar nicht zu beeinflussen sind, nahmen wir Situationsmerkmale wie z.B. das Schul- oder Klassenklima und die Interaktion von Personen- und Situationsmerkmalen, die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler mit hohem Anspruchsniveau oder mit Prüfungsangst sowie die Leistungsbeurteilung durch benotete Prüfungen in den Fokus. Systemische Faktoren wie Leistungsbeurteilungen müssen in ein Instrumentarium integriert werden, das eine Diagnose ermöglicht, in deren Nachgang Lernschwierigkeiten abgebaut werden können. Wie viele andere Gymnasien auch, haben wir in der Erprobungsstufe ein Konzept zum „Lernen lernen“ implementiert, das bisher eher auf kognitive Aspekte ausgerichtet war. Hier setzten wir an, um ein Diagnosetool inklusive Methoden und Material zu entwickeln, das sich mit den Situationsmerkmalen bzw. der Interaktion von Personen- und Situationsmerkmalen befasst. Nur wenn Kinder sich in der Klasse bzw. der Lernumgebung allgemein wohlfühlen, ist Lernen ohne Stress und mit Spaß möglich. Unser Ziel musste umformuliert werden. Vom fächergebundenen Diagnoseziel entwickelten wir uns hin zu einem methodischen Instrumentarium zum selbstgesteuerten Lernen (z.B. Lerntypdiagnose, Lernstrategien und effiziente Planung der Lernzeit) und zur weiteren Ausbildung sozialer Kompetenzen, um ein Bewusstsein für eigene Stärken und Schwächen zu schulen (z.B. Konfliktfähigkeit, Selbstbewusstsein und Kommunikationsfähigkeit). Kurz: Wir möchten die Schülerinnen und Schüler befähigen, ihre Zukunft selbstverantwortlich zu gestalten und zu „kleinen Helden“ ihres immer komplexer werdenden Alltags zu werden.



Entwicklung eines Diagnoseinstrumentariums und Methoden- und Materialpools

Um weiterhin auftretende Stolpersteine zu Meilensteinen zu machen, entschieden wir, auf dem vorhandenen Konzept aufzubauen und neben der Jahrgangsstufe 5 auch die Jahrgangsstufe 6 zu berücksichtigen. Das ist ein Rahmen, der auch den Kolleginnen und Kollegen zumutbar ist, denn das Fach „ALF“ (Arbeits- und Lernformen, gespeist aus dem Topf der Ergänzungsbänder) wird bereits von den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern der Jahrgangsstufe 5 einstündig unterrichtet. Aus diesem Grund sind auch personelle Ressourcen für das neue Methodenlernen gegeben, da in der Jahrgangsstufe 6 eine Klassenleiterstunde vorgesehen ist, die sich auch bisher schon mit Situationsmerkmalen von Schule befasst hat, indem – teils unsystematisch – Probleme wie Ausgrenzung oder Lernschwierigkeiten besprochen wurden.

Für die Erstellung unseres Diagnoseinstrumentariums inklusive Methoden- und Materialpool standen nun also zwei Prämissen im Raum:

- einerseits die unkomplizierte, praktikable Einsetzbarkeit sämtlicher Materialien durch die Kolleginnen und Kollegen ohne zu aufwendige Einarbeitung bzw. Erklärungszeiten,
- andererseits eine möglichst große Flexibilität in der Anwendung der einzelnen Bausteine, dass also nicht jede Klasse alle Bausteine bearbeiten muss, sondern je nach Problem- und Ausgangslage die Kolleginnen und Kollegen wählen können.

Das zieht selbstverständlich eine große Bandbreite des Angebots nach sich. Eine Voraussetzung für solch ein offenes Ergebnis, was die Anwendung und Umsetzung betrifft, ist die konsequente und regelmäßige Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen, die wir auf den Lehrerkonferenzen über die einzelnen Prozesse und Arbeitsschritte informiert haben und die so in den Prozess mittelbar eingebunden waren. Nach unseren Erfahrungen ist es zur Implementation neuer Projekte und Konzepte unabdingbar, dass diese nach der Entwicklung und Fertigstellung nicht an einzelnen Personen hängen dürfen, mit denen das Gelingen steht und fällt, sondern dass jede Kollegin und jeder Kollege stets so informiert ist und die Materialien so selbsterklärend sind, dass jede bzw. jeder sie einsetzen kann.

Der Diagnose- und Materialordner „ALF in der Erprobungsstufe“

Für unseren insgesamt 230 Seiten starken Diagnose- und Materialordner „ALF in der Erprobungsstufe“ haben wir aktuelles Material zu den beiden oben genannten Bereichen zusammengetragen und entwickelt (Abb. 1, nächste Seite), das sowohl Sequenz- als auch Stundenplanungen und sofort einsetzbares Material umfasst. Eine erste kurze Evaluation unter den ALF-unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen nach dem ersten Jahr ergab, dass diese genau das an den Materialien schätzen, was uns wichtig war: eine unkomplizierte, unaufwändige Einsetzbarkeit des Materials und das auf die für die Klasse typischen Probleme Ausschauen der Themen. Dabei treffen Klassenleitung, Fachlehrerinnen und Fachlehrer sowie vor allem die Schülerinnen und Schüler die Auswahl der Themen. Für das nächste Schuljahr, wenn also das Material einmal durch die Erprobungsstufe gelaufen ist, ist eine ausführliche Evaluation in Planung; aber auch hier zeichnet sich ab, dass Eltern und Kinder zufrieden sind, dass anstehende Probleme in Angriff genommen und Stärken gefördert werden. Wenn das Modell Erfolg hat, kann eine zielgenauere fachliche Diagnose in den Blick genommen werden, sodass nicht pauschal eine ganze Klasse im Hinblick auf ein Phänomen diagnostiziert werden muss, sondern gezielt die Schülerinnen und Schüler, die mit dem Lernen noch Schwierigkeiten haben oder die in anderen Bereichen besondere Stärken haben in den Blick genommen werden.





Abb. 1: Übersicht über die Themen des Materialordners

Übersicht über die Themen des Materialordners
Teil 1 und 2:
<p>Lernmethoden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lerntypen und Lernprofil • Informationen für die Lehrkraft und Tests • Tipps zur Heftführung/Mappenführung und zum Führen des Hausaufgabenhefts • Zeitmanagement • Lerneinstiegsrituale • Organisationstraining • Lernmethodik • Wochen- und Tagesplan • Hausaufgaben • Vorbereitung von Prüfungen und Klassenarbeiten – allgemein, mental und körperlich • Recherche • Ein Plakat gestalten • Ein Referat vorbereiten und halten • Gedächtnistraining • Konzentrationstraining • Lerntraining • Motivationstraining • Wiedergabetraining

Übersicht über die Themen des Materialordners
Teil 3:
<p>Soziale Kompetenzen</p> <p>Block 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstsicherheit/ Selbstwahrnehmung/ Selbstbewusstsein • Gruppenbewusstsein <p>Block 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation <p>Block 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respekt – Miteinander reden, miteinander umgehen <p>Block 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konflikte wahrnehmen • Konflikte gewaltfrei austragen

Verwendete Literatur im Materialordner:

Endres, Wolfgang (Hrsg.) (2001): Die Endres-Lernmethodik. Weinheim und Basel: Beltz.

Grunow, Cordula/ Schurf, Bernd (Hrsg.) (2015): Deutschbuch Arbeitsheft Klasse 5. Berlin: Cornelsen.

Grunow, Cordula/ Schurf, Bernd (Hrsg.) (2014): Deutschbuch Arbeitsheft Klasse 6. Berlin: Cornelsen.

Lamkämper, Claudia/ Oord, Brigitte/ Geier-Ehlers, Dieter/ Scherfeld-Gerkenmeier, Susanne (Hrsg.) (2006): Soziale Kompetenzen entwickeln und stärken. Unterrichtsmodelle und Arbeitsblätter. Stuttgart: Klett.

Müller, Barbara/ Stranghöner, Kirsten (2008): Lernmethoden und Arbeitstechniken für die Sekundarstufe I. Reihe: Lernbox. Seelze: VPM Klett.

Turecek, Katharina (2011): Erfolgreich mit dem Lernprofil. Wien: Krenn.

Wagner, Andrea/ Schurf, Bernd (Hrsg.) (2014): Deutschbuch Klasse 5. Berlin: Cornelsen

Weichold, Karina/ Silbereisen, Rainer K. (Hrsg.) (2014): Suchtprävention in der Schule. IPSY – Ein Lebenskompetenzprogramm für die Klassenstufen 5-7. Göttingen: Hogrefe Verlag.



6.4 Implementation einer fachlichen Online-Diagnose in der Jahrgangsstufe 5

Undine Gilsebach, Janine Bartsch
Schiller Gymnasium Witten

Kurzvorstellung des Projekts

Die Umsetzung einer individuellen Förderung unserer Schülerinnen und Schüler lag uns am Herzen. In zahlreichen Überlegungen wurde uns klar, dass es vielfältige Bereiche und Formen einer solchen Förderung gibt, aus denen wir uns eine herausgreifen wollten, die zum einen hinsichtlich unserer spezifischen Bedürfnisse (z.B. Standortfaktoren der Schule) relevant und zum anderen relativ leicht strukturell zu verankern wäre. Wir beobachteten, dass unsere Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen – sie kommen aus bis zu 17 verschiedenen Grundschulen an unser Gymnasium – zunehmend mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch bei uns starten, und die Aufarbeitung, Angleichung und auch die Förderung besonderer Begabungen innerhalb des regulären Fachunterrichts nicht zufriedenstellend geleistet werden konnte. Daher entschieden wir, mit der individuellen Förderung in der Erprobungsstufe anzusetzen und die fachlichen Kompetenzen in den genannten Fächern in den Blick zu nehmen. So führten wir Maßnahmen der individuellen Förderung in der Klasse 5 ein, die auf einer individuellen Diagnose fußen und eine entsprechende Förderung und Forderung aller ca. 90 Kinder der Stufe ermöglicht. Für das Diagnoseverfahren nutzen wir Onlineverfahren, die wir innerhalb des Netzwerks der ersten Förderphase des Projektes Lernpotenziale kennenlernten. Die individuelle Förderung fand in der Unterrichtszeit durch eine zusätzliche Unterrichtsstunde (Ergänzungsstunde) statt, sodass die Schülerinnen und Schüler direkt in der Schule, ohne für sie zusätzlichen Aufwand, gefördert werden konnten.

Ablauf der strukturellen Implementierung im Schulalltag

Um eine effektive Förderung durchführen zu können, von der die Schülerinnen und Schüler nachhaltig profitieren, halten wir eine kontinuierliche Maßnahme mit wiederholenden Übungseinheiten und den individuellen Lernfortschritt regelmäßig evaluierenden Elementen für unabdingbar. Deshalb war es bei der Entwicklung der Diagnose und Förderung für uns wichtig, nicht ein einmaliges „Event“ stattfinden zu lassen, sondern die Förderung langfristig im Schulleben zu integrieren, also die Förderung im gesamten Schuljahr durchzuführen und diese dann immer wieder für den gleichen Jahrgang zu wiederholen. Daher haben wir der strukturellen Verankerung der Diagnose und Förderung besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Nur wenn der Ablauf klar geregelt ist, kann die Förderung von allen Kolleginnen und Kollegen in jedem Schuljahr von neuem begleitet werden. Wichtig ist natürlich nicht nur ein transparenter Ablauf, sondern auch, dass durch die gute Vorbereitung und

gemeinsame Verantwortung innerhalb des Schulsystems keine unverhältnismäßige Mehrbelastung für die unterrichtenden Lehrkräfte der betroffenen Jahrgangsstufe entsteht. Unser „Rezept“ für die Diagnose und Förderung in Klasse 5 lautet also: Gute und übersichtliche Planung, erreichbare Teilziele und vor allem: Einbindung aller Beteiligten!

Vorgehen

Zunächst bildete sich eine kleine Arbeitsgruppe von zwei Personen (Teilnehmende am Lernpotenziale-Netzwerk), die als „Vordenker“ fungierten und den ersten Stein ins Rollen brachten. Es erfolgte ein regelmäßiger Austausch mit der Schulleitung über Ziele, das weitere Vorgehen, Zuständigkeiten, Formen der Informationsweitergabe an alle am Schulleben Beteiligten und planerische Fragen bezüglich der systemischen Verankerung, besonders hinsichtlich der Integration der Förder- und Förderzeit in das Stundenplanraster. An dieser Stelle wurde eine Klassenlehrerstunde pro Klasse hinzugefügt (Ergänzungsstunde), in der die Schülerinnen und Schüler an den individuell auf sie zugeschnittenen Materialien in den Kernfächern arbeiten. Oftmals ist die Selbstkorrektur der bearbeiteten Aufgaben möglich, sodass keine spezielle Fachlehrkraft eingesetzt werden muss. Durch die frei angelegte Arbeitseinheit kann zudem gezielt und mit der erforderlichen Zeit auf einzelne Kinder eingegangen werden, die Hilfe benötigen.

Schließlich ergab sich für uns folgendes Vorgehen, um einen ersten Testlauf in Jahrgangsstufe 5 zu starten, den wir zunächst auf das Fach Deutsch beschränkten:

Wir stellten unser Vorhaben in der Lehrerkonferenz vor, in der die benötigte Unterstützung durch das Kollegium deutlich wurde. Dabei wurden wir darin bestätigt, dass der Bedarf nach Übungszeiten für Schülerinnen und Schüler zum Aufarbeiten bzw. Ausbauen von Basiswissen auch im Kollegium groß war und zum anderen, dass eine Mehrbelastung des Kollegiums vermieden werden sollte. Mit der Zustimmung aus der Lehrerkonferenz stellten wir den Eltern und Schülervorteiler(inne)n in der Schulkonferenz das Vorhaben vor, die diesem ebenfalls zustimmten. Im weiteren Verlauf beauftragten wir die Fachschaften Deutsch, Mathematik und Englisch entweder Diagnose- und Fördermaterialien zu erarbeiten oder verschiedene Online-Diagnoseprogramme auszuprobieren und hier ein Programm zur Weiterarbeit zu benennen. Alle Fachschaften entschieden sich für Online-Diagnoseverfahren, welche mehrere Kompetenzfelder abdecken und auch passendes Fördermaterial, individuell von den einzelnen Testergebnissen abgeleitet, bereitstellen.



6 Strukturelle Implementierung



Der Vorteil dieses Vorgehens lag darin, dass die Lasten organisatorisch verteilt wurden und nicht nur in der Planungsgruppe verblieben und – noch wichtiger – die inhaltliche Auswahl durch die betroffenen Fachschaften erfolgte, da sie die Expert(inn)en ihres Faches darstellen. Um eine breite Transparenz und Akzeptanz zu schaffen, informierten wir dann sowohl die Klassenleitungsteams als auch die Eltern in Pflugschaftssitzungen und Informationsbriefen darüber, wie und mit welcher Zielsetzung die Online-Diagnose erfolgen würde. Um Missverständnissen vorzubeugen betonten wir, dass die Tests nicht benotet würden.

Die erste Diagnose erfolgte zu Beginn des zweiten Halbjahres im Schuljahr 2015/16. In je 90 Minuten absolvierten die drei Klassen in unseren Informatikräumen die Diagnosetests. Die Materialien wurden von den Kindern selbstständig zuhause ausgedruckt und als Mappe in die Schule mitgebracht, wo sie dann im Kompetenzunterricht eingesetzt werden konnten. Die detaillierten Ergebnisse haben wir schließlich in schriftlicher Form den Eltern zukommen lassen oder als Grundlage für weitere Beratungen z.B. beim Elternsprechtag genutzt. Nach Beendigung des ersten Durchlaufs baten wir die Klassenleitungsteams, die Schülerinnen und Schülern und Eltern um eine Rückmeldung. Dies ergab, dass die Form der Durchführung problemlos stattfand, jedoch noch zu wenige Materialien für die leistungstärkeren Kinder vorlägen.

Im zweiten Durchlauf kamen noch Mathematik und Englisch dazu. Da der Aufwand einer Testung in allen drei Fächern in der Schule nicht zu bewältigen gewesen wäre, haben wir die Testung über einen längeren Zeitraum und zeitversetzt in die häusliche Vorbereitung gegeben (Herbstferien 2016, Weihnachtsferien 2016/17, März 2017). Dabei haben wir die Eltern besonders darauf hingewiesen, ihre Kinder selbstständig arbeiten zu lassen und nicht zu stark zu unterstützen – auch an dieser Stelle wieder mit dem Hinweis, dass die Ergebnisse des Tests nicht in die Benotung einfließen. In Einzelfällen ermöglichten wir es Schülerinnen und Schülern, die zuhause über keinen Internetzugang verfügen, die Testung in der Schule durchzuführen. Dazu nutzten sie das Selbstlernzentrum, das technisch entsprechend ausgestattet ist und wurden dafür teilweise für einzelne Stunden vom Unterricht freigestellt.

Die Materialien werden nun alle in der zusätzlichen Unterrichtsstunde genutzt und in je eigenem Tempo und in selbstgewählter Reihenfolge in den Klassen bearbeitet.

Rückschau und Ausblick

Als besonders hilfreich erwies sich die gute und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der Schulleitung, ohne die unser Vorhaben gar nicht erst ins Rollen gekommen wäre. Ebenso muss die Arbeit im Netzwerk im Projekt Lernpotenziale erwähnt werden. Hier bekamen wir ausreichend Zeit

und Informationen, konnten regelmäßig weiterdenken und durch Impulse der anderen Teilnehmer/innen und des Leitungsteams auch mal Dinge neu beleuchten. Die Vorarbeit – also das genaue Durchdenken – bildete nämlich die unentbehrliche Basis für unser Handeln in der Schule.

Innerhalb des Implementierungsprozesses waren vor allem Transparenz der Zielsetzungen und Teamwork entscheidend. Es war immer wieder wichtig, dass alle Beteiligten (Schüler/innen, Eltern, und Lehrkräfte) informiert waren, welche Schritte gerade anstanden und welches Ziel dahintersteht. So hatten wir bislang immer die grundsätzliche Unterstützung aller und den Boden für konstruktive Kritik statt Verweigerung. Ohne die Rückmeldungen der letztlich direkt Betroffenen – also den durchführenden Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern – hätte nichts zur Zufriedenheit aller verbessert werden können. Durch die Einbindung mehrerer Personen ergibt sich zudem eine Entlastung des Einzelnen und somit eine Chance für die langfristige Implementation der Diagnostik an unserer Schule.

Auf **Stolpersteine** müssen wir natürlich auch hinweisen, denn nicht immer läuft alles glatt: Eine systemische Implementierung einer stetigen Verankerung im Stundenplan ist sehr schwierig, vor allem wenn man für die Stunden der individuellen Förderung Förderbänder für die Jahrgangsstufe anlegen will, sodass die Schülerinnen und Schüler frei ihr Fach der Förderung mit der entsprechenden Fachlehrkraft wählen können. Hier hat sich als erster machbarer Schritt eine zusätzliche Klassenlehrerstunde als umsetzbar herausgestellt. Voraussetzung hierfür ist jedoch die Bereitschaft der Klassenlehrkraft, sich mit der fachfremden Materie auseinanderzusetzen und den Schülerinnen und Schülern dort Hilfestellungen zu geben.

Diagnoseprogramme auf gymnasialen Niveau zu finden, stellt sich ebenfalls als eine Herausforderung dar. Die Verlage bauen ihr Angebot aber stetig aus, sodass sich die Situation verbessert. Wichtig ist es zudem, dass die Online-Programme nicht nur Testungen auf passendem Niveau anbieten, sondern auch ausreichend Material zur Verfügung steht, damit sich der Arbeitsaufwand für die Umsetzung im Rahmen hält. Außerdem kosten diese Programme Geld, welches entweder von der Schule oder durch die Eltern zur Verfügung gestellt werden muss. Alternativ hierzu könnten die Fachschaften selbst Diagnosetests und zugehörige Fördermaterialien entwickeln und die Tests hinterher selbst korrigieren. Dies bedarf aber große Vorarbeit, Anstrengung und letztlich auch die Bereitschaft der Fachkolleginnen und -kollegen.

Schließlich muss auch die Bereitschaft der Eltern da sein, mit ihren Kindern die Online-Diagnose durchzuführen und das entsprechende (manchmal nicht wenige) Material auszudrucken. Unsere Erfahrung zeigt, dass eine große Akzeptanz von Seiten der Eltern da ist und es nur im Einzelfall



keine häusliche Unterstützung gab. An dieser Stelle konnten die Schülerinnen und Schüler – wie bereits benannt – die Testung in der Schule bearbeiten.

Besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler konnten ihre Aufgaben oftmals sehr schnell bearbeiten. Hier müssen besondere Materialien zur Verfügung gestellt werden, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre Begabungen auszubauen.

Unsere **weiteren Schritte** sehen nun wie folgt aus:

Zunächst steht mittels einer Evaluation die Auswertung der Erfahrungen mit der Diagnostik und Förderung in drei Fächern an. Spannend wird dabei sein, ob der Umfang der Aufgaben zu bewältigen ist, ob die Qualität überzeugt und unsere Schülerinnen und Schüler einen positiven Effekt auf ihr Wissen und Können wahrnehmen. Auch die Eignung der Diagnoseprogramme werden wir hinterfragen und ggf. wechseln.

Die ursprüngliche Planungsgruppe ist inzwischen ausgebaut worden. Ein angestrebtes Ziel hinsichtlich der strukturellen Verankerung von individueller, fachlicher Diagnostik und Förderung ist, dass eine Verknüpfung mit dem bestehenden Förderunterrichtskonzept gelingt. Ein Ausbau in Form von Förderbändern o.ä. wäre eine Möglichkeit auch in weiterführenden Klassen eine kontinuierliche Weiterarbeit zu gewährleisten und die Begabtenförderung zu stärken. Besonders hier gibt es aber noch stundenplantechnisch große Schwierigkeiten.

Warum halten wir eine strukturelle Implementation von individueller Förderung wichtig?

Strukturelle Implementierung führt zur Verteilung der Verantwortung auf mehrere Schultern. Jede/r gestaltet mit und ist über die Abläufe informiert. Nur so kann allgemeine Akzeptanz geschaffen werden, besonders dann, wenn es anfangs noch Probleme gibt. Dann ist es wichtig, dass die Ziele des Projektes für alle am Schulleben Beteiligten klar sind und für wichtig erachtet werden, damit gemeinsam weitergemacht und verbessert werden kann. Schulische Entwicklungsvorhaben verlangen von allen Beteiligten eine große Ausdauer. Daher macht es keinen Sinn, Einzelprojekte mit viel Elan auf den Weg zu bringen, die mit einzelnen Personen stehen und fallen. Der Kraftaufwand ist meist enorm und die Enttäuschung groß, wenn das eigentlich längerfristig angelegte Vorhaben nach einmaliger Durchführung verschwindet und oftmals erschöpfte Kolleginnen und Kollegen, „die da mal so eine Idee hatten“ zurückbleiben. Strukturell verankerte Maßnahmen können langfristig von vielen weitergetragen werden, sodass sich die investierte Energie auch lohnt und das Neue über die Jahre zum Standard wird.



Autorinnen und Autoren

Kirsten Althoff

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für soziale Arbeit e.V. in Münster, wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“

Nina Andernach

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für soziale Arbeit e.V. in Münster, wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“

Jörg Augustin

Moderator im Projekt Lernpotenziale für den Regierungsbezirk Arnsberg und Koordinator für die individuelle Förderung am Goethe-Gymnasium in Dortmund

Dirk Backhausen

Koordinator „Evaluation“ am Gymnasium der Stadt Kerpen – Europaschule

Janine Bartsch

Lehrerin für Biologie und Ev. Religionslehre am Schiller-Gymnasium in Witten, Erprobungsstufenkoordinatorin

Dr. Holger Braune

Moderator im Projekt Lernpotenziale für den Regierungsbezirk Düsseldorf, Schulleiter an der Freien Christlichen Gesamtschule Düsseldorf

Birgit Brockhöft

Erprobungsstufenkoordinatorin am Städtischen Lindengymnasium in Gummersbach

Carmen Dreier

Mitglied des Koordinations-Teams für individuelle Förderung an der Hildegardis-Schule in Bochum

Rut Fröhlings

Stellvertretende Schulleiterin am Albert-Martmöller-Gymnasium in Witten

Dirk Gellesch

Schulleiter an der Graf-Engelbert-Schule in Bochum

Undine Gilsebach

Lehrerin für Deutsch und Ev. Religionslehre am Schiller-Gymnasium in Witten

Herbert Griesmann

Ganztagskoordinator am Gymnasium am Neandertal in Erkrath

Heike Helgers

Lehrerin für Biologie und Englisch am Städtischen Gymnasium in Straelen

Detlef Kaiser

Lehrer am Söderblom-Gymnasium in Espelkamp, Leiter „Unterrichtsentwicklung“

Dominik Kemper

Koordinator „Unterrichtsentwicklung“ am Gymnasium der Stadt Kerpen – Europaschule

Annika Klein

Mitglied des Lernpotenziale II-Teams des St.-Pius-Gymnasiums in Coesfeld

Annette Kriegel

Moderatorin im Projekt Lernpotenziale für den Regierungsbezirk Münster, Lehrerin für Mathematik, Physik und Informatik am Theodor-Heuss-Gymnasium in Waltrop, Koordinatorin für individuelle Förderung, Beratungslehrerin

Anja Kroll

Lehrerin für Deutsch und Englisch am Carl-Fuhlrott-Gymnasium in Wuppertal, Koordinatorin der unterstützenden Förderung

Eva Ledwig

Lehrerin für Deutsch und Philosophie am Carl-Fuhlrott-Gymnasium in Wuppertal, Beratungslehrerin und Herausgeberin des Jahrbuchs der Schule

Astrid Leithe

Moderatorin im Projekt Lernpotenziale für den Regierungsbezirk Arnsberg, stellvertretende Mittelstufenkoordinatorin an der Heinrich-von-Kleist Schule in Bochum

Gaby Liecker

Lehrerin am Söderblom-Gymnasium in Espelkamp, Leiterin „Lernen lernen“

Christina Mattern

Mittelstufenkoordinatorin am Goethe-Gymnasium in Dortmund

Vera Mindt

Koordinatorin des Ganztags am Haranni-Gymnasium in Herne

Marvin Müller

Vorstandsmitglied des Bildungswerks für Schülervertretung und Schülerbeteiligung e.V. (SV-Bildungswerk)

Lisa Müller-Prunsche

Lehrerin am Söderblom-Gymnasium in Espelkamp, Zuständige für den Bereich Öffentlichkeitsarbeit/ Presse

Daniel Nagler

Fachlehrer für Pädagogik, Sport und Geschichte, Netzwerkberater und zertifizierter SkIL-Lerncoach am Leibniz-Gymnasium in Dortmund International School

Irene Pullen

Koordinatorin der pädagogischen Schul- und Unterrichtsentwicklung am Erzbischöflichen St. Joseph-Gymnasium in Rheinbach

Margarete Schnieders-Milden

Lehrerin für Latein, Griechisch, Geschichte und Ansprechpartnerin für Gleichstellungsfragen am Johann-Conrad-Schlaun-Gymnasium in Münster

Nora Teepe

Fachlehrerin für Deutsch, Geschichte und Latein, Netzwerkberater und zertifizierter SkIL-Lerncoach am Leibniz-Gymnasium in Dortmund International School

Matthias Waschk

Mitglied des Lernpotenziale II-Teams des St.-Pius-Gymnasiums in Coesfeld

Claudia Wegmann

Koordinatorin der individuellen Förderung am Gymnasium St. Christophorus in Werne

Daniela Wietzorke

Lehrerin für Latein und Geschichte und Koordinatorin für die individuelle Förderung am Johann-Conrad-Schlaun-Gymnasium in Münster

Anja Windoffer

Mitglied des Lernpotenziale II-Teams des St.-Pius-Gymnasiums in Coesfeld



Aggertal-Gymnasium, Engelskirchen
Albert-Martmöller-Gymnasium, Witten
Albertus-Magnus-Gymnasium Bensberg, Bergisch Gladbach
Albrecht-Dürer-Gymnasium, Hagen
Alexander-Hegius-Gymnasium, Ahaus
Alfred Krupp Schule, Essen
Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium, Münster
Bischöfliche Canisiusschule, Ahaus
Bischöfliches Pius-Gymnasium, Aachen
Carl-Friedrich-Gauß-Gymnasium, Gelsenkirchen
Carl-Fuhlrott-Gymnasium, Wuppertal
Ceciliengymnasium, Bielefeld
Clara-Schumann-Gymnasium, Viersen-Dülken
Clemens-Brentano-Gymnasium, Dülmen
Comenius-Gymnasium, Datteln
Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium,
Neunkirchen/Siegerland
Elisabeth-von-Thüringen-Gymnasium, Köln
Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium, Remscheid
Erzbischöfliches St. Joseph-Gymnasium, Rheinbach
Euregio-Gymnasium, Bocholt
Evangelisches Stiftisches Gymnasium, Gütersloh
Freies Christliches Gymnasium, Düsseldorf
Freiherr-vom-Stein-Schule, Rösrath
Freiherr-vom-Stein-Gymnasium, Münster
Freiherr-vom-Stein-Gymnasium Bünde, Bünde
Friedrichs-Gymnasium Herford, Herford
Friedrich-Spee-Gymnasium, Geldern
Georg-Büchner-Gymnasium, Köln
Georg-Forster-Gymnasium, Kamp-Lintfort
Geschwister-Scholl-Gymnasium, Münster
Geschwister-Scholl-Gymnasium, Stadtlohn
Geschwister-Scholl-Gymnasium Wetter, Wetter
Goerdeler-Gymnasium, Paderborn
Goethe-Gymnasium, Dortmund
Graf-Adolf-Gymnasium, Tecklenburg
Graf-Engelbert-Schule, Bochum
Gymnasium Am Geroweier, Mönchengladbach
Gymnasium am Markt, Bünde
Gymnasium am Neandertal, Erkrath
Gymnasium an der Gartenstraße, Mönchengladbach
Gymnasium an der Schweizer Allee, Dortmund
Gymnasium Arnoldinum, Steinfurt
Gymnasium der Stadt Kerpen, Kerpen
Gymnasium der Stadt Warstein, Warstein
Gymnasium Dialog, Köln
Gymnasium Essen-Überruhr, Essen
Gymnasium Heepen, Bielefeld
Gymnasium Holthausen, Hattingen
Gymnasium Horn-Bad Meinberg, Horn-Bad Meinberg
Gymnasium Johanneum, Ostbevern
Gymnasium Laurentianum, Warendorf
Gymnasium Laurentianum, Arnsberg
Gymnasium Marienschule, Krefeld
Gymnasium Norf, Neuss

Gymnasium Paulinum, Münster
Gymnasium Petershagen, Petershagen
Gymnasium Petrinum, Recklinghausen
Gymnasium Rheindahlen, Mönchengladbach
Gymnasium Rodenkirchen, Köln
Gymnasium Schloß Holte-Stukenbrock,
Schloß Holte-Stukenbrock
Gymnasium St. Christophorus, Werne
Gymnasium St. Michael, Paderborn
Gymnasium St. Wolfhelm, Schwalmatal
Gymnasium Voerde, Voerde
Gymnasium Waldstraße, Hattingen
Haranni-Gymnasium, Herne
Heinrich-Böll-Gymnasium Troisdorf, Troisdorf
Heinrich-Heine-Gymnasium, Köln
Heinrich-von-Kleist-Schule, Bochum
Heisenberg-Gymnasium, Dortmund
Helene-Lange-Gymnasium, Dortmund
Hermann-Vöchting-Gymnasium, Blomberg
Hildegardis-Schule, Bochum
Hugo-Junkers-Gymnasium, Mönchengladbach
Jan-Joest-Gymnasium, Kalkar
Johann-Conrad-Schlaun-Gymnasium, Münster
Johann-Gottfried-Herder-Gymnasium, Köln
Julius-Stursberg-Gymnasium, Neunkirchen-Vluyn
Kardinal-von-Galen-Gymnasium, Kevelaer
Käthe-Kollwitz-Gymnasium, Dortmund
Konrad-Duden-Gymnasium, Wesel
Kopernikus-Gymnasium, Rheine
Landfermann-Gymnasium, Duisburg
Landrat-Lucas-Gymnasium, Leverkusen
Leibniz-Gymnasium, Dortmund
Leibniz-Montessori-Gymnasium, Düsseldorf
Liebfrauenschule Mülhausen, Greifrath
Lise-Meitner-Gymnasium, Leverkusen
Maria-Sibylla-Merian-Gymnasium, Krefeld
Marienschule Münster, Münster
Märkisches Gymnasium, Hamm
Maximilian-Kolbe-Gymnasium, Wegberg
Nicolaus-Cusanus-Gymnasium, Bergisch Gladbach
Öffentlich-Stiftisches Gymnasium Bethel, Bielefeld
Otto-Hahn-Gymnasium, Herne
Otto-Pankok-Schule, Mülheim an der Ruhr
Paul-Klee-Gymnasium, Overath
Pestalozzi-Gymnasium, Herne
Ratsgymnasium Münster, Münster
Ratsgymnasium Bielefeld, Bielefeld
Ratsgymnasium Minden, Minden
Ravensberger Gymnasium, Herford
Ritzefeld-Gymnasium Stolberg, Stolberg
Rivius Gymnasium, Attendorn
Schiller Gymnasium, Köln
Schiller-Gymnasium Witten, Witten
Söderblom-Gymnasium, Espelkamp
St.-Georg-Gymnasium Bocholt, Bocholt

St. Ursula Gymnasium, Aachen
St.-Pius-Gymnasium, Coesfeld
Städt. Gymnasium Barntrup, Barntrup
Städt. Gymnasium Beverungen, Beverungen
Städt. Gymnasium Delbrück, Delbrück
Städt. Gymnasium Löhne, Löhne
Städt. Gymnasium Steinheim, Steinheim
Städt. Mädchengymnasium Essen-Borbeck, Essen
Städt. Marien-Gymnasium Werl, Werl
Städt. Gymnasium Marianum, Warburg
Städt. Emsland-Gymnasium, Rheine
Städt. Gymnasium Wermelskirchen, Wermelskirchen
Städt. Gymnasium Gevelsberg, Gevelsberg
Städt. Gymnasium Hennef, Hennef
Städt. Gymnasium Straelen, Straelen
Städt. Lindengymnasium, Gummersbach
Städt. Mataré-Gymnasium, Meerbusch
Städt. Ratsgymnasium, Gladbeck
Städt. Röntgen-Gymnasium, Remscheid
Stiftisches Humanistisches Gymnasium, Mönchengladbach
Theodor-Heuss-Gymnasium, Waltrop
Vestisches Gymnasium Kirchhellen, Bottrop
Werner-Heisenberg-Gymnasium, Leverkusen
Werner-Jaeger-Gymnasium, Nettetal
Wilhelm-Hittorf-Gymnasium, Münster

Auf der Seite www.lernpotenziale-gymnasium.de finden Sie unter dem Menüpunkt „Netzwerke“ die Steckbriefe der Lernpotenziale-Gymnasien mit Angaben zu den schulintern entwickelten Projekten zur individuellen Förderung.

Diese Publikation ist entstanden im Rahmen des Projekts „Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.“. Gemeinsame Partner des Projekts sind das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, die Stiftung Mercator und das Institut für soziale Arbeit e.V. als Träger der Serviceagentur „Ganztätig lernen“ Nordrhein-Westfalen.

herausgegeben von



gefördert von



Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

