1
Dezember 2018

Fachzeitschrift des VdDL

THEORIE PRAXIS

Eine Initiative der Vereinigung der Didaktischen Leitungen NRW (VdDL NRW)

Austausch – Unterstützung – Schulentwicklung

VdDL NRW

Liebe Leserinnen und Leser,

wir freuen uns, dass Sie die erste Ausgabe des VdDL NRW-Fachjournals durchschauen und Interesse an einer neuen Fachzeitschrift zeigen.

Didaktische Leitungen gibt es in NRW seit den 70er Jahren. Durch den Start der ersten Gesamtschulen 1969 kam auch die Funktion der Didaktischen Leitung neu in das Schulsystem NRWs.

Durch die aktuellen immer weniger greifbaren Zuständigkeiten und allgemeinen Aufgabenbeschreibungen in Geschäftsverteilungsplänen der Didaktischen Leitungen fallen diese neuen Herausforderungen im schulischen Alltag viel zu oft automatisch der Didaktischen Leitung vor die Füße.

Die Didaktischen Leitungen erfüllen damit bis heute zahlreiche Aufgaben an Schulen, übernehmen Funktionen in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen und zeigen dabei ein hohes Maß an Flexibilität und Improvisation.

Durch schnelllebige Veränderungen im gesellschaftlichen und schulischen Leben, müssen Schulen sich immer wieder neuen und erweiternden Herausforderungen stellen, welche nicht zu mehr Ressourcen an den Schulen führen.

Das 2015 gegründete Netzwerk des VdDLs NRW bietet (mit heute schon über 175 Mitgliedern/Schulen) dabei den Schulen konkrete Hilfen und Unterstützungen an.

Dadurch entstehen viele Verzahnungen, aber auch neue Projekte, Konzepte und Schulentwicklungsformen.

Das VdDL – Fachjournal, welches als reines Online-Journal 2mal pro Jahr erscheinen soll, bietet dabei ein Forum, in welchem Praxisberichte und Themenartikel aus der schulischen, universitären und bildungstechnischen Bereichen veröffentlicht werden.

So können hier erfahrende Autoren, aber auch neue Schreiberinnen und Schreiberinnen ihre Ergebnisse, Ideen und Zusammenstellungen veröffentlichen.

Dieses Journal wird kostenlose online über unsere Homepage, aber auch per Mail in ganz Deutschland in vielen zahlreichen Einrichtungen, Schulen, Verbänden, Universitäten und Instituten veröffentlicht.

Wir freuen uns Sie als neue Leserinnen und Leser gewinnen zu können und wünschen viel Vergnügen beim Lesen.

Timo Marquardt, 1. Vorsitzender VdDL NRW

www.vddl-nrw.de

Timo.Marquardt@vddl-nrw.de

Herausgeber: Timo Marquardt, Kathi V. Thönes (geb. Wachnowski)

Layout: Natalie Zak (geb. Rohr)

INHALTSVERZEICHNIS

5 PETRA DROBEK

Abteilungsgebundene Netzwerkarbeit von Beratungslehrkräften zur Unterstützung der Schulen des längeren gemeinsamen Lernens nutzen

10 DR. ELKE WENZEL

Innere Differenzierung und selbstgesteuertes Lernen in den Naturwissenschaften

28 VERENA HERTEL

„Schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLf)“ aus Sicht einer Fortbildnerin

33 DENNIS SAWATZKI

Energizer & Co. - bewegte Pausen vom oder zum Lernen?

38 TIMO MARQUARDT

Schule Beratung für Lehrkräfte - Entwicklungsgespräche führen

40 ANNETTE TUROWSKI

Ein Plus für Erasmus – Bildungspolitik und Schulen in Schottland kennenlernen

43 DR. SILKE KRÄMER UND SIMONE KRIEBS

Kakadu und Wachhund - Tiermodelle bieten neue Ansätze zur Analyse und Gestaltung von Beziehungen und Lernen im Unterricht

55 TIMO MARQUARDT

Umgang mit schwierigen Schülern aktiv begegnen: Fachraum des sozialen Lernens

58 INGRID WENZLER

Die Gesamtschulstiftung - ein Kooperationspartner des VdDL

61 ARTUR GOD

Größer als man denkt! - Kin-Ball in der Schule

66 VERENA CROONENBROECK

Einsatz von Lerntagebüchern in der Praxis der Sekundarschule Monheim

70 GÉRARD TERFLOTH

Für Grundlagen der Öffentlichkeitsarbeit Akzeptanz schaffen

75 NATALIE ZAK

Schülerpartizipation durch nachhaltige SV-Arbeit aktivieren und verankern

82 SUSANNE KLEIN

Miteinander statt gegeneinander!? Warum Partizipation sinnvoll ist!

87 TIMO MARQUARDT

Neue Instrumente in der Schulentwicklung – Die Schulentwicklungswerkstatt

90 VERENA CROONENBROECK

Aus der Geschichte

92 KOPIERVORLAGEN NEU ENTDECKEN – Regina Münstermann

Fachkonferenzarbeit

PETRA DROBEK

Abteilungsgebundene Netzwerkarbeit von Beratungslehrkräften zur Unterstützung der Schulen des längeren gemeinsamen Lernens nutzen

Einsatz von Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern

Petra Drobek ist Didaktische Leiterin an der Gesamtschule Bocholt und stellvertretende Vorsitzende des VdDLs.
Kontakt:
Petra.Drobek@vddl-nrw.de

In der Schule wird der präventive Ansatz der schulischen Beratung genauso wie Unterrichten, Erziehen und Beurteilen als Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer verstanden und für die Sekundarstufe I und II durch den Erlass „Beratungstätigkeiten von Lehrerinnen und Lehrer in der Schule“, BASS 12-21 Nr. 4, geregelt. Demnach orientiert sich die schulische Beratung an dem Ziel für alle Schülerinnen und Schüler einer Schule eine möglichst erfolgreiche Bildungsbiografie zu gewährleisten. Hierbei ist eine Zusammenarbeit von Schule und Institutionen, wie zum Beispiel der Schulpsychologie, Erziehungsberatungsstellen und weiteren Einrichtungen, die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern beraten, selbstverständlich.

Die Gesamtschulen haben mit ihrer Einführung in NRW vor nahezu 50 Jahren die Idee einer Schule des längeren gemeinsamen Lernens über die Grundschule hinaus umgesetzt, in der jedes Kind die bestmögliche Chance auf eine gerechte Bildung erhalten und soziale Benachteiligungen aufgehoben werden sollen. Ein wichtiges Element um dies zu gewährleisten ist durch die Einführung der Ganztagsschulen zunächst an den Gesamtschulen, nachfolgend auch an anderen Schulformen der Sekundarstufe I, geschaffen worden. Ganztagsschulen werden mittlerweile neben der Familie immer mehr zentraler Lern- und Lebensort für Kinder und Jugendliche und bieten vielfältige Möglichkeiten jedes Kind und jeden Jugendlichen umfassend und ganzheitlich zu fördern. Auch wird mit zunehmendem Alter der Jugendlichen das Umfeld in der Schule immer wichtiger, so dass auch Beratungsangebote in der Schule die Schülerinnen und Schüler und Erziehungsberechtigten gut erreichen können. Durch dieses niederschwellige Angebot wird Beratung nicht als Ausnahme sondern als Regel wahrgenommen, da sie in vielen Bereichen des Schulalltags stattfindet. In Zusammenarbeit mit allen Lehrkräften, den Beratungslehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften, insbesondere natürlich - sofern vorhanden - mit der Fachkraft für Schulsozialpädagogik, finden sich die Grundsätze der schulischen Beratung in einem schuleigenen Beratungskonzepts wieder.

Mithilfe des schuleigenen Beratungskonzepts werden die schulspezifischen Handlungsfelder genauer definiert, die sowohl die Schullaufbahnberatung, den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule ebenso berücksichtigen wie den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten und psychosozialen Problemen. Hierbei orientiert sich das schuleigene Beratungskonzept an den jeweiligen Bedarfen der Schule.

Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer an den Schulen des längeren gemeinsamen Lernens

Beratungslehrkräfte beraten an ihren Schulen in ihren Möglichkeiten oder vermitteln grundsätzlich bei Bedarf als Lotse an professionelle Hilfe innerhalb und außerhalb der Schule. In vielen Schulen hat sich der Einsatz der Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer innerhalb eines multiprofessionellen Teams etabliert.

Schulformübergreifende Netzwerkarbeit

Um einen Austausch und eine kollegiale Beratung über die einzelne Schule hinaus zu ermöglichen, sieht der o. g. Erlass grundsätzlich vor, dass sich Beratungslehrkräfte benachbarter Schulen vernetzen und gemeinsam mit den im Schulumfeld vorhandenen Beratungseinrichtungen Wege suchen. Dies soll dazu führen, dass eine Beratung auch schulstufen- und schulformübergreifend erfolgen kann, wenn die spezifische Beratungskompetenz nicht in der eigenen Schule vorgehalten werden kann.

Schulform- und abteilungsgebundene Netzwerkarbeit der Beratungslehrkräfte als Unterstützung für Schulen des längeren gemeinsamen Lernens

An Gesamtschulen hat sich darüber hinaus zusätzlich die Praxis durchgesetzt, pro Abteilung eine Beratungslehrkraft einzusetzen, so dass die Arbeit der Beratungslehrkraft durch diesen abteilungsgebundenen Einsatz vornehmlich auf eine bestimmte Altersstufe begrenzt ist. Neben den Austauschmöglichkeiten außerhalb der Schule durch die Vernetzung mit anderen Fachkräften vor Ort und der gemeinsamen präventiven und beratenden Arbeit in einem schulinternen Beratungsteam gewinnt innerschulisch eine Zusammenarbeit der abteilungsgebundenen Beratungslehrkräfte einer Schule - insbesondere in den Übergängen von der einen Abteilung in die nächste Abteilung - an Wichtigkeit, um somit die Schullaufbahn durchlässig gewährleisten zu können.

Aufgrund der besonderen Organisationsform der Gesamtschulen und Sekundarschulen kann außerdem der Zusammenschluss von schulform- und abteilungsgebundenen Netzwerken für die Schulen des längeren gemeinsamen Lernens eine Bereicherung darstellen, da sich die Situation dieser Schulen von den Schulen des gegliederten Systems unterscheidet. Die jahrzehntelangen Erfahrungen und die damit verbundenen Akzeptanzerfolge der Gesamtschule sind u. a. auf der gewollten Heterogenität aufgebaut, die die Praxis, aber auch die Philosophie der Schulen des längeren gemeinsamen Lernens von jenen des gegliederten Systems im Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern auch bis heute noch unterscheidet.

Typische Beratungsanlässe an der Gesamtschule könnten z. B. Fragen des Ganztags unter der besonderen Berücksichtigung der gewollten Heterogenität umfassen. Auch die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern aus dem gegliederten System stellt die Schulen des längeren gemeinsamen Lernens vor große Herausforderungen. Für eine Schulform des längeren gemeinsamen Lernens, die ihre pädagogischen Konzepte von der fünften Klasse auf das soziale Miteinander in einer heterogenen Klassengemeinschaft aufbaut, ist es aus pädagogischen Gründen nicht sinnvoll, bestehende Klassen aufzulösen. Zusätzliche neue Klassen zu bilden ist aber ebenfalls sehr problematisch, da die neu gegründeten Klassen die bisherigen pädagogischen Entwicklungen nicht miterlebt haben und sich aus Schülerinnen und

Schülern zusammensetzen, die oftmals auch persönliche Misserfolge erfahren haben, die zum Schulwechsel führten.

Der Beratungsbedarf in den Abteilungen ist mitunter unterschiedlich, je nach Alter der Schülerinnen und Schüler und ihrer bisherigen Schullaufbahn. Insofern gibt es altersgemäße Unterscheidungen bezüglich der Themen im präventiven bzw. sozialen Bereich. Während in der Abteilung 1 vorrangig noch Fragen des Classroom-Managements, der Unterstützung des Kindes bei der Organisation und des erfolgreichen Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule genauso im Vordergrund stehen, wie unterschiedliche Möglichkeiten der Förderung bei Lernschwierigkeiten, sind in der nächsten Abteilung bereits Themen vordergründig, die die Persönlichkeitsentwicklung bis hin zum Schulabschluss umfassen. Dabei kann es sicherlich in den Abteilungen zu Überschneidungen kommen, die zum einen die Beratungslehrkraft in ihrer Arbeit betreffen, wie zum Beispiel beim Umgang mit schwierigen Gesprächen oder rechtlichen Fragen zur Beratungstätigkeit, zum anderen auch im präventiven Bereich, zum Beispiel bei den (Cyber-) Mobbing, Medienkonsum, Missbrauch oder Drogenkonsum. Aber auch bei diesen Themenfeldern kann der Blick auf das Kind bzw. den Jugendlichen von der jeweiligen Altersgruppe her differieren.

Weitere Themen in abteilungsgebundenen Netzwerken werden sicherlich neben der Rollenklärung der Beratungsaufgabe und der Schulung der Beratungslehrkräfte durch die Expertise von Dozentinnen und Dozenten auch den Austausch über Erfahrungen der Beratungslehrkräfte aus empfehlenswerten Fortbildungen beinhalten. Grundsätzlich sollte innerhalb eines Treffens zudem auch die Möglichkeit der supervisorischen Entlastung eingeplant werden. Hierfür darf die Gruppengröße jedoch einen bestimmten Rahmen nicht übersteigen, was bei abteilungsgebundenen Netzwerken gegeben wäre.

Abschließend kommt noch hinzu, dass sich die Zahl der Schulen des längeren gemeinsamen Lernens in den letzten sieben Jahren mehr als verdoppelt hat. An vielen Gesamt- und Sekundarschulen im Aufbau sind häufig zu einem Großteil sowohl Schulleitungsmitglieder als auch Lehrerinnen und Lehrer aus den auslaufenden Schulen des gegliederten Schulsystems im Einsatz, die hochmotiviert eine für sie neue Schulform aufbauen und für die der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen in den unterschiedlichen Bereichen aus etablierten Gesamtschulen eine weitere Unterstützung bieten kann. Hier kann neben bereits existierenden Netzwerken auf unterschiedlichen Ebenen wie zum Beispiel Netzwerken der der Schulleitungen, Didaktischen Leitungen und Abteilungsleitungen auch schulform- und abteilungsgebundene Netzwerke von Beratungslehrkräften anknüpfen.

Die Erfahrung in Bezug auf Netzwerkarbeit hat gezeigt, dass Schulen auf allen Ebenen von der Praxis anderer Schulen und im kollegialen Austausch profitieren, auch weil der Austausch auf Augenhöhe stattfindet.

In den Bezirken, in denen solche Netzwerke bereits existieren, haben zumeist die Beratungslehrkräfte die Planung und Organisation dieser Netzwerktreffen übernommen und orientieren sich an dem jeweiligen Bedarf der Teilnehmenden. Die thematische Nähe schafft großes Vertrauen, der Austausch ist eine konkrete Unterstützung und leistet somit auch einen weiteren wichtigen Beitrag zur eigenen Schulentwicklung.

Unterstützung durch und Rückmeldung für die Schulaufsicht

Um abteilungsgebundene Netzwerke der Beratungslehrkräfte in den Bezirken zu etablieren ist es unabdingbar, dass die Netzwerkarbeit grundsätzlich von der schulfachlichen Aufsicht unterstützt und insofern gesteuert wird, als diese Treffen in Absprache mit der Schulaufsicht stattfinden. Zum einen erhält die Schulaufsicht dadurch noch einen weiteren Einblick bezüglich des Bedarfs im Bereich ihrer Schulen. Zum anderen erhalten die Treffen somit auch den Charakter der Verbindlichkeit, der die Arbeit der Beratungslehrkräfte wertschätzt.

WIR GEBEN AUTOREN EINE CHANCE

-

Wir suchen für unsere kommenden Ausgaben des VdDL-NRW Magazins motivierte Autorinnen und Autoren, die aus ihren Fachbereichen der Theorie und Praxis des Unterrichtens berichten wollen.

Bei Interesse Kontaktaufnahme: ***Timo.Marquardt@vddl-nrw.de***

DR. ELKE WENZEL

Innere Differenzierung und selbstgesteuertes Lernen in den Naturwissenschaften

Dr. Elke Wenzel ist Didaktische Leitung an der Anne-Frank-Gesamtschule in Gütersloh. Kontakt: Elke.Wenzel@vddl-nrw.de

Mit diesem Artikel möchte ich Mut machen und aufzeigen, dass innere Differenzierung, selbstgesteuertes Lernen wie auch kooperative Lernformen vor dem Hintergrund von Heterogenität und individueller Förderung in den Naturwissenschaften für erfolgreiche Lernprozesse sinnvoll eingesetzt werden können. Angaben zu differenzierten und kooperativen Lernarrangements stehen zwar oft im hausinternen Curriculum der Schule, bereichern aber die Unterrichtspraxis noch nicht so, wie es wünschenswert wäre. Welche Elemente sind geeignet, damit sie auch tatsächlich gelebt werden? Wie kann selbstreguliertes Lernen gefördert werden? Worauf sollte man dabei achten? Welchen Weg kann man gehen?

Eine Kernbotschaft lautet: **Mit der Art und Weise des Unterrichtens kann ein bedeutender Einfluss auf die Lernleistung ausgeübt werden**. Im folgenden Beitrag werden Anregungen und Beispiele unter Berücksichtigung von Aussagen aus dem aktuellen Stand der Forschung zugrunde gelegt.

Individuelle Förderung und innere Differenzierung

Individuelles Fördern besteht darin, Lernsituationen zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler mit individuellem Förderbedarf und/oder individuellen Lernschwerpunkten ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren können. Individuelles Fördern heißt auch, jeder Schülerin und jedem Schüler die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potential umfassend zu entwickeln und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen. Dabei kommen Maßnahmen wie die Gewährung ausreichender Lernzeit, spezielle Fördermethoden, angepasste Lernmittel und weitere Hilfestellungen zum Einsatz. (vgl. Bönsch 2014)

Innere Differenzierung hat zum Ziel, die Schülerin und den Schüler sukzessiv zu schulen und an ihren Entwicklungsstand anzupassen. Sie sollen lernen für sich selbst realistische Ziele zu setzen, das für sie passende Anforderungsniveau auszuwählen, unterschiedlichen Neigungen und Interessen nachzugehen, die zeitliche Gestaltung ihres Lernprozesses mit zu bestimmen, zu entscheiden, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie als nächstes entwickeln wollen. Die Herausforderung sich selbst Ziele für das eigene Lernen setzen zu können, indem man selbstregulatorische Strategien vermittelt bekommt ist besonders wirksam, wenn dies mit fachspezifischen Inhalten verknüpft wird. (vgl. Killus & Graf 2009)

Als **Prinzipien des differenzierenden Unterrichts** lässt sich festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler Lernarrangements vorfinden, die ihnen gemäß ihrer individuellen Lernvoraussetzungen (Lernausgangslage, Lerntypen, Arbeitstempo, Interessen/Neigungen, Fähigkeiten, Lernbereitschaft u.a.m.) ein hohes Maß an Wahlmöglichkeiten eröffnen. Differenzierung bedeutet, dass verschiedene

Schülerinnen und Schüler immer wieder unterschiedliche Ziele erreichen können. So unterscheiden Annemarie von der Groeben und Kaiser (2011) z.B. als Maßstab sogenannte Basisziele („Ich muss..“), die alle Schülerinnen und Schüler erreichen sollen, „Rampenziele“ („Ich kann...“), die die meisten Schülerinnen und Schüler erreichen sollten, „Blütenziele“ („Ich darf...“), die nur einige Schülerinnen und Schüler erreichen werden. Die Unterschiede im Angebot müssen dabei nicht immer eine Differenzierung des Anforderungsniveaus bezwecken.

Andere Varianten eröffnen verschiedenartige Lernprodukte die Differenzierung ermöglichen und den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Möglichkeiten bieten, die erlangten Kompetenzen weiterzuentwickeln (vgl. Abb. 1). In der praktischen Umsetzung finden folgende Aspekte Berücksichtigung:

•Stoffumfang / Zeitaufwand / Anteil übender Elemente (Fundamentum und Additum)
• Anspruchsniveau / Komplexitätsgrad / Sprachniveau
• Notwendigkeit direkter Hilfe / Grad der Selbstständigkeit
• Art der inhaltlichen oder methodischen Zugänge /der Motivation / der Er-, Be- und Verarbeitungsweisen
• Formen der Kooperation
• Hilfsmittel / Medien / Lernumgebung.

Daraus folgen für die Lehrkraft Entscheidungen in Bezug auf:
a) Aufgabenstellungen (Schwierigkeitsgrad, immanente Lernzieloperatoren, Umfang/Quantität)
b) Methoden / Arbeitstechniken / Verfahrensweisen
c) Sozialform(en)
d) Berücksichtigung der unterschiedlichen Lerntempi
e) Textauswahl / Abbildungen (Komplexität)
f) Hilfsmittel / Medien / Lernumgebung
g) Lernprodukt / Präsentationsform / Ergebnissicherung.

Eine **Gelingensbedingung** wie auch Chance zur Optimierung von innerer Differenzierung (Binnendifferenzierung) im eigenen Unterricht ist zugleich eine Herausforderung für die Lehrkraft, denn es gilt, die innere Haltung dahingehend zu ändern einen bewussten **Perspektivwechsel** einzunehmen.

Zur besseren Veranschaulichung des Perspektivwechsels bietet sich das „Aufsetzen einer Brille“ an. Vor diesem Hintergrund blickt die Lehrkraft- bezogen auf den aktuellen Lerngegenstand- durch das eine Glas auf die leistungsschwächste/n Schülerin/Schüler, und durch das andere Glas auf die Leistungsstärkste/n. Ziel ist es, nach Lern- und Handlungssituationen zu suchen, die beiden Schülergruppen individuelle Lernchancen und -zugänge bieten. Wer sich das zu eigen macht und regelmäßig anwendet und einübt, findet leichter neue Herangehensweisen und praktische Lösungen für die Unterrichtsplanung.
Dabei bedenkt man zunächst a) geöffnete und facettenreiche Lernsituationen und Möglichkeiten einer kooperativen Erarbeitung (vgl. BRÜNING, L., SAUM, T. 2015) sowie universelle Maßnahmen des Supports und b) erst in dem zweiten Schritt (notwendiger) maßgeschneiderter Differenzierungsmaterialien und individueller Maßnahmen.

Grundsätzlich weist Binnendifferenzierung im Unterricht viele unterschiedliche Facetten auf. Welche Form der Differenzierung für den jeweiligen Unterricht die passende ist, bedingt sich u.a. durch verschiedene Faktoren wie schulspezifische Bedingungen (Standort, Ausstattung, Personalressourcen), Lerngruppenkonstellation (Gruppengröße, Kompetenzen, Heterogenitätsgrad), Möglichkeiten der Teamarbeit (Co-Teaching). Grundsätzlich empfehlenswert ist es, sich ganz entschieden auf eine Strategie der kleinen Schritte auszurichten, bei denen besonders die Lerngruppe, aber auch schulspezifische Bedingungen im Fokus stehen.

Arbeitsblatt

Bau von Zellen

Bei der folgenden Aufgabe kannst du entscheiden, auf welchem Weg du etwas über den Bau von Zellen lernen wirst. Wähle unter den drei Aufgaben aus und arbeite selbständig.

A) Textverarbeitung

Informiere dich im Lehrbuch (z. B. Klett, Naturwissenschaften 5, Gymnasium, S. 84-85) und erstelle eine Concept-Map (Begriffsnetz) zum Thema „Zellen“ mit folgenden Begriffen: Mikroskop, Zellen, Lebewesen, Tierische Zellen, Chloroplasten, Zellplasma, Zellkern, Licht, Vakuole, Pflanzliche Zellen, Zellmembran, Zellbestandteile, Zellwand. Präsentiere sie.

B) Modellbildung

Baue Modelle einer Pflanzenzelle und einer Tierzelle erläutere daran den Bau von Zellen.

Finde notwendige Informationen in deinem Lehrbuch. (z. B. Klett, Naturwissenschaften
5, Gymnasium, S. 92)

C) Untersuchung

Mikroskopiere Zellen der Mundschleimhaut (Zellen der Zwiebelhaut). Fertige eine beschriftete mikroskopische Zeichnung an. Nutze Informationsmöglichkeiten selbständig.

Lernhilfen
Lernhilfe A: Wenn du Schwierigkeiten hast, kannst du bei deiner Lehrerin oder deinem Lehrer ein angefangenes Begriffsnetz erhalten.
Lernhilfe B: Du hast folgende Materialien zur Verfügung (Schuhkarton, Watte, Walnuss, grüne Erbsen, durchsichtige Plastiktüte mit Löchern, wassergefüllter Luftballon).
Lernhilfe C: Bereite dich z. B. mit Schroedel, Einblicke plus Naturwissenschaften 5, S.79-81 vor.

Mögliche Lösung zu Aufgabe A:
Kriterien für eine Bewertung einer Concept-Map können sein:
· Wurden alle Begriffe verwendet?
· Welche Anzahl an Verbindungen wurde hergestellt?
· Stimmt die Richtung der Pfeile?
· Wurden die Pfeile beschriftet?
· Wie ist die Qualität der Beschriftungen?
· Ist die Map übersichtlich?
Kriterien für eine mikroskopische Zeichnung können sein:
· Das Präparat ist benannt.
· Die Vergrößerung ist angegeben.
· Die Linien verlaufen klar und deutlich ohne Unterbrechung.
· Die Zeichnung hat die richtige Größe.
· Die Beschriftung ist fachlich richtig.
· Die Beschriftung ist übersichtlich angeordnet.
· Die Zeichnung ist mit einem spitzen Bleistift ausgeführt.
· Die Zeichnung hat die richtige Größe.
· Die Zeichnung ist auf dem Blatt gut angeordnet.

Abb.1 Beispiel für Aufgabendifferenzierungen in Biologieunterricht (Karte 1) mit Lernhilfen (Karte 2)

Hilfekarten und/oder Lernkarten können vor oder während der Planung eines Versuchs bzw. Bearbeitung von Aufgabenstellungen zu Rate gezogen werden. Sie können aber auch nach der Bearbeitung von Aufgaben bzw. Planung eines Versuches als Kontrolle dienen (vgl. Abb.1).

Scaffolding - Unterstützungsmaßnahmen für differenziertes Unterrichten

„Scaffolding“ hilft Unterricht zu organisieren, zu steuern und zu unterstützen. Mit Blick auf Unterrichtsziele, Kompetenzerwartungen, Inhalte und den Sprachfokus wird zwischen Ausgangspunkt und Ziel im Lern- und Entwicklungsbereich ein Unterstützungssystem geboten, dass Schülerinnen und Schüler ermöglicht, sich neue Inhalte, Konzepte und Fähigkeiten zu erschließen, sprachlich und fachlich. Lernende werden dazu gebracht, anspruchsvollere Aufgaben zu lösen als solche, die sie allein bewältigen könnten.“ (Kniffka 2010, S.1; Pineker-Fischer2014)

Dabei kommen ausgewählte Strategien zum Einsatz, die eine Wissens- und Fähigkeitsentwicklung ermöglichen. Durch Scaffolding („Lerngerüst“) erfahren Schüler, wie sie etwas machen können, sie erhalten Unterstützung für ihren Lernprozess und es werden Strukturierungs- und Organisationshilfe für den Lernstoff geboten (z.B. Advanced Organizer). Ebenfalls unterstützend wirkt der gezielte Einsatz von Peer-Tutoring.

Advanced Organizer(Abb.2) ist eine im Voraus gegebene Lernhilfe. Sie soll zeigen, wie die Inhalte zusammenhängen. Es handelt sich um eine früh im Lernprozess vermittelte Struktur, durch die ein grundlegendes Verständnis für eine umfassende Thematik geschaffen wird. (Wahl 2013, S.146). Es geht nicht um eine vorweggenommene Zusammenfassung des Stoffes, sondern die Übersicht dient dazu, Verständnis anzubahnen, Grundlagen zu legen und Wissen zu vernetzen. Mit der zu Beginn einer Unterrichtsreihe angelegte Strukturierung und Ordnung des anstehenden Stoffes und zu bewältigender Lernaufgaben, wird Schülern eine bessere Orientierung möglich (vgl. Ellinger 2017, S.198 f).

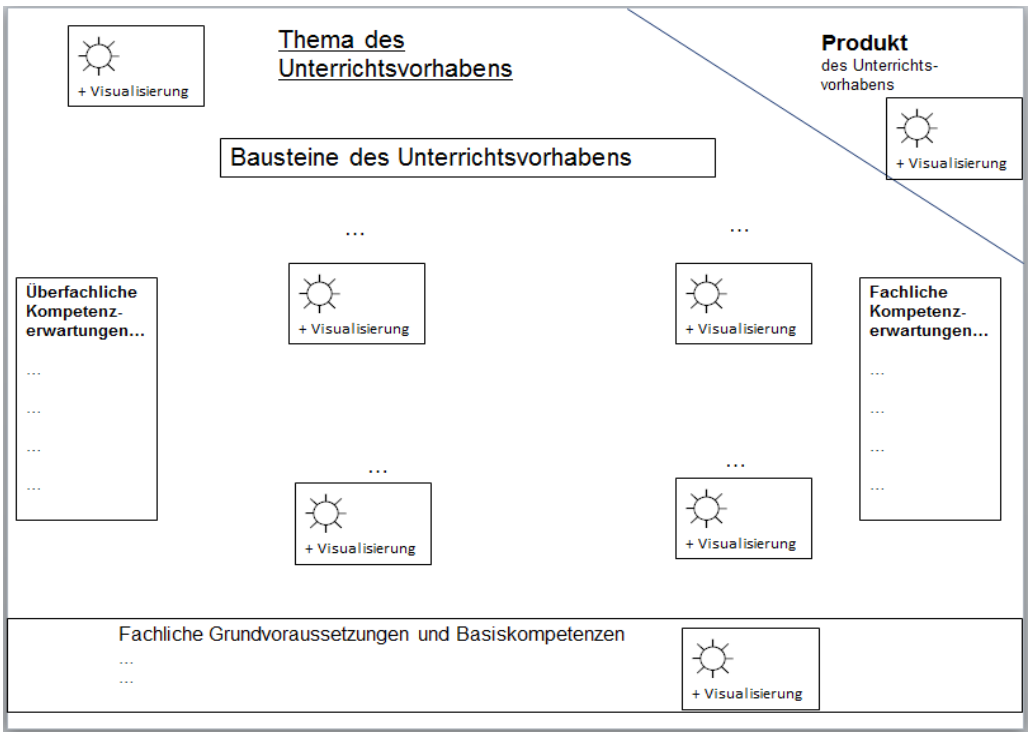
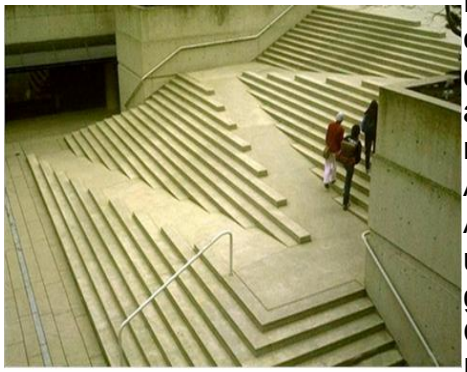


Abb.2: Vorlage Advanced Organizer

Universal design for Learning (UDL) - Förderung selbstgesteuerten Lernens



Die Idee des Universal Design for Learning (UDL) stellt ebenfalls eine Möglichkeit zur Gestaltung von Unterricht dar und hat das Ziel Lerngelegenheiten zu schaffen, die alle Lernenden im Sinne einer „inclusive education“ nutzen können. Schauen Sie auf das Bild, dann wird der Ansatz UDL deutlich. UDL stammt aus Konzepten der Architektur und beinhaltet die Konzeption von Gebäuden und Räumen, sodass sie von vornherein von allen gleich genutzt werden können. Das UDL bietet Vorschläge zur Gestaltung flexibler, förderlicher Lernumgebungen für alle Lerner (Abels 2015; Serenelli, F.; Mangiatordi, A. 2013).

Letztendlich geht es darum möglichst barrierefreie_Lernumgebungen zu schaffen. Der UDL-Ansatz denkt grundsätzlich vom Material und nicht vom Lernenden aus. UDL reduziert Barrieren im Unterricht und stellt adäquate Hilfsmittel und Unterstützungsstrategien zur Verfügung (z.B. Scaffolding).

UDL bietet flexible Wege

a) der Repräsentation,
b) zur Aktivierung und Motivierung,
c) zur Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung von Informationen, Wissen und Fertigkeiten,
d) zur Beteiligung und Möglichkeit, die erworbenen Fertigkeiten zu zeigen.

Durch die Umsetzung der UDL Prinzipien (vgl. Tabelle 1) werden sowohl die Lerninhalte als auch deren Verarbeitung bzw. Repräsentation flexibilisiert, wodurch erreicht werden soll, dass alle Lernenden in den Unterricht an einem gemeinsamen Gegenstand eingebunden werden. Tabelle 1 zeigt die drei Prinzipien und neun Richtlinien aus dem UDL-Ansatz. Inhaltlich finden sich Angaben zu multiplen Mitteln der Repräsentation von Informationen („Was“ des Lernens), der Verarbeitung von Informationen und der Darstellung von Lernergebnissen („Wie“ des Lernens) sowie der multiplen Förderung des Lernengagements und der Lernmotivation („Warum“ des Lernens) (CAST 2011; Schlüter, Melle, Wember 2016).

Elemente eines instruktiven, lehrerzentrierten Unterrichts sollen durch konstruktive, selbstgesteuerte Arbeitsphasen kreativ verknüpft und implementiert werden (Michna & Melle, 2016, S. 422).“

Unterstützungsmöglichkeiten der Repräsentation	Unterstützungsmöglichkeiten der Verarbeitung von Informationen und der Darstellung	Unterstützungsmöglichkeiten zur Förderung des Lernengagements und der Lernmotivation
Unterstützungsmöglichkeiten zur Perzeption des Lerninhalts (Optionen für die Wahrnehmung anbieten, Alternativen für auditive, visuelle Informationen.	Unterstützungsmöglichkeiten zur Interaktion mit dem Lerninhalt (Orientierung für SUS variieren; Arbeitsmaterial; Arbeitshilfen)	Verschiedene Angebote zum Wecken des Lerninteresses (individuelle Auswahlmöglichkeit und Selbstständigkeit stärken,…)
Unterstützungsmöglichkeiten zur Darstellung von sprachlichen und symbolischen Informationen des Lerninhalts	Verschiedene Möglichkeiten zum Ausdruck des und zur Kommunikation über den Lerninhalt (verschiedene Medien, verschiedene Arbeitsmittel; gestufte Unterstützungssysteme für Übungen aufbauen, …)	Unterstützungsmöglichkeiten zur Erhaltung eines engagierten Lernens (Anstrengung und Ausdauer aufrechterhalten, Wert von Zielen und Zielsetzungen steigern, Anforderungen variieren, um Herausforderungen zu erweitern, Zusammenarbeit und Gemeinschaft fördern, fähigkeitsorientierte Rückmeldung erhöhen, …)
Unterstützungsmöglichkeiten zum besseren Verständnis des Lerninhalts (Vorwissen aktivieren, Hintergrundwissen,)	Unterstützungsmöglichkeiten zur Verarbeitung des Lerninhalts (Optionen für die Prozesssteuerung stärken, angemessene Zielsetzung, Entwicklung der Planung und Strukturierung stärken, Verwalten von Informationen, Ressourcen erleichtern, …)	Unterstützungsmöglichkeit für ein selbstreguliertes Lernen (Motivation stärken, Optionen für die Selbstregulation anbieten, Selbsteinschätzung und Selbstreflexion entwickeln, …)

Tab.1: Prinzipien und Richtlinien des Universal Design for Learning

Fasst man aus dem Rahmenkonzept des UDL eine Auswahl fördernder Elemente zusammen, so wären der Abbau kognitiver Belastung, d.h. kognitive Entlastung und die Nutzung möglichst vieler Visualisierungen sowie gezielte, leichte Sprache sinnvoll. Aus dem Bereich Scaffolding bieten sich z.B. Advance Organizer, kooperative Lernformen, Schüler helfen Schülern (Peer-Tutoring), Hilfetische, Hilfekarten und die Bereitstellung weiterer Hilfsmittel an. Wichtig ist immer auch die Reflexion des Lehr-Lernprozesses, die mit Hilfe von Kompetenzrastern, Erwartungshorizonten, Selbsteinschätzungs-bögen, Checklisten, Feedbacksystem erleichtert werden kann (vgl. Abb. 3-6). Unterstützend wirken zudem die Verknüpfung mit Portfolio- oder Logbuch- oder Lernbegleiter-Arbeit an.

Beispielhaft werden einige Kompetenz-, Selbstdiagnose- und Reflexionsbögen aus dem Biologieunterricht in Auszügen vorgestellt (Abb. 3-6). Ganz allgemein können entsprechende Übersichten:

- Kompetenzen in einem Raster darstellen,
- eine Orientierung über die zu erwerbenden/ gewünschten Fähigkeiten und ihren Ausprägungsgrad geben,
- tabellarisch fixierte Leistungserwartungen, die Zielstandards für den Lernprozess definieren, das Arbeitsprodukt und die Präsentation enthalten,

- transparent für Schüler, Eltern und Lehrer die Kriterien und Indikatoren für den Lernerfolg beschreiben,
- fachlich-inhaltlich ausgerichtet sein und/oder Sozial- und Arbeitsverhalten ausweisen.

Selbsteinschätzungsbogen: Bau von Zellen

Für den nachfolgenden Unterricht benötigst Du wichtige Kenntnisse und Fertigkeiten aus dem Vorunterricht. Schätze Dich mit Hilfe des Bogens selbst ein.

***** Prima. Du bist startklar für den Unterricht in den nächsten Wochen.

□ Entscheide selbst, ob Du mit Hilfe der angegebenen Buchseiten Deine Kenntnisse noch mal prüfst, indem Du zuhause auf den angegebenen Seiten im Biologiebuch nachliest.

? Du bist noch nicht startklar für den Unterricht in den nächsten Wochen. Schließe Deine Lücken, indem Du zuhause auf den angegebenen Seiten im Biologiebuch nachliest.

	Kenntnisse	Hinweise	✶	□	?
1	...eine typische pflanzliche Zelle zeichnen.	Biologiebuch Seite xx			
2	...die Organellen einer pflanzlichen Zelle benennen.	Biologiebuch Seite xx			
3	...die Unterschiede im Bau pflanzlicher und tierischer Zellen nennen.	Biologiebuch Seite xx			
4	...ein einfaches mikroskopisches Präparat anfertigen und mikroskopieren	Biologiebuch Seite xx			

Abb. 3: Auszug für eine fachliche Selbsteinschätzung

Kompetenzen	Tätigkeitsnachweis	Reflexionsgrad Selbsteinschätzung			
		sicher	ziemlich sicher	unsicher	sehr un-sicher
Ich kenne die Begriffe „Team“ / „Gruppe“ und Merkmale eines Teams. (K1)	Informationsblatt 1.				
Ich kann diese Begriffe definieren und an exemplarischen Beispielen erklären. (K2-K3)	Informationsblätter, Unterrichtsmaterialien, Mitschrift vom Hausaufgabenvortrag.				
Ich kenne den Aufbau und die Organisation der Gruppenarbeit: Phasen, Möglichkeiten zur Bildung von Gruppen, Gruppenregeln, Rollen bei Gruppenarbeit. (K1)	Informationsblätter 1-3, Kopiervorlage: Beispiel für einen „Gruppenarbeitsvertrag“.				
Ich kann Gruppenregeln formulieren und anderen erklären. (K2-K3)	Übungsblätter 2-3				
Ich kann Gruppenregeln in meiner Arbeitsgruppe diskutieren, kritisch beurteilen und weitere Aspekte hinzufügen. (K3-K4)	Übungsblätter 2-3, Arbeitsblatt 1.				

Abb.4 : Auszug für eine überfachliche Kompetenz- und Selbstdiagnose zur Gruppenarbeit

Mitarbeit im Lern-Team ▼	Kompetenzstufe 1 ▼	Kompetenzstufe 2 ▼	Kompetenzstufe 3 ▼	Kompetenzstufe 4 ▼
1. Engagement	Ich habe nur selten nützliche Ideen in die Arbeit des Lernteams eingebracht und war oft mit anderen Dingen beschäftigt.	Ich habe mir die Beiträge der Anderen aufmerksam angehört, konnte aber selber nur selten eigene Ideen beitragen, um die Aufgabe zu lösen.	Ich habe immer wieder nützliche Ideen geliefert, damit das Lern-Team die Aufgabe gut lösen konnte und habe damit Verantwortung übernommen.	Ich habe bei jeder Lern-Team Arbeit dafür gesorgt, dass wir die Aufgabe gut lösen konnten. Auf mich ist immer Verlass.
2. Konzentration und Verlässlichkeit	Ich konnte mich nur selten auf die Aufgabe konzentrieren und habe die Anderen die meiste Arbeit machen lassen.	Ich musste immer wieder von den anderen Lernteam-Mitgliedern an die Aufgabe erinnert werden. Dann habe ich aber meistens konzentriert gearbeitet.	Ich war bei der Lernteam-Arbeit meistens konzentriert, wusste immer, was ich gerade machen sollte, und die Anderen konnten sich auf mich verlassen.	Ich war bei der Arbeit im Lern-Team stets solange konzentriert, bis die Aufgabe fertig war, und habe gezeigt, dass ich selbstständig und verlässlich arbeiten kann.
…u.s.w.				

Abb. 5: Auszug Kompetenz- und Diagnosebogen zu Qualität der Mitarbeit im Lern-Team

Die hier aufgeführte Checkliste für SchülerInnen und Schüler bezieht sich auf Kompetenzen des schulinternen Rahmenplans der Unterrichtseinheit und kann dem jeweiligen Bedarf oder aber auch auf Aufgabenstellungen angepasst werden.

Klasse/Kurs **Schuljahr** **Name:**

Checkliste Atmung und Luftqualität	Da bin ich mir sicher/ das kann ich / das hat schon gut geklappt	Da bin ich unsicher/ Das werde ich/ werden wir noch weiter üben	Das kann ich nicht/ da brauche ich noch Hilfe	Womit ich üben kann
Ich kann die Teile des Atmungssystems benennen.				
Ich kann Aussagen aus einem Kreisdiagramm formulieren.				
Ich kann aus dem Bau der				

Schleimhaut auf deren Funktion schließen.				
Ich kann Geräte für ein Experiment sachgerecht auswählen und benutzen.				
…				

Abb. 6: Auszug Checkliste Atmung und Luftqualität

Selbstgesteuertes Lernen

Das selbstgesteuerte Lernen (in der Literatur auch als selbstreguliertes oder eigenverantwortliches Lernen bezeichnet) ist in der Fachliteratur ausreichend beschrieben (z.B. Friedrich & Mandl, 1997; Landmann 2009). Übereinstimmung besteht bei der Beschreibung selbstgesteuerten Lernens bei verschiedenen Autoren die Selbstlernkompetenzen in drei Schichten ausweisen (vgl. Abb.7 (verändert, Straka, G. A. 2005, S.7). Deutlich wird, dass Schüler dazu befähigt werden sollen, ihre Lernprozesse und ihren Lernstand besser wahrzunehmen, den Prozess und sich selbst zu regulieren und das Ganze gezielt zu bewerten. Die Eigenaktivität der Schüler steht dabei immer im Vordergrund.

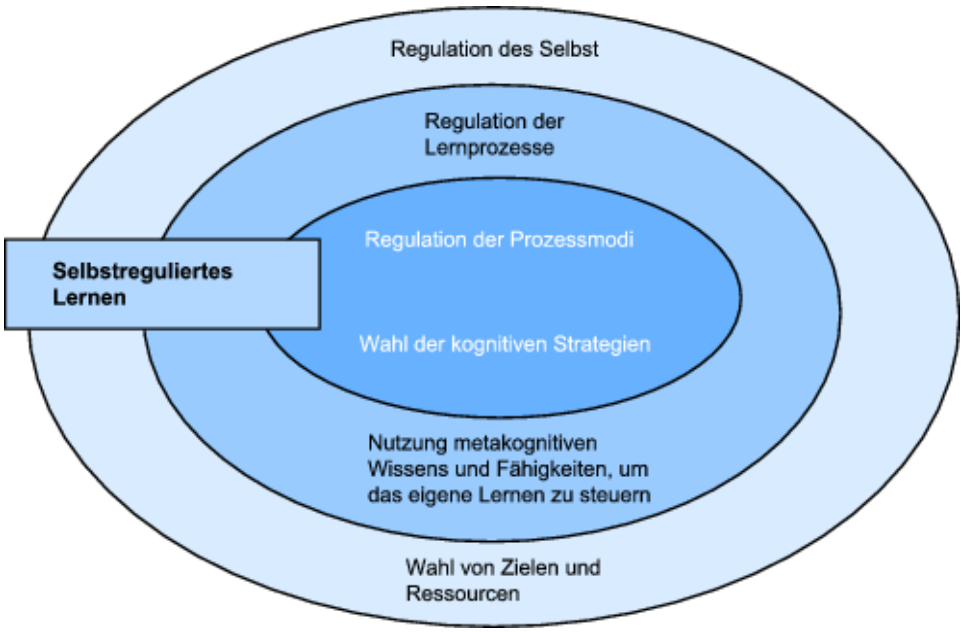


Abb. 7: Drei Schichten des selbstgesteuerten Lernens

Zusammengefasst ergibt sich Aussage, dass selbstgesteuertes Lernen eine komplexe Gesamthandlung darstellt, an der kognitive, metakognitive und motivationale Strategien beteiligt sind.

Unterstützung durch Classroom-Management

Indirekte Förderung erfolgt durch Elemente des Classroom-Managements, die die Lernumgebung betreffen und günstige Voraussetzungen für selbstreguliertes Lernen eröffnen (Hemke 2010,2014)

Evertson und Weinstein (2006) definieren den Begriff Classroom Management als all diejenigen Aktivitäten, die von der Lehrkraft unternommen werden, um eine Lernumgebung zu schaffen, die
sowohl akademisches Lernen als auch sozial-emotionales Lernen ermöglicht (vgl. Evertson/ Weinstein 2006, S. 4). Eine erfolgreiche Klassenführung zeigt sich durch ein hohes Maß aktiver Lernzeit, eine geringe Anzahl an Unterrichtsstörungen und eine effiziente Nutzung der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit (vgl. Evertson 2010, S. 1;)

Helmke (2005) und auch Evertson (2010) benennen folgende proaktive Strategien als Kriterien für ein gelungenes Classroom-Management:

- Klassenraum vorbereiten
- Regeln und Verfahrensweisen/Rituale planen
- Konsequenzen festlegen
- Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten
- Regeln und Prozeduren/Routinen unterrichten
- Aktivitäten zu Schulbeginn
- Strategien für potentielle Probleme
- Beaufsichtigen/ Überwachen
- Vorbereiten des Unterrichts unter Berücksichtigung der Heterogenität
- Verantwortlichkeit der Schuler
- Unterrichtliche Klarheit
- Kooperative Lernformen

Lernstrategien – Unterstützung und Förderung selbstgesteuerten Lernens

Die Anwendung von Lernstrategien spielt eine große Rolle, da sie die Lernleistung deutlich steigern können. Die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen ist durch sie effektiver und der Lernprozess wird effizienter. Durch die langfristige Anwendung derselben Lernstrategie(n), stellt sich Routine ein, so dass das Lernen leichter fällt. Eine Strategie bezeichnet eine zielführende Handlungssequenz. Eine Lernstrategie ist also eine Abfolge von Handlungen, die uns beim Erreichen des Lernziels unterstützt. Im Gegensatz zur Lernstrategie sind Lerntechniken spezifischer und beschreiben konkrete Teilhandlungen. Das Erstellen von Notizen ist beispielsweise eine Lernstrategie, wohingegen das Gliedern eines Blattes und das Hervorheben der Schlüsselbegriffe auf Notizen Lerntechniken darstellen (vgl. Friedrich/Mandl 2006).

Lernstrategien gehen weit über Strategien des Auswendiglernens hinaus. Zeitmanagement, Motivation und Arbeitsplatzgestaltung gehören ebenso zu den Bereichen, die man beim Lernen strategisch ausgestaltet. Es gibt viele verschiedene Arten, Lernstrategien zu kategorisieren. Die gängigste Unterteilung von Weinstein & Mayer (1986) unterscheidet zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien sowie Strategien des Ressourcenmanagements (vgl. Tabelle 2).

	Lernstrategien				
Kognitive Strategien Informationsverarbeitung, Verständnis für den Lerngegenstand und Integration von Wissen in bereits bestehende Wissensnetze.	**Wiederholungs-strategien** • Wiederholtes Aufsagen • Texte abschreiben	**Elaborations-strategien** • Sich Beispiele überlegen • Gelerntes mit eigenen Worten formulieren,	**Organisations-strategien** • Zusammenfassungen von Texten • Mind-Maps • Concept-Maps	**Wissensnutzungs-strategien** • Schreiben von eigenen Texten • Lösen von Problemen • Argumentieren im sozialen Kontext	
Metakognitive Strategien Oberbegriff für alle Strategien der Planung, Überwachung und Regulation des Lernens	Selbstkontroll- und Selbstregulationsstrategien • Lernen planen • Lernen überwachen • Lernen bewerten				
Motivations-strategien Strategien des Ressourcenmanagements, Beim internen Ressourcenmanagement spielen Strategien der Motivation, der Anstrengung und der Aufmerksamkeitserhaltung eine Rolle. Bei gutem internen Ressourcen-management arbeitet man fokussiert, konzentriert und motiviert.	Beeinflussung der Lernmotivation • Sich selbst Ziele setzen	Aktivierung der Lernmotivation • Interesse entwickeln	Emotions-regulation • Mit Frustration umgehen lernen	Gestaltung der Lernumgebung • Schreibtisch aufräumen	Konzentration fördern • Regelmäßige Pausen einlegen, Entspann-ungs-techniken anwenden

Tab.2: Kognitive, metakognitive Strategien und Motivationsstrategien verändert nach Weinstein & Mayer (1986)

Die Lernstrategien lassen sich nach *Friedrich und* Mandl (1997) auch in zwei andere Kategorien einteilen: Die Primärstrategien (learning activities) und die Stützstrategien (supporting activities). Laut Mandl zählen sowohl die kognitiven Strategien als auch manche metakognitiven Strategien zu den Primärstrategien. Vom Paraphrasieren über das Lernen mit Karteikarten bis hin zum Erstellen einer Mind-Map, enthält diese Kategorie alle Lernstrategien.

Wie der Name schon erahnen lässt, sind die Stützstrategien eher hilfreiche, allgemeine Strategien, die den Lernprozess unterstützen. Hierzu gehören emotional-motivationale und organisierend-kontrollierende Strategien sowie Strategien metakognitiver Kontrolle. Die wohl bekannteste Stützstrategie ist übrigens das Zeitmanagement. Durch Zeitmanagement kann man sich mehr Wissen in kürzerer Zeit aneignen und zudem mehr Freizeit schaffen.

Killus und Graf (2009) weisen darauf hin, dass man sich komplexe Inhalte am besten aneignet, wenn viele Lernstrategien miteinander kombiniert werden. Zudem fassen sie zusammen:

- Mit dem Schuleintritt lässt sich eine rasch vollziehende Entwicklung von Lernstrategien beobachten, die sich über die gesamte Schulzeit erstreckt.
- Der Erwerb von Lernstrategien muss dennoch durch gezielte didaktisch-methodische Maßnahmen unterstützt werden. Bewährt hat sich eine direkte Förderung von

Lernstrategien: z.B. durch kooperative Lernformen/reziprokes Lehren oder durch Lerntagebücher/Lernbegleiter.

- Selbstregulation und -wirksamkeit gilt es zu fördern. Die Unterrichtspraxis zielt einseitig auf die Optimierung der Informationsverarbeitung (d.h. von kognitiven Lernstrategien) und vernachlässigt darüber die Entwicklung einer umfassenden Kompetenz selbstgesteuerten Lernens (d.h. von metakognitiven und motivationalen Lernstrategien) (vgl. Killus; Graf 2009).

Als Orientierung für den Unterricht geben Menzies et al. (2009) vier Ebenen bzw. Niveaustufen der Selbstreflexion an, die Schüler für sich beantworten können sollen.

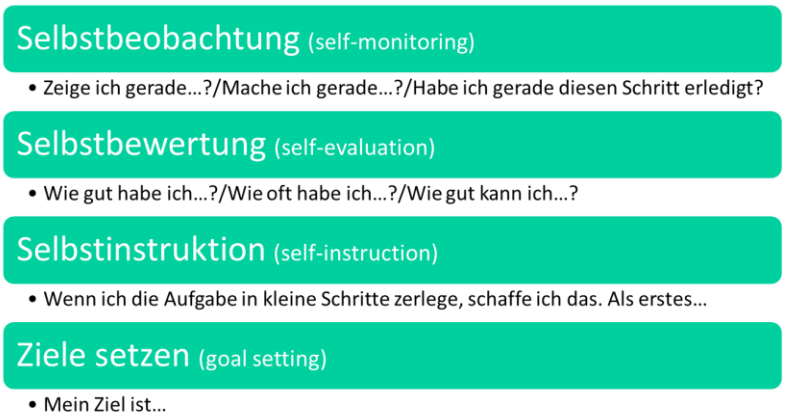


Abb. 8: Ebenen bzw. Niveaustufen der Selbstreflexion (verändert ; Quelle: Menzies et al. 2009)

Leitfaden zur Umsetzung des Entwicklungsvorhabens - Differenzierter Unterricht und selbstgesteuertes Lernen in den Naturwissenschaften

Für die konkrete Planung und Umsetzung lassen sich richtungsweisend einige Tipps und Empfehlungen aussprechen. In der Übersicht ist eine Handlungsempfehlung bzw. ein Leitfaden für die Umsetzung des Entwicklungsvorhabens für die Schulpraxis zusammengestellt.

Fachbereich: Naturwissenschaften	
Handlungsfeld: Binnendifferenzierter Unterricht und selbstgesteuertes Lernen	
Leitziel: Unsere Fachschaft entwickelt ein im Curriculum verankertes Konzept zu einem binnendifferenzierten Unterricht in den Naturwissenschaften und fördert den Erwerb des selbstgesteuerten Lernens systematisch und koordiniert.	
Arbeitsschritt	**Kernfragen**
1. Bestandsaufnahme in der Fachschaft	Wo stehen wir?
2. Zielentwicklung /SMART-Ziele*	Wo wollen wir hin?
3. Planungsphase Entwicklung und Maßnahmen	Wie kommen wir dahin?
5. Aktionsphase Umsetzung und Maßnahmen	Wie planen wir konkret?
6. Evaluationsphase	Wie messen wir das? Sind unsere Ziele erreicht?
7. Verankerung und Implementation	Wie wollen wir weiterarbeiten?
8. Bestandsaufnahme zur weiteren Entwicklung	…

* S= spezifisch (Das Ziel ist eindeutig und positiv beschrieben.)

* M= messbar (Das Ziel ist als messbare Größe zu definieren.)
* A= attraktiv (Die Zielerreichung ist attraktiv für das Projektteam.)
* R= realistisch (Das Ziele muss auf realistische Weise erreichbar sein.)
* T= terminiert (Das Ziel ist eindeutig terminiert.)

Tab. 3: Ablauf und Leitfaden - Binnendifferenzierung und selbstgesteuertes Lernen in den Naturwissenschaften

Eine Gelingensvoraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung des Vorhabens in der eigenen Schule ist die Festlegung kollegialer Strukturen. Gerade für Neuentwicklungen ist der Wechsel aus anregender Teamarbeit und Einzelarbeit unverzichtbar. Vor diesem Hintergrund bedarf es in der Aktionsphase einer klaren Organisationsstruktur (Tab.4). Jede Lehrkraft der Fachschaft ordnet sich einem Fach-Team aus zwei oder drei Kollegen zu. Deren Aufgabe es ist, pro Halbjahr eine Unterrichtseinheit mit Anteilen einer individualisierenden, binnendifferenzierten Gestaltung einschließlich selbstgesteuerter, kompetenzorientierter Phasen zu entwickeln, zu erproben und zu dokumentieren.

Kollegiale Struktur	**Aufgaben**
Bildung von Fachteams (z.B. jahrgangsbezogen)	Grobentwurf, Einigung auf Inhalte und Kompetenzen, Aufgabensammlung skizzieren.
In Einzel- oder Teamarbeit	Material erstellen, im Unterricht erproben.
Im Fach-Team	Gemeinsame Evaluation, Einigung auf verbesserte Version für die Dokumentation.
In Einzel- oder Teamarbeit	Herstellung der Dokumentation für das schulinterne Netzwerk.

Tab.4: Kollegiale Organisation und Aufgaben in der Aktionsphase

Ergebnisse der Fachschaftsarbeit finden Niederschlag in verschiedenen Kompetenzrastern, die nicht nur als Organisations- und strukturgebende Elemente dienen, sondern auch eine verbindliche Orientierung für Lehrkräfte und Schüler bieten (vgl. Abb. 3-6; Tab.5).

Inhaltsbezogene Kompetenzen	**Prozessbezogene Kompetenzen**	**Inhalte/Methoden**	**Sozialformen**	**Materialien**
Die Schülerinnen und Schüler können ... Lage, Bau und Funktion der Atmungsorgane (auch mit Hilfe von Modellen) beschreiben, die Grenzflächenvergrößerung als Raum sparendes Phänomen beschreiben, Oxidationsreaktionen als exotherme Reaktion	Die Schülerinnen und Schüler können ... Strukturen und Funktionen mit Hilfe von Modellen erklären und Brauchbarkeit reflektieren, geeignete Nachweisverfahren	Lunge als Organ, Mund-Nase, Luftröhre, Bronchien Weg der Luft durch den Menschlicher Körper Wirkung von Fremdkörpern auf die Atmungsorgane	Partnerarbeit, Hypothesen aufstellen und diskutieren, Experiment zum Nachweis der Stäube entwickeln	Musteraufgabe: „Eine staubige Sache“ Portfolio/

beschreiben, Diffusion als Konzentrationsausgleich darstellen, Element und Verbindung unterscheiden und Wortgleichungen aufstellen, unterschiedliche Luftqualitäten ermitteln und die Auswirkungen von Luftverunreinigungen auf die Atmungsorgane beurteilen, ….	anwenden, selbst ermittelte Messwerte mit statistischen Werten bzw. Normwerten vergleichen und bewerten. …	gesundheitliche Auswirkungen unterschiedlicher Luftqualitäten auf die Atmungsorgane beurteilen ….	… …	Checkliste …

Tab. 5: Auszug aus einer Fachschafts-Übersicht für ein Rahmenthema/Unterrichtsvorhaben mit Angaben zu Kompetenzen, Methoden, Sozialformen und Materialien.

Anmerkung

Um diesen Beitrag nicht zu sprengen verweise ich im Folgenden auf anregende Materialien und Vorlagen. Folgende Hefte aus der Zeitschriftenreihe „Unterricht Biologie“ aus dem Friedrich Verlag, Seelze sind besonders zu empfehlen. Ein unmittelbar auf das Thema bezogenes Heft ist Unterricht Biologie (2012): „Selbstreguliertes Lernen“ Heft 377/378. Auch Unterricht Biologie kompakt (2016): „Was du über Genetik weißt und was du wissen solltest“ Heft 418 gibt konkrete Beispiele. Im Rahmen der Sprachförderung und -sensibilisierung in den Naturwissenschaften bietet das Heft Unterricht Biologie (2018):„Sprachsensibel unterrichten“ Heft 437 gute Einblicke und Vorlagen.

Literatur

Abels, S. (2015): Scaffolding inquiry-based science and chemistry education in inclusive classrooms. New Developments in Science Education Research, (November), 77–95. Verfügbar unter http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84956821689&partnerID=tZOtx3y1

Al-Azawei, A.; Serenelli, F.; Lundqvist, K. (2016): Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer- Reviewed Journal Papers from 2012 to 2015. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16*(10), 39*–56. Verfügbar unter: http://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295

Bönsch, M. (2014): Heterogenität ist Alltag – Differenzierung ist die Antwort. Stuttgart: Raabe Verlag.

BRÜNING, L.; SAUM, T. (2015): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. 10. Aufl. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, S. 11-28.

CAST. (2011): Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.

Ellinger, Stephan (2017): Aufmerksamkeitsförderung durch Advance organizer. in: Einhellinger, Christine; Ellinger, Stephan u.a. (Hrsg.): Studienbuch Lernbeeinträchtigung. Band 2: Handlungsfelder und Förderansätze. Oberhausen: Athena. S. 197-218
Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (Hrsg.) (2006): Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.
Friedrich, H.F. ; Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert F.E.; Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen 1997, S.237-293.
Friedrich, H.F.; Mandl, H. (2006): Lernstrategien: zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In: Friedrich, H.F.; Mandl, H. (Hrsg.): Lernstrategien. Göttingen 2006, S.1-23.
Helmke, A. (2005): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer Verlag.
Helmke, A. et al. (2010): Effiziente Klassenführung als Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität – ein Untersuchungsbeispiel aus der Grundschule. In: Spiel, C. et al. (Hrsg.): Bildungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 2010. S. 101-105.
Helmke, A. (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (5. überarb. Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.
Killus, D. (o.J.): Selbstgesteuertes Lernen in Lern-, Interessen- und Erfahrungsangeboten an Schulen mit Ganztagsangebot. o. O., o. J.: Verfügbar unter: http:// bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen_und_schulen/ganztagsschulen/gestaltung/Selbstgesteuertes_ Lernen_expertise.pdf
Kniffka, G. (2010): *Scaffolding*. Verfügbar unter http://www.uni- due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf
Landmann, M. et al. (2009): Selbstregulation. In: E.Wild/J. Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin/Heidelberg 2009, S. 49-70.
Messner, R. (2009): Selbstreguliertes Lernen. Mehr Schüler-Selbstständigkeit durch ein neues Konzept. In: Praxis Schule 5-10. 2009, Heft 1, S. 28-32
Menzies, Holly M.; Lane, Kathleen Lynne; Lee, Johanna Marie (2009): Self-Monitoring Strategies for Use in the Classroom: A Promising Practice to Support Productive Behavior for Students With Emotional or Behavioral Disorders. *Beyond Behavior* 18: 2, 27–35.
Michna, D.; Melle, I. (2016): Inklusiver Chemieunterricht in der Sekundarstufe I - Konzeption und Evaluation -. *In* Authentizität und Lernen - das Fach in der Fachdidaktik. *(*S. 422–424). Regensburg: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDCP).
Pineker-Fischer, A. (2014): Die Methode des Scaffolding im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sek I, 20. November 2014, Detmold. Verfügbar unter www.kreis-lippe/de/media/custom/2001_5202_1.pdf.
Hall, Tracey E. et al. (2012): Universal Design for Learning in the classroom. New York and London: The Guilford Press.
Schlüter, A.-K.; Melle, I.; Wember, F. B. (2016): Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens*.* Sonderpädagogische Förderung heute*,* 61*(3), 270–285.*
Serenelli, F.; Mangiatordi, A. (2013): Universal design for learning: A meta-analytic review of 80 abstracts from peer reviewed journals*.* Research on Education and Media*,* 5*(1), 109–118.*
Straka, Gerald, A. (2005): Von der Klassifikation von Lernstrategien im Rahmen selbstgesteuerten Lernens zu mehrdimensionalen und regulierten Handlungsepisoden. In: Uni Bremen, ITB Forschungsbericht 18/2005 Februar 2005.
Von der Groeben, A.; Kaiser, I. (2011): Rampe, Fächer, Blüte, Gerüst – Aufgabendifferenzierung (1). In: Pädagogik H. 4/2011, S. 40 – 45.

Killus, D.; Graf, G. (2009): Selbstgesteuertes Lernen lehren: Konzepte, empirische Befunde und Unterrichtsbeispiele; 26. Pädagogische Woche (Oldenburg) 23. September 2009.
Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhard. In: scaffolding - Schulentwicklung NRW. S. 146 ebd. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver.../scaffolding-/scaffolding.html
Weinstein, C. E.; Mayer, R. E. (1986): The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in teaching* (pp. 315–327). New York: Macmillan.

Hier könnte Ihre Werbeanzeige stehen

Kontaktieren Sie uns jetzt und schalten in der nächsten Ausgabe des VdDL Magazins ihre Werbeanzeige.

Timo.Marquardt@vddl-nrw.de

VERENA HERTEL

„Schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLf)“ aus Sicht einer Fortbildnerin

Ziele einer schulinternen Fortbildungsmaßnahme – an Qualitätskriterien orientiert

Verena Hertel ist langjährige Schulleiterin, Moderatorin, Fortbildnerin, Trainerin, Coach, Fachbuchautorin.
Kontakt: hertelvs@t-online.de

Schulinterne Lehrerfortbildung möchte im System Schule etwas verändern. Im Unterschied zu offenen Fortbildungen geht es hier darum, in einem Kollegium Prozesse in Gang zu setzen, die der Qualität der Schule dienlich sind und letztlich den Schülerinnen und Schülern zugute kommen.

Kollegien und Schulleitungen sind sehr heterogen, jede Schule hat ihr eigenes Selbstverständnis, das in der Realität nicht unbedingt an Qualitätskriterien orientiert sein muss.

Zu Qualitätskriterien gehören beispielsweise folgende Punkte:

Es gibt klare Ziele für Entwicklungsprozesse.

Die Zusammenarbeit zwischen Personen und Rollen ist abgestimmt.

Strukturen und Prozesse sind transparent gemacht.

Schulleitung ist in wesentliche Entwicklungsprozesse eingebunden.

Schulinterne Lehrerfortbildung richtet sich zunächst nach den Wünschen der Schule, diese muss aber nicht unmittelbar an Qualitätskriterien interessiert oder auf sie orientiert sein. Das liegt nicht an Desinteresse, sondern daran, dass im Schulalltag viele pädagogisch weitreichende Herausforderungen wie Inklusion, Integration von Zugewanderten oder zunehmende Verhaltensauffälligkeiten innerhalb der Schülerschaft auftreten, die alle sehr viel Aufmerksamkeit erfordern und viele Kräfte rauben. Nicht umsonst ist der Anteil der Burn-Out-Erkrankungen bei der Berufsgruppe Lehrer besonders hoch.

Richtet sich schulinterne Lehrerfortbildung nicht nach den Wünschen und damit nach den konkreten Anliegen der Schule, gerät sie in Gefahr, Kolleginnen und Kollegen nicht zu erreichen. Insofern kann es – je nach Selbstverständnis der Fortbildnerin/des Fortbildners – in die Vorarbeit der Beratung gehören, Wünsche mit qualitätsorientierten Zielen in Verbindung zu bringen – zwei Fliegen mit einer Klappe.

Mögliche Schritte bei einer schulinternen Fortbildungsmaßnahme – in eine Abfolge gebracht

Vorgespräch/Vorgespräche

Auf diesem Hintergrund kommt einem Vorgespräch bzw. den Vorgesprächen mit Vertretern der Schule eine sehr wichtige Rolle zu. Begrüßenswert ist es, wenn mehrere Personen an solchen Gesprächen teilnehmen, um die unterschiedlichen Perspektiven des Kollegiums frühzeitig in den Blick zu bekommen.
Ein wichtiger Punkt ist:

> Wer nimmt an dem Vorgespräch bzw. den Vorgesprächen teil? Ist es (nur) die oder der Fortbildungsbeauftragte oder die Didaktische Leitung?
> Ist die Schulleitung involviert?
> Wie arbeitet das Schulleitungsteam insgesamt zusammen?
> Die Palette reicht von: Sind wichtige Inhalte und Prozesse spürbar gut abgesprochen oder erscheint die Schulleitung zerstritten (was nicht selten vorkommt!)?

Der Schulleiterin/dem Schulleiter kommt in einer schulinternen Lehrerfortbildung eine Schlüsselposition zu. Bereits in dieser Phase kann sich abzeichnen, dass sich die Schulleitung aus dem Prozess heraushält und außen vor bleibt.

> Das Kollegium solle sich fortbilden, ist z. B. ein dazu passender Gedanke.
> Oder: Die Schulleitung ist dafür da, dass die organisatorischen Abläufe und die Vertretung nach außen funktionieren.

Diese Haltung wird erfahrungsgemäß zur Folge haben, dass nicht nur der schulinterne Entwicklungsprozess stockt und nicht zur vollen Entfaltung kommen kann.
Das gilt es als Fortbildner/in klar in den Blick zu nehmen.
Das stellt die Fortbildnerin/den Fortbildner in eine schwierige Position - vieles wird wahrgenommen, die Rolle sieht aber nicht eine direkte Einflussnahme vor.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist das Zuhören.

> Was bewegt die Schule?
> Welche Probleme sieht sie?
> Welche Mittel will sie einsetzen, um diese Probleme zu bearbeiten?
> Wo will sie hin?

Ein interessanter Punkt, sollte das Vorgespräch in der Schule stattfinden, ergibt sich aus Beobachtungen:

> Wie stellen sich die Räumlichkeiten dar?
> Hier lassen sich bereits wichtige Schlüsse auf die innere Verfassung einer Schule ziehen.

Dazu gehören u. a.:

> Gibt es Hinweisschilder?
> Wie ist der Zustand der Klassenräume?
> Sind die Wände im Haus bebildert?
> Steht viel ungeordnet herum?

Aber auch der erste Eindruck der Kommunikation gibt Aufschluss:

Wie wird man begrüßt?
Wie wird untereinander kommuniziert?

Durchführung:
In der Durchführung von Fortbildungen geht es zunächst darum, in **Kontakt mit dem Kollegium** zu kommen. Das hat, auch wenn sich das merkwürdig anhört, **Vorrang vor der inhaltlichen Vermittlung**. Es gilt, die kollegialen Strukturen aufmerksam und zugewandt zu **erfassen**.

Große Bedeutung hat dann der **Einstieg**, der **gut überlegt** sein muss. Er ergibt sich einerseits aus den im Vorgespräch ermittelten Bedarfen, andererseits soll er eine gute Überleitung zur **Problematisierung des Themas** darstellen.
In diesem Kontext sind die **Arbeitsaufträge bedeutsam**, die in der Planung vorrangig bedacht worden sein sollten:

Woran sollen die Teilnehmer/innen arbeiten?
Was sollen sie erarbeiten?
Was ergibt sich aus dem Erarbeiteten?

Hier zeigt sich schon, dass nicht alles planbar ist.

Bei der Vermittlung des Themas kommt es auf eine **Ausgewogenheit von Inhalten und Methoden** an. Darbringung von Wissenswertem und Aufwerfen von Fragestellungen auf der einen Seite, Wechsel von Plenumsphasen mit Inputanteilen bzw. Dar- und Klarstellung von Erarbeitetem aus Einzelarbeit oder Arbeitsgruppen auf der anderen Seite.

Ganz wesentlich bei der Durchführung einer schulinternen Lehrerfortbildung ist auch der **Aspekt der Ergebnisorientierung**.

Was ist ein gutes Ergebnis?

Hier gilt es, wach zu sein für die Fragen/Probleme, die die Teilnehmer im Fortgang der Fortbildung aufwerfen und diese einer gemeinsamen - systemischen Betrachtung zuzuführen.

Es geht bei einer schulinternen Lehrerfortbildung nicht um die Befriedigung einzelner Anliegen, sondern darum, dass das Kollegium seinen Auftrag als Schule anerkennt, dass dieses Anerkennen zu qualitativ guten Ergebnissen im Umgang mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag und damit zu besseren Ergebnissen bei den Schülern führt.
Letztlich gilt es darum, mehr Verbindlichkeit in der kollegialen Zusammenarbeit und in der Weitergabe an Schülerinnen und Schülern herzustellen.
Offen ist, ob alle Fragen/Probleme an einem Fortbildungstag oder überhaupt beantwortet bzw. einer Lösung zugeführt werden können. Klar ist aber, dass die Fortbildnerin bzw. der Fortbildner die Aufgabe hat, zu sortieren, zu strukturieren, klarzustellen und den nächsten Schritt vorzubereiten:

Da steht das Kollegium.
Wie könnte nun der nächste Schritt aussehen?

Zusammengefasst bedeutet das für die Vorüberlegungen und die Durchführung einer Tagung:
1. **Arbeitsauftrag vor Input**, nicht umgekehrt.

2. Das **Ankommen des Themas beim Teilnehmer** ist wichtiger als das Ankommen des Themas beim Fortbildner und damit leitend für den weiteren Fortgang.
Letzteres bedeutet auch: Es kann in der Planung zu Fehleinschätzungen gekommen sein.
Die Präsenz des Fortbildners für den Prozess während der Fortbildung ist demzufolge ganz hoch anzusetzen.
3. Es wird auf **verbindliche Ergebnisse** hingearbeitet, **auf denen die Schule aufbauen kann**.

Evaluation:
Eine Evaluation der schulinternen Fortbildungsmaßnahme ist notwendig und in ihrer Wirkung nicht zu unterschätzen, sie setzt aber unbedingt Offenheit und Bereitschaft voraus. Man muss es wissen wollen.

Fortbildnerperspektive:
Der Fortbildner nimmt zunächst seine Einschätzung vor.
Wie hat er den Prozess und die Rahmenbedingungen wahrgenommen?
Haben sich seine Einschätzungen und seine Planungen bewährt?
Hat er die Teilnehmer erreicht?
Ist das Ergebnis zufriedenstellend?

Teilnehmerperspektive:
Die Teilnehmer geben ein Feedback – in mündlicher und in schriftlicher Form.
Ein Feedback aller Teilnehmer ist dem Einzelner stets vorzuziehen. Dieses könnte in der Schlussphase der Fortbildung vorgenommen werden. Aber auch nach der Fortbildung lässt es sich erstellen.
Die schriftliche Form erlaubt es, im Nachhinein genauere Analysen vorzunehmen bzw. Konsequenzen zu ziehen.

Konsequenzen aus Erfahrungen mit schulinternen Fortbildungsmaßnahmen

Schulinterne Lehrerfortbildung möchte im System Schule etwas verändern, so lautete der Einstieg dieses Textes.
Er führt zu der Frage:
Unter welchen Umständen kann sie das leisten?

Ein einzelner Fortbildungstag kann Anstöße geben. Zur wirksamen Veränderung einer Schule gehört aber sicher mehr. Es geht z. B. darum, nachzuhalten, ob die Ergebnisse einer Fortbildung, die aus inhaltlichen Absprachen oder Vereinbarungen zum weiteren Prozessverlauf bestehen können, umgesetzt werden.
Wer macht aufmerksam?
Wer ist der Motor der weiteren Entwicklung?

Das kann als Anstoß sicher besser von außen passieren als von innen.
Ein Ziel von Schulentwicklung sollte allerdings sein, belastbare innere Strukturen aufzubauen. Auch das kann von außen gut unterstützt werden im Sinne eines Entwicklungsziels der Schule. Es bedeutet aber, dass die Impulse von außen innen auch aufgenommen werden.
Fazit:
„Schulinterne Fortbildung“ ist nicht an sich ein Wert, sondern sie bedarf der Offenheit von beiden Seiten und eines Ansatzes, der an den weiter oben grob skizzierten Standards ausgerichtet ist. Nur so hat sie eine Chance, erfolgreich zu sein.

An die Fortbildner/innen stellt sie inhaltlich und methodisch sehr hohe Ansprüche, zumal sich die Bedarfe in Kollegien in Anbetracht neuer, komplexer Aufgaben verändern und die Erwartungen, passgenaue Lösungen - und diese möglichst unmittelbar wie mit einem Zauberstab - serviert zu bekommen, hoch sind.
Hier sind Grenzen anzuerkennen, einmal im Hinblick auf die kurze Zeit, die eine Fortbildnerin/ein Fortbildner in der Schule verbringt, andererseits im Hinblick darauf, dass es bei Veränderungen nicht nur um pragmatische Lösungen, sondern fast immer auch um Haltungen geht, die wesentlich schwieriger zu beeinflussen sind.
Insofern wären Prozessbegleitungen, die sich über einen längeren Zeitraum, verteilt auf mehrere Tage, erstrecken, ein erster Ansatz.

Die Autorin
Verena Hertel
Fachbuchautorin
Fortbildung – systemische Beratung – Training - Supervision und Coaching

Autorin von „Auf den Punkt gebracht
Kommunikationsratgeber für Schulleitungen“
Carl Link Verlag
Mai 2018

www.strategiekonkret.de

DENNIS SAWATZKI

Energizer & Co. - bewegte Pausen vom oder zum Lernen?

Dennis Sawatzki ist Geschäftsführer von IQES Seminare.

www.iqes-seminare.de

Wir erwarten von unseren Schüler*innen Beweglichkeit im Kopf, doch bieten wir Ihnen oftmals nur sehr starre und unbewegliche Lernarrangements im Unterricht an. An mancher Stelle heißt es sogar, das Sitzen sei das neue Rauchen, da es ähnlich gesundheitsschädlich sei. Nicht erst die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse der letzten Jahre verdeutlichen, dass Lernen noch nie ein rein kognitiver Prozess war, sondern immer auch (und vor allem) ein emotionaler.[1] Daher empfiehlt sich auch ein ganzheitlicher(er), erlebnisorientierter Ansatz der Wissensvermittlung respektive -verarbeitung.

Als Energizer bezeichnen wir all jene Übungen, die neue Energie, neuen Schwung in das Lernsetting bringen und gewissermaßen den Akkustand der Teilnehmenden wieder aufladen. Solche Übungen werden zu anfangs oftmals skeptisch beäugt – sowohl vonseiten der Lernenden als auch der Lehrenden. Sind sie jedoch einmal etabliert, gelten sie in aller Regel als sehr beliebte Methodenbrüche, welche maßgeblich zum Erfolg und zur Nachhaltigkeit einer Lehr-Lern-Einheit beitragen können.[2] Der richtige Einsatzmoment im Unterricht liegt grundsätzlich im Ermessensspielraum der Lehrperson, doch insbesondere die Einstiege in eine Stunde oder ein Thema, die Wechsel von einem Thema zum nächsten oder einer Methode zur anderen sowie die Abschlüsse von Lerneinheiten und Gruppenprozessen bieten sich hierfür an. Kurzum: Um Übergänge weicher, runder, aktivierender oder motivierender zu gestalten, lassen sich Energizer gut einsetzen.

Energizer dienen außerdem der Beziehungsgestaltung der Schüler*innen untereinander sowie zwischen Schülern und Lehrpersonen und tragen damit auch zu einem erfolgreichen Classroom- und Beziehungs-Management im Klassenraum bei. Doch es gilt einige Punkte zu beachten, um erfolgreich solcherlei Übungen in den Unterricht zu integrieren.

Damit die Schüler*innen die Energizer akzeptieren, müssen sie sich ernst genommen fühlen. Wie oft verlangen wir von unseren Schüler*innen ab, sich aus ihrer Komfortzone herauszubewegen – und wie oft stellen wir selbst fest, wenn es uns einmal ähnlich ergeht (beispielsweise im Rahmen von handlungsorientierten Fortbildungen), wie schwer es uns fällt, unsere Komfortzone zu verlassen?! Daher ist es immer auch eine Frage der Dosis und des Tempos, mit denen wir Energizer zu einem didaktischen Baustein unseres Unterrichts zu erheben versuchen.

Schüler*innen verdienen eine Begründung, warum und wozu eine Übung durchgeführt wird, damit sie für sich entscheiden können, ob sie sich darauf einlassen können oder nicht. Gehen Sie also immer wieder auch in die gemeinsame Reflexion, bieten Sie

---

[1] Vgl. Hütter/Lang (2017): Neurodidaktik für Trainer. Trainingsmethoden effektiver gestalten nach den neuesten Erkenntnissen der Gehirnforschung. Bonn: managerSeminare, S. 126-128.

[2] Vgl. Brägger/Hundeloh/Posse/Städtler (2017): Bewegung und Lernen. Konzept und Praxis Bewegter Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 71-96.

Erklärungen an und streuen Sie Metahinweise ein. Schützen Sie die Privatsphäre und Autonomie Ihrer Schüler*innen, indem Sie niemanden zur Teilnahme zwingen und es akzeptieren, wenn jemand passen oder aussteigen möchte. Denn wir können hier nicht die Hintergründe im letzten Detail kennen, sollten aber in die Selbstbestimmungskompetenz und die Fähigkeit unserer Schüler*innen vertrauen (bzw. diese hierdurch fördern), für sich selbst sorgen zu können (und zu dürfen).

Denken wir hier exemplarisch an eine Schülerin, die aufgrund ihrer religiösen Erziehung keine Jungen berühren darf und sich daher weigert mitzumachen, um unangenehme Situationen schon im Vorfeld auszuschließen. Oder an einen übergewichtigen Schüler, der schon bei der Vorankündigung eines Energizers in den Widerstand geht, da er sich schon irgendwelcher hämischer Kommentare seiner Mitschüler ausgesetzt sieht. Dies sind nur zwei Beispiele, die bereits deutlich machen, dass jeder ein Recht darauf hat, eine Übung abzulehnen, da er in der Regel gute Gründe hierfür hat, die wir nicht immer kennen können (und müssen).

Daher empfiehlt es sich, mit möglichst niederschwelligen Energizern anzufangen, die den Schüler*innen nicht allzu viel abverlangen, Spaß machen und keine Bühne für unqualifizierte Kommentare und Sprüche liefern. Fangen Sie beispielsweise mit Übungen an, die die SuS alleine durchführen können, bevor sie Übungen einbauen, die man zu zweit, in einer Kleingruppe oder im Klassenverband durchläuft.

In manch einem Moment können wir uns des Eindrucks nicht erwehren, dass unsere SuS gar keinen Energizer benötigen, sondern viel eher mal wieder zur Ruhe gebracht werden müssen. Daher bietet es sich an, verschiedene Aktivierungs- und Beruhigungs- sowie Konzentrationsübungen in seinem Methodenrepertoire zu haben, um daraus gezielt auswählen zu können. Nachfolgend sollen einmal exemplarisch drei Übungen vorgestellt werden, die wir aus den Kategorien „Energizer“, „Tranquilizer“ und „Cognigizer“ ausgewählt haben.

1-2-3 (Energizer)

Ablauf: Die SuS finden sich zu zweit zusammen und stellen sich so einander gegenüber, dass sie genügend Platz um sich herum haben und einen angenehmen „Sicherheitsabstand“ zueinander. Sie sollen im ersten Schritt bis 3 zählen. Dabei zählen sie abwechselnd und beginnen immer wieder von vorne (also 1-2-3-1-2-3-1 usw.), so dass immer wieder wechselt, wer mit der 1 startet.

Nach ca. 20-30 sec. beginnt die Erläuterung von Level 2. Nun sollen die TN, wenn sie an der Reihe sind, die 2 durch ein Klatschen ersetzen. Im anschließenden Level 3 wird außerdem die 3 ersetzt – durch ein Hüpfen aus dem Stand. Im letzten Level findet auf die 1 eine Drehung um die eigene Achse statt.

Ziel: Die SuS versuchen sich zu zweit an einer gemeinsamen Herausforderung. Die Übung fördert die Vertrauensbasis zwischen den beiden, bringt sie in Bewegung und somit den Kreislauf wieder in Schwung, hilft die beiden Gehirnhälften zu aktivieren und sich in anschließenden Unterrichtseinheiten besser auf die Aufgaben zu fokussieren – und ganz nebenher wird viel miteinander gelacht.

Hinweise:

- Die TN sollen zu Beginn versuchen, einen gemeinsamen Rhythmus beim Zählen zu etablieren, bevor die erste Schwierigkeitsstufe (Klatschen) hinzukommt. Hierfür braucht es ein wenig Zeit, bis sich die Paare aufeinander eingeschwungen und sie das Prinzip der Übung verinnerlicht haben.
- Es ist hilfreich, wenn die Lehrperson jedes Level mit einem TN vorne demonstriert. Dies erhöht die Bereitschaft bei den Teilnehmern, sich auf die Übung einzulassen, und verdeutlicht den jeweils nächsten Schritt.
- Es kann sinnvoll sein, wenn die Lehrperson herumgeht und reinhört, wann die TN für das nächste Level bereit sind. Als Richtwert bieten sich pro Level ca. 20 Sekunden an. Dies mag aber von Gruppe zu Gruppe sehr unterschiedlich sein.
- In Gruppen mit ungerader TN-Zahl muss eine 3er-Gruppe gebildet werden. Dort erfolgt die Übung nach denselben Prinzipien – nur mit der Ausnahme, dass hier im Uhrzeigersinn rotiert wird und die TN bis 4 zählen (statt bis 3).

Die perfekte Minute (Tranquilizer)

Ablauf: Die SuS stellen sich vor ihren Stuhl und schließen die Augen. Die Lehrperson gibt das Kommando und die Minute beginnt. In absoluter Stille versucht nun jeder, die Zeitspanne einer Minute genau abzuschätzen. Ist ein Schüler der Meinung, die Minute sei nun verstrichen, so setzt er sich leise hin. Die Lehrperson merkt sich die drei SuS, welche die Minute am besten abgeschätzt haben, und löst auf, sobald alle Platz genommen haben.

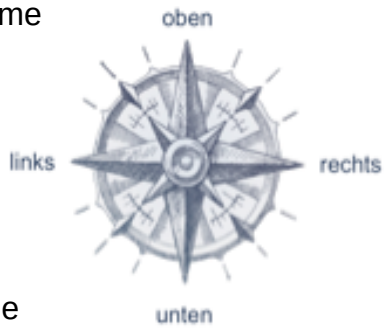
Ziel: „Die perfekte Minute“ eignet sich, um aufgekratzte oder nervöse Klassen zu beruhigen, etwa nach einer Pause oder vor einer Prüfung. Das Fokussieren auf die innere Uhr bei gleichzeitiger Stille wirkt sehr entspannend und steigert die Konzentrationsfähigkeit. Gleichzeitig bringt die Übung einen leichten Wettkampfcharakter mit, was besonders bei jüngeren SuS motivationsfördernd wirken kann, die Übung mit der notwendigen Ernsthaftigkeit durchzuführen.

Hinweise:

- Es muss nicht genau eine Minute sein, auch längere Zeitabschnitte sind möglich. Grundsätzlich erhöht sich die Schwierigkeit mit der Länge der Zeitspanne, dafür sind die Ergebnisse jedoch deutlicher.
- Es sollte keine tickende Uhr an der Wand hängen und die TN sollten ihre analogen Armbanduhren – falls vorhanden – ablegen und vorübergehend in eine einigermaßen schalldichte Box legen.
- Reflektieren Sie hinterher mit Ihren SuS, was uns bei der inneren Zeitabnahme beeinflusst, woher die in der Regel großen Unterschiede kommen und was die Übung zum Beispiel mit dem Lernen, mit Schule, mit dem Unterrichtsthema zu tun hat. Eine solche anschließende Hypothesenbildung führt dazu, dass die SuS die Übung nicht als isoliertes Intermezzo des Unterrichts wahrnehmen, sondern es eingebunden wird und selbst zu einem Lern- und Reflexionsfeld wird.

Hemisphären-Kompass (Cognigizer)

Ablauf: Die SuS verteilen sich im Klassenraum, so dass sie freie Sicht nach vorne und ein bisschen „Rangierabstand“ zum Nachbarn haben. Die Lehrperson zeigt an einer Tafelskizze auf eine Himmelsrichtung und die SuS heben beide Arme in die entsprechende Richtung. Gleichzeitig lesen sie die Richtung vor (oben/unten/rechts/links).



Nach einigen Durchläufen, die dem Aufwärmen dienen, wird das Prinzip umgekehrt: Nun müssen die SuS zwar noch immer die Richtung vorlesen, auf die gezeigt wird, sollen die Arme jedoch in die entgegengesetzte Richtung ausstrecken. In einem dritten Schritt wird das Prinzip ein weiteres Mal verändert: Jetzt gehen die Arme in die angezeigte Richtung, die SuS sollen jedoch die entgegengesetzte Richtung aussprechen. Spätestens hier setzt endgültige Verwirrung ein.

Ziel: Die SuS müssen sich fokussieren und sich an einer sehr anspruchsvollen Aufgabe versuchen. Sie sollen aber vor allen Dingen mit einer gewissen Gelassenheit das Scheitern üben. Denn das gehört einfach zu jedem Lern- und Arbeitsprozess dazu.

Außerdem vermittelt die Übung eine Lockerheit und Leichtigkeit – und trägt somit auch zur Auflockerung und Aufheiterung bei.

Hinweise:

- Es braucht jeweils ausreichend Zeit, bis die SuS das Prinzip der einzelnen Level verstanden haben.
- Außerdem ist es wichtig, in gemächlichem Tempo vorzugehen.
- Der Einfachheit halber empfiehlt es sich, in den jeweils ersten Durchläufen eines jeweiligen Levels mehrmals die diametral entgegengesetzten Richtungen abzuwecheln (also oben/unten oder rechts/links), damit nicht zu früh zu viel Verwirrung gestreut wird.

Viele weitere Übungen finden Sie hier:
Dennis Sawatzki / Marcus Kuhn (2018): Unterricht und Seminare lebendig gestalten. Eine außergewöhnliche Methodensammlung. Energizer & Co. Beltz, Weinheim und Basel. Auch erhältlich für Abonnenten von IQES online unter https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=EB908445-C9C4-4032-32D1-901D98D0AE5B. Videos zu einigen der Übungen finden Sie außerdem auf Youtube im Kanal „Energizer & Co.“ (https://www.youtube.com/channel/UC3zo_mCOg1DfcRIMYxFkQOA).

WIR GEBEN AUTOREN EINE CHANCE

-

Wir suchen für unsere kommenden Ausgaben des VdDL-NRW Magazins motivierte Autorinnen und Autoren, die aus ihren Fachbereichen der Theorie und Praxis des Unterrichtens berichten wollen.

Bei Interesse Kontaktaufnahme: ***Timo.Marquardt@vddl-nrw.de***

TIMO MARQUARDT

Schule Beratung für Lehrkräfte - Entwicklungsgespräche führen

Timo Marquardt ist Didaktischer Leiter an der Gesamtschule Osterfeld und 1. Vorsitzender der Vereinigung der Didaktischen Leitungen NRW.
Kontakt: Timo.Marquardt@vddl-nrw.de

Entwicklungsgespräche sind im Rahmen der Personalberatung ein ganz zentrales Element der Schulentwicklung und Schulgestaltung. Im Schulalltag sind aber immer mehr nur die klassischen Personalentwicklungsgespräche anzufinden, wenn es um aktive Entwicklung geht.

Die Bereiche der klassischen Beratung z.B. im Konfliktfall durch die Schulleitung sind hierbei ein zusätzlicher Aspekt.

Entwicklungsgespräche lassen sich von der klassischen Personalentwicklung auch auf „Aufgaben“ durch Koordinatoren, auch Fachgruppen vertreten durch den Vorsitzenden und Teams vertreten durch den Teamsprecher übertragen.
Gerade die beiden Felder „Fachentwicklungsgespräche“ und „Teamentwicklungsgespräche“ werden im schulischen Alltag selten durch die Schulleitung eingefordert und fallen hinten rüber. Doch bieten sich gerade ein stimmiges und präventives Entwicklungsinstrument, so dass Fachbereiche und Teams gestützt, wertgeschätzt und gestaltet werden können.

Personalentwicklungsgespräche (PEG)
Hier führt die Schulleitung Gespräche mit einer Person oft zu Beginn der schulischen Laufbahn und möchte mit dieser Perspektiven entwickeln, Ziele abstecken, Möglichkeiten aufzeigen und eine persönliche Laufbahnberatung sicherstellen. Inhaltliche Aspekte der Beratung können dabei sein: Ziele, Perspektiven, Fortbildungen, Arbeitsgruppen, Klassenleitung, Unterrichtseinsatz, Funktionsstellen, Laufbahn, Teilzeit, Ruhestand, Versetzung,…

Aufgabenentwicklungsgespräche (AEG)
Hier führt die Schulleitung Gespräche mit einer Person, welche schon eine Funktion/Aufgabe übernommen hatte sich zu aktuellen Entwicklung des Aufgabenbereiches abstimmen. Hier wird der Blick zurück gerichtet und darauf aufbauend über den Ist-Stand eine Perspektive für diesen Aufgabenbereich in der Schule entwickelt. Diese Felder könnten z.B. sein Berufswahlkoordinator, Medienkoordinator, Ganztagskoordination, Koordination Inklusion oder individuelle Förderung. Inhaltliche Aspekte der Beratung können dabei sein: Ist-Stand, Zusammenarbeit in der Schule, Kooperationspartner, Fortbildungen, Ziele, Perspektiven, Anrechnungsstunden, Evaluationen, Erweiterung, Umwidmung,…

Fachentwicklungsgespräche (FEG)
Hier führt die Schulleitung Gespräche mit einem Fachvorsitzenden bzw. einer führenden Teilgruppe einer Fachgruppe, welche diesen Fachbereich wie z.B. Deutsch, Mathematik, Biologie, Sport,… repräsentiert. Hier wird die aktuelle Situation des Faches bzw. des Fachbereichs analysiert und neue Perspektiven und Ziele entwickelt. Dabei werden im Gespräch gemeinsam Möglichkeiten entwickelt, wie neue und zielführende Impulse gesetzt werden können aber auch Probleme gelöst werden können. Inhaltliche Aspekte können dabei sein: Personalausstattung, Raumsituation, Stand Lehrplan, Stand

Leistungsbewertung, Projekte/Projektwoche, Lehr- und Lernmittel, Präsenz am Tag der offen Tür, Herausforderungen, benötigte Fortbildungen, außerschulische Partner, besondere Lernorte, fächerübergreifende Zusammenarbeit, Wettwerbe, Diagnose- und Evaluationsverfahren, Lernstandserhebungen, Zentrale Prüfungen, Vertretungsunterricht, Lernzeiten,…

Teamentwicklungsgespräche (TEG)

Hier führt die Schulleitung Gespräche mit einem Teamsprecher bzw. einer führenden Teilgruppe eines Teams, welche dieses Team wie z.B. Jahrgänge, Steuergruppe, Lehrerrat,… repräsentiert. Hier wird die aktuelle Situation des Teams analysiert und neue Perspektiven und Ziele entwickelt. Dabei werden im Gespräch gemeinsam Möglichkeiten entwickelt, wie neue und zielführende Impulse gesetzt werden können, aber auch Probleme gelöst werden können. Inhaltliche Aspekte könnten dabei sein: Personalsituation im Team, Räume, Projekte und Konzepte, Klassenfahrten, Unterrichtsgänge, soziales Lernen im Jahrgang, Kooperationspartner, Gestaltungsspielräume, Zuständigkeiten, Fortbildungen,…

ANNETTE TUROWSKI

Ein Plus für Erasmus – Bildungspolitik und Schulen in Schottland kennenlernen

Edinburgh, am 6.Oktober 2018: diese Stadt ist politisch. Männer in Kilts, die Banner mit dem Andreaskreuz und den europäischen Sternen tragen, Frauen in Tartans, rot und blau, Poster gegen Rassismus, der Klang des Dudelsacks im Wind – das alles trägt eine undefinierte Spannung in sich. Meine Kollegin und ich waren zufällig an einem Tag angereist, an dem in Edinburgh mit Energie für ein erneutes Referendum über Schottlands Unabhängigkeit von England und seinen Verbleib in der EU demonstriert wurde[3].

Dies passt zum Kernanliegen der schottischen Bildungspolitik, das in Abkehr von den aus England tradierten, häufigen Testungen die Schüler in den Mittelpunkt des Lernens und Lehrens stellt. Es ist insofern ein Politikum, als diese Neuausrichtung nach 1999 erfolgte. In diesen Jahren begann das neu gegründete schottische Parlament als Teil des *National Improvement Framework*[4] die Bildungspolitik des Landes zu gestalten. *Curriculum for Excellence*[5] nennt sich die daraus erwachsene Reform, in deren Folge mit massivem personellen Engagement, intensiver Zusammenarbeit der Schulen, Gemeinden und dem nationalen *Scottish Education Council* [6] eine Neuausrichtung ermöglicht wurde. Kernanliegen der Reform ist die einleitend genannte Fokussierung auf das Kind im Zentrum schulischen Handelns, bei hohen Erwartungen an dessen individuelle Leistungsfähigkeit und einer deutlichen Kompetenzorientierung. Jedes Kind soll die Chance haben, sich zu einem lebenslang erfolgreichen Lerner zu entwickeln, kreativ problemlösend, selbstbewusst, verantwortungsbewusst und somit ein wertvolles Mitglied der schottischen Gesellschaft. Für die Schulen erwuchs und erneuert sich ständig die Herausforderung, sich nachvollziehbar weiterzuentwickeln - basierend auf der partizipativen Diagnostik eigener Stärken und Schwächen, unterstützt durch die Schulgemeinde und begleitet durch die schottische Schulinspektion, welche die Wirksamkeit der Reformen gemeinsam mit den Schulen evaluiert.

Wie jede grundlegende Reform erfuhr auch diese in den ersten Jahren je nach Schule und Bezirk unterschiedliche Auslegung, die zum Teil in als zu stark empfundene Deregulierung mündete. Die schottische Gesellschaft, repräsentiert durch das *Scottish Education Council,* ist zur Zeit damit befasst, eine neue Balance zwischen der Individualisierung einerseits und der notwendigen Überprüfung der Reform durch gezielte Testungen und Evaluation vor Ort zu schaffen. Hierbei geht es um Nuancen, denn allen Beteiligten ist bewusst, dass die erreichte Veränderung so grundlegend erfolgreich ist, dass der Schwerpunkt dauerhaft auf Individualisierung liegen wird.

Von der extrem verkürzten Darstellung oben abgesehen ist es nicht mein Anliegen, das schottische Bildungssystem darzulegen. Es ist für mich eher der Anlass, mich den Schotten anzuschließen und meinerseits die europäische Fahne zu schwingen.

---

[3] https://www.heise.de/tp/features/Groesste-Demonstration-fuer-die-schottische-Unabhaengigkeit-4183909.html; letzter Download am 4.11.2018

[4] http://dera.ioe.ac.uk/30714/1/00528872_Redacted.pdf; letzter Download am 4.11.2018

[5] https://education.gov.scot/scottish-education-system/policy-for-scottish-education; letzter Download am 4.11.2018

[6] https://www.gov.scot/groups/scottish-education-council/ ; letzter Download am 4.11.2018

Die Gesamtschule Borbeck hat ihre eigene, kurze Geschichte mit Schulhospitationen im Ausland. Seit 2002 fuhren und fahren Lehrkräfte zu Fortbildungen nach Schweden, Norwegen, Finnland und Nordirland, in diesem Jahr zum ersten Mal auch nach Schottland. Waren es zunächst Einzelinitiativen, die mit dem seinerzeitigen Comenius-Programm[7] zu diesen Reisen führten, so sind im vergangenen und in diesem Jahr im Rahmen des ERASMUS Plus – Projektes in der „Leitaktion 1: Mobilitätsprojekt“ [8] insgesamt sechs Lehrkräfte je zu zweit nach Finnland, Nordirland und Schottland gereist, um im Kontext unserer Schulentwicklung die Arbeitsbereiche Inklusion, Umgang mit Heterogenität und Individualisierung aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten.

Die ERASMUS PLUS unterscheidet sich von früheren Verfahren dadurch, dass es keine Einzelperson, sondern die Schule ist, welche den Rahmen für diese Fortbildung setzt und den Antrag auf Förderung stellt. Sie diagnostiziert konzeptionell ihren eigenen Entwicklungsstand, überprüft die Schwerpunkte der Länder im ERASMUS Plus-Programm auf thematische Stimmigkeit und wählt danach Lehrkräfte aus, welche thematisch interessiert und potenzielle Multiplikatoren sind.

Die Anträge und auch die Evaluation der Reisen sind tatsächlich aufwendig. Bei der Erstellung der Anträge und der Vorbereitung der Reise bietet „Forum Eltern und Schule“[9] als deutscher Kooperationspartner der Organisatoren im Ausland den deutschen Antragstellern Unterstützung und Hilfe an. Auf den Seiten zu Europaseminaren[10] finden sich Hintergrundinformationen zu den Ländern und Hilfen zur Erstellung der Förderanträge. Auch bietet Forum Eltern und Schule als Ansprechpartner im direkten Kontakt gegebenenfalls geduldigen Support.

ERASMUS Plus ... Durch die Zustimmung der Schulgemeinde zu dem Programm und durch die gezielte Verbreitung geeigneter Inspirationen in den schulinternen Gremien erhalten diese aufwendigen Fortbildungen breitere Akzeptanz und damit eine höhere Effizienz für die Schule. Die Seminare geben vertiefte Einblicke in die Bildungsarbeit anderer Systeme. Die Wirkung dieser Erfahrungen ist nachhaltig: gelungene Beispiele der Praxis anderer Schulen zumal in anderen Ländern erfordern natürlich Transferleistungen, bedingt durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die jeweiligen Schulen und natürlich die reisenden Lehrkräfte. Sie motivieren jedoch immens und nachhaltig, denn sie öffnen unseren Horizont und verstärken dadurch unsere Wahrnehmung der Herausforderungen für unsere eigenen Schulen, das Einfordern stärkerer Unterstützung und die aus diesem Wechselspiel erwachsenden Chancen.

Das Wissen um diese Wirkung lohnt den Aufwand der Antragstellung und unterstützt die Antragsteller in der gelegentlichen Diskussion um die Freistellung der Lehrkräfte. Der schulform- und länderübergreifende Austausch zwischen Lehrkräften aus ganz Deutschland und Europa ist immens spannend.

---

[7] https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/comenius-unterstuetzt-europaeische-lehrerfortbildung-2.html; letzter Download am 4.11.2018

[8] https://www.kmk-pad.org/programme/erasmusplus/leitaktion-1-fortbildung.html; letzter Download am 4.11.2018

[9] FESch und Austausch&Begegnung sind Weiterbildungseinrichtungen in Trägerschaft der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule.

[10] http://w-f-sch.de/es ; letzter Download am 4.11.2018

Für die Schulen und Institutionen im Ausland, vor allem in Schottland und Nordirland, ist das anerkennende Interesse dieser Besuche aus ganz Europa ein hoch motivierender Schub für ihre innovative Arbeit im unruhigen politischen Gefüge.

In diesem Sinne: Ein Plus für ERASMUS

Kontakt: Annette Turowski, Didaktische Leiterin Gesamtschule Essen Borbeck.
Mail: annette@turo.de

DR. SILKE KRÄMER UND SIMONE KRIEBS

Kakadu und Wachhund - Tiermodelle bieten neue Ansätze zur Analyse und Gestaltung von Beziehungen und Lernen im Unterricht

Dr. Silke Krämer ist Didaktische Leiterin der Gesamtschule Weierheide in Oberhausen. Simone Kriebs ist Gründerin des WITA-Instituts.

Jana und Lara quatschen im Matheunterricht. Murat in der ersten Reihe wippt die ganze Zeit mit seinem Knie auf und ab. Nikolai motzt Julian aus heiterem Himmel an, während Aylin sich verweigert und noch nicht einmal ihr Mathebuch aufschlägt. Celine, in allen anderen Fächern eine fleißige Schülerin, liegt mit dem Kopf auf dem Tisch, um sie herum ist es laut und unruhig. Hoffentlich kommt sie nicht dran. Mathematik liegt ihr nicht, das liegt in der Familie, damit hat sie sich schon seit der zweiten Klasse abgefunden. Da schrieb sie zum ersten Mal eine 5 und obwohl sie viel gelernt hat, regelmäßig Nachhilfeunterricht hat und die Aufgaben dort immer lösen kann, wurden die Mathenoten nur wenig besser. Sie denkt daran wie sie in der Pause mit Lara gespielt hat. Plötzlich wird sie aus ihren Gedanken gerissen. „Hallo, aufwachen…brauchst du eine Extraeinladung? Komm nach vorne und rechne bitte die Aufgabe vor.“ Celine schreckt hoch und starrt die Lehrerin an. Ihre Gedanken jagen im Kreis, Panik steigt in ihr hoch und kein Wort kommt über ihre Lippen. Noch ein paar Sekunden durchhalten, dann nimmt Frau Müller jemand anderen aus der Klasse dran. Frau Müller, der Klassenlehrerin, fällt die Kreide runter, sie ist frustriert, auch weil sie gesehen hat, dass Celine die Lösung der Aufgabe im Heft stehen hatte. Am liebsten würde sie nach Hause gehen und ihre Ruhe haben. In ihrer Klasse ist es immer so verdammt laut und die Mathematikleistungen sind bei vielen so schlecht. Ein ganz normaler Unterrichtstag mit ganz normalen Schülerinnen und Schülern in einer ganz normalen Schule irgendwo in Deutschland.

Was können Sie als Lehrkraft, der diese Situation bekannt vorkommt, die sich müde und ausgelaugt fühlt und deren Zündschnur von Tag zu Tag kürzer wird, tun um sich zu entlasten und gleichzeitig die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen?

Lehrkräfte treffen in der Schule in jeder Unterrichtsstunde zwischen 120 und 140 meist unwillkürlichen Entscheidungen und kommen in einer Stunde in Kontakt mit bis zu 30 verschiedenen Menschen, d. h. am Tag mit bis zu 240 verschiedenen Personen, eine belastende Situation für viele Menschen. Im folgenden Artikel werden ein Persönlichkeitsmodell und ein einfaches Modell vom Lernen unter günstigen oder ungünstigen Bedingungen vorgestellt, die es Lehrkräften erleichtert trotz der hohen Komplexität und den herausfordernden Bedingungen erfolgreicher in der Schule zu agieren. Zentral in beiden Modellen sind Tiere wie Kakadus, Schafe, Wölfe und Eichhörnchen bzw. der innere Wachhund und die Eule. Für die Arbeit in der Schule eignen sich Tiermodelle besonders, weil durch die Analogie komplexe Sachverhalte leicht zu erfassen sind und auch für Kinder verständlich dargestellt werden können. Am Ende des Artikels werden zunächst drei Werkzeuge vorgestellt, die sich dazu eignen um das theoretische Wissen in die Praxis umzusetzen und ihre Verwendung in der Praxis wird anschließend reflektiert.

Theoretischer Hintergrund

Das Tier-Persönlichkeitsmodell [1]

Jeder Mensch hat eine ganz eigene Persönlichkeit. Schaut man sich aber die Gesamtorientierung, das Weltverständnis und das Arbeitsverhalten an, so erkennt man vier bis fünf verschiedene Menschentypen. Kennt man den Persönlichkeitstyp von Menschen, so kann man sich besser aus sie einstellen sowie erfolgreicher mit ihnen kommunizieren und Missverständnisse vermeiden.

Nur wenige Menschen lassen sich genau einem Typ zuordnen. Typischerweise liegt eine Kombination mehrerer Typen vor. Um herauszufinden, zu welchem Typ man gehört, gibt es ganz verschiedene Tests. Der erste Test wurde schon sehr früh von Hippokrates entwickelt. In der Wirtschaft sehr bekannt ist heutzutage das DISG-Modell, bei dem die Grundtypen stetig, dominant, gewissenhaft und intuitiv voneinander unterschieden werden. Auch für das Fünf-Faktoren-Modell (Big Five oder OCEAN-Modell) gibt es Tests. Menschen werden bei diesem Modell, dass ausgehend von Sprachanalysen aufgestellt wurde, zu fünf stabilen, unabhängigen und kulturstabilen Faktoren zugeordnet: Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Neurotizismus (Verletzlichkeit) eingeordnet (siehe Tab. 1). Das Big-Five-Modell wurde durch verschiedene Studien belegt und gilt bis heute international als Standardmodell der Persönlichkeitsforschung. All die vorgestellten verschiedenen Persönlichkeitstests haben für das Unterrichtsgeschehen, in dem schnell Entscheidungen getroffen werden müssen, zwei gravierende Nachteile: die Zuordnungskriterien sind relativ abstrakt und die Durchführung der Tests erfordert Zeit. Wesentlich anschaulicher und damit in herausfordernden Situationen im Unterricht schneller aus dem Gehirn abrufbar sind Modelle, in denen die Persönlichkeitstypen durch Vergleiche mit Tieren illustriert werden. Besonders geeignet erscheint uns dabei das von Kriebs [1] vorgestellte Modell, in dem Schafe, Wölfe, Eichhörnchen und Kakadus für die verschiedenen Persönlichkeitstypen stehen (Abb. 1).

Die Wölfe sind die Macher, die bestimmen, aktiv und entschlossen etwas anpacken und Ergebnisse sehen wollen. Dadurch können sie anstrengend und stressig sein und werden sogar als rücksichtslos wahrgenommen. Schafe dagegen sind als Herdentiere kooperativ, stetig und verlässlich. Sie mögen Stabilität, sind aber nur wenig flexibel. Kakadus sind gesprächig und offen und bringen begeistert Entwicklungen in Gang. Für ihre Umgebung sind sie angenehm, vielleicht etwas oberflächlich und sprunghaft. Kakadus brauchen Anerkennung. Die Eichhörnchen sind gewissenhaft, diszipliniert und besorgt. Sie sind die geborenen Sammler, Sicherheitsbeauftragten und Kontrolltypen. Sie wollen Perfektion und wirken dadurch pedantisch. Abweichungen vom Plan überfordern sie. Weitere Informationen über Persönlichkeitstypen findet man in der Tabelle 2.

Alle Persönlichkeitstypen haben Stärken und Schwächen. Dabei gibt es nicht besser oder schlechter. Wichtig im Umgang miteinander ist es, die Stärken und Schwächen zu kennen, um sich darauf einstellen zu können. Bei der Einteilung von Partner- oder Gruppenarbeiten z. B. könnte der Persönlichkeitstyp über Erfolg und Misserfolg entscheiden, denn einige Typen können gut miteinander arbeiten wie z. B. Wölfe und Kakadus oder Kakadus und Schafe oder Eichhörnchen und Wölfe. Andere Kombinationen

aber beinhalten Sprengstoff. Trifft ein Schaf auf einen Wolf, so fühlt sich der Wolf gelangweilt. Das Schaf hingegen wäre unglücklich, weil es vom Wolf nicht geliebt würde. Auch im Zusammenleben von Eichhörn-chen und Kakadus würden Spannungen in der Luft liegen. Das Eichhörnchen hätte durch die Sprunghaftigkeit des Kakadus einen Nervenzusammenbruch und der Kakadu wiederum würde durch das Beharren auf den Regeln durch das Schaf in die Verzweiflung getrieben. In einem optimalen Team sind alle Persönlichkeitstypen vertreten und die Teammitglieder können die unterschiedlichen Blickwinkel einnehmen und gemeinsam eine Lösung finden. Der Satz "Behandle andere so, wie du selbst behandelt werden möchtest" trifft demnach nur begrenzt zu, weil die Menschen je nach Persönlichkeitstyp andere Vorlieben bei der Kommunikation haben. Wie dieses Modell zur Entspannung im Unterricht beitragen könnte, wird in Werkzeug 1 beispielhaft für die Unterrichtssituation vorgestellt. Die Persönlich-keitszuordnungen für die Lernenden sind dabei recht spekulativ und enthalten viele Stereotype. Vor dem Hintergrund, dass aus systemischer Sicht jedes Verhalten eines Kindes Sinn macht, nur im Unterrichtskontext vielleicht nicht angemessen ist, zeigen die Zuordnungen erste Ansatzpunkte auf, wie Lehrkräfte das Unterrichtsgeschehen analysieren und darüber mit Kolleg*innen und Schüler*innen in den Austausch kommen können. Darüber hinaus geben sie für die Lehrkraft durch die Reduktion der Komplexität im Unterrichtsgeschehen wichtige handlungsleitende Impulse, um in einer Klasse ausgehend von einer potenzial- und lösungsorientierten Haltung der Lehrkraft tragfähige Beziehungen aufbauen zu können.

Lernen unter günstigen und ungünstigen Bedingungen [3 - 5]

Lernen ist Veränderung. Wie gut man lernen kann, hängt von sowohl von den äußeren Bedingungen (Ort, Gruppengröße, Zeit...) als auch von den Beziehungen zu anderen (Gestik, Mimik, Atmosphäre...) und der inneren Wahrnehmung (Glaubenssätze, innere Haltung und Bewertungsmuster...) ab.

Unser Gehirn ist dreigeteilt (siehe Abbildung 2). Es besteht aus einem Reptiliengehirn, dem sogenannten Stammhirn, das unbewusste Prozesse wie die Atmung und Verdauung steuert. Darüber liegt das später entwickelte Säugetiergehirn, unser limbisches System. Es ist das Zentrum unserer Gefühle. Alles was wir wahrnehmen wird mit einem Gefühl belegt und signalisiert, ob wir entspannt oder angespannt sind. All die Reaktion, die vom Säugetiergehirn gesteuert werden, sind unwillkürlich. Wir reagieren im Alltag unbewusst auf konditionierte Handlungen und Emotionen. Ganz außen liegt das Menschengehirn, die Großhirnrinde auch Neocortex genannt. Dieser jüngste Gehirnteil ist für das rationale Denken, die Kreativität und das abstrakte Denken verantwortlich.

Das dreigeteilte Gehirn hat die Aufgabe, uns vor Gefahren zu schützen, um unser Überleben zu sichern. Dazu nutzt unser Gehirn ein Bewertungssystem, das sich in drei grobe Kategorien unterteilen lässt. Was ist positiv (sicher), negativ (bedrohlich) und neutral (gleichgültig) (siehe Abb. 3). Dabei folgt das Gehirn keiner rationalen Logik, sondern nimmt seine Reaktion aus gemachten Erfahrungen.

Wenn das Gehirn etwas positiv oder neutral bewertet, dann haben wir angenehme Gefühle. In diesem Zustand arbeiten alle drei Gehirnteile zusammen und wir haben Zugriff auf all unsere Ressourcen inklusive dem Neokortex, symbolisiert durch die weise Eule. Die Amygdala des Reptiliengehirns – hier dargestellt als innerer Wachhund - ist im

entspannten Ruhemodus. In diesem Zustand können wir Lösungen abwägen und Impulse steuern. Das ist der Modus, in dem wir uns sicher fühlen (oben in der Abbildung).

Wenn das Gehirn etwas negativ bewertet, dann läutet innerlich eine Alarmglocke, der Neocortex wird ausgeschaltet (die Eule fliegt weg) und wir haben keinen Zugriff auf unser rationales Denken. Da es sich um eine Notsituation handelt, bei der es um Leben oder Tod geht, entscheidet nun unser Reptiliengehirn automatisch wie in dem unteren Teil der Abbildung zu erkennen ist: der innere Wachhund schlägt an. Auf die Gefahrensituation reagieren wir mit Angriff oder Flucht. D. h. entweder kommt unser Krokodil zum Vorschein oder unser Hase sucht entweder das Weite und läuft weg oder stellt sich tot.

Wenn regelmäßig solch eine Angst vorliegt, dann ist das für das Gehirn wie ein Schmerzreiz, da das Gehirn nicht zwischen seelischem und körperlichem Schmerz unterscheiden kann. Schmerzen möchte es jedoch vermeiden. Das führt dazu, dass man körperlich eine Schonhaltung einnimmt. Seelisch schützt man sich, indem man entweder sich selbst (ich kann es nicht) oder dem Außen (der Lehrer ist doof, mag mich nicht) die Schuld für das Dilemma gibt. Ein Teufelskreis entsteht, weil das Gehirn immer dann Belohnungshormone ausschüttet, wenn sich die eigene Überzeugung bestätigt, ein innerer Glaubenssatz entsteht. Solche negativen Glaubenssätze gibt es bei Einzelpersonen, aber auch bei Gruppen (Wir sind die schlimmste Klasse!). Um den Teufelskreis zu unterbrechen, braucht man neue Erfahrungen und eine Regulation der Gefühle. Wie das für Celine und ihr Matheproblem aussehen könnte, wird in den Werkzeugen 2 (Lerncoachinggespräch) und 3 (Denken, Gefühle und Körper in Einklang bringen) erläutert. Weitere Methoden findet man in der Literatur [6-8]

Praxisbericht

Die Werkzeuge

Werkzeug 1: Unterrichtsanalyse mit dem Tier-Persönlichkeitsmodell

Zoomen wir einmal in die Persönlichkeitsstrukturen der am Unterricht beteiligten Personen. Zunächst die Lernenden. Jana und Lara könnten Kakadus sein, weil sie ständig durch Quatschen auffallen und gerne ihre Späße vor der Klasse machen. Auch Murat könnte in diese Kategorie fallen, da Kakadus einen ausgeprägten Bewegungsdrang haben und sich nicht so gerne lange auf eine Sache konzentrieren. Baybora und Aylin zeigen beide konfliktfreudiges Verhalten und setzen gerne ihren Willen durch. Vermutlich haben sie hohe Wolfsanteile. Frau Müller als Lehrkraft ist von dem Verhalten her vermutlich kein Kakadu und auch kein Wolf, da sie zu wenig extrovertierte Anteile zeigt. Vom Unterrichtsfach her könnte sie ein Eichhörnchen sein, weil die Mathematik sehr strukturiert und rational ist sowie auf Zahlen, Daten und Fakten beruht. Für einen Schafanteil könnte sprechen, dass sie sich zu wenig Zeit für sich nimmt, erschöpft ist und nach Hause möchte. Vielleicht weil sie sonst immer mehr gibt als ihr gut tut, ein typisches Merkmal von Schafen. Um genau herauszufinden, wie viel von jedem Tier in Lehrkräften steckt, empfehlen wir zur Erkundung der eigenen Person einen Persönlichkeitstest zu machen [1].

Nehmen wir weiterhin an, unsere Vermutungen über Frau Müllers Persönlichkeit würden sich durch den Test bestätigen und die Lehrerin hat hohe Schafanteile in ihrer Persönlichkeit, so könnte es sein, dass ihr die extrovertierten und lauten Wölfe und Kakadus zu schaffen machen. Die Wölfe könnten sich durch das Harmoniebedürfnis nahezu herausgefordert fühlen und würden sie vermutlich durch Provokationen testen. Die Kakadus langweilen sich und ihnen ist es zu monoton im Unterricht. Sie würden Frau Müller mit ihrer unruhigen Art ganz nervös machen. Vermutlich ist der Unterricht von Frau Müller so gestaltet, dass die Wölfe und Kakadus zu wenig abgeholt werden. Um die Wölfe für sich zu gewinnen und stärker ins Unterrichtsgeschehen einzubinden, sollen die Schafe wölfisch lernen, d. h. ganz bewusst die Herausforderung anzunehmen, den eigenen Weidezaun durch klare Grenzziehung zu verdeutlichen. Die Kakadus könnte sie gewinnen, indem sie in ihren Unterricht stärker Spannung, Spaß und Spiel einbaut. Keine Angst. Es muss im Unterricht nicht immer für alle gesorgt werden, Hier zählen Sensibilität für die unterschiedlichen Bedürfnisse und eine gegenseitige Akzeptanz für die unterschiedlichen Persönlichkeitstypen. Hier gibt es keinen besseren oder schlechteren Persönlichkeitstyp, in der Gemeinschaft sind alle wichtig. Das schafft Entlastung für die Lehrkraft, da der Konflikt nicht von ihrer Inkompetenz verursacht wird, sondern die Emotionen in ihr durch die unterschiedlichen Bedürfnisse ausgelöst werden. Wenn Aylin sich das nächste Mal verweigert und sie denkt „Ach guck mal ein Wolf!“ schafft sie eine professionelle Distanz zwischen der Persönlichkeit und dem Verhalten des Kindes und kann die Bedürfnisse des Wolfs gezielt einbeziehen, indem sie bei Aylin in präsenter Distanz gelassen stehenbleibt und sie beharrlich und klar auffordert.

Werkzeug 2: Lerncoachinggespräch mit "Wachhundmodell"

Erklärung der Arbeitsweise des Gehirns

Es ist wichtig, dass die Schülerin versteht, dass der Schutzmechanismus verhindert, Mathe zu können und es nicht eine grundsätzliche Unfähigkeit ihres Gehirns ist. Das Gehirn ist wie ein Computerprogramm, das man umprogrammieren kann. Ganz nach dem Motto: In dir steckt mehr als du glaubst. Das kann für die gesamte Klasse erklärt werden oder im Einzelgespräch.

Kontrolle zurückgewinnen und Alternativen bieten

Um der Schülerin Sicherheit zu geben, ist es sinnvoll ein persönliches Gespräch unter vier Augen zu führen. Hier geht es ausschließlich darum, ihr zu versichern, dass die Lehrerin sie nicht mehr drannimmt und dass sie ab jetzt selber entscheiden kann, wann sie im Unterricht etwas sagt. Es hat sich bewährt hierfür einen festen Zeitraum festzulegen (mindestens vier bis sechs Wochen) und danach noch einmal ein weiteres Gespräch zu vereinbaren.

Vertrauen schenken

Zunächst geht es darum, sich selbst daran zu erinnern, dass die Schülerin von alleine ihr Arbeitsverhalten verändern wird, wenn die Schülerin spürt, dass die Lehrerin zuversichtlich und gelassen ist. Die Gelassenheit der Lehrerin überträgt sich und bewirkt, dass der innere Wachhund der Schülerin sich beruhigt. Dadurch wird der Rahmen für die Entwicklung von Lösungsstrategien geschaffen, die zu einer nachhaltigen Veränderung der inneren Einstellung führen. Unterstützt wird das Ganze mit kleinen Leckerlis für den Wachhund, die sich durch Lächeln, Nicken und liebevolle Zuwendung ausdrücken.

Lösungsstrategien entwickeln

Gemeinsam werden Stärken, Ziele und mögliche Etappenziele in einer Roadmap entwickelt und visualisiert (siehe Abb. 4). Durch die Roadmap wird der Weg zum Ziel gehirngerecht festgehalten, weil das Gehirn in Bildern denkt. Durch die Teilziele (z. B. 1 x pro Stunde etwas sagen) wird das Erreichen des Ziels in den Bereich des Möglichen. Um diese Teilziele zu erreichen gibt es leicht umsetzbare Werkzeuge, um Denken, Gefühle und Körper in Einklang zu bringen (siehe Werkzeug 3).

Werkzeug 3: Denken, Gefühle und Körper in Einklang bringen

Gefühle lenken sehr stark unser Verhalten. Sie können uns motivieren etwas Neues zu lernen, sie können uns durch Druck antreiben ungeliebte Aufgabe zu erledigen oder aber auch durch Angst von etwas abhalten. Vielen Menschen kommt es so vor, dass ihnen Gefühle einfach wiederfahren und sie keinen Einfluss auf sie haben. Die folgenden Übungen bieten Möglichkeiten Ihnen das Gegenteil zu beweisen.

1. Atmen

Sicher ist Ihnen schon mal aufgefallen, dass Ihr Atem flacher und schneller geht, wenn Sie aufgeregt oder gestresst sind. Die Muskulatur ist angespannter. Vielleicht beginnen Sie zu schwitzen? Diese Signale fördern die weitere Ausschüttung von Stresshormonen. Da der Atem ein wichtiges Instrument für den Körper ist, um den inneren Wachhund zu beruhigen, können Sie sich dieses Instrument zunutze machen.

In der Klasse: Kurze Einheiten in denen alle bewusst auf ihren Atem achten. Dabei tief durch die Nase ein und durch den Mund ausatmen. Gerne auch mit geschlossenen Augen um die visuellen Reize auszuschalten, die vielleicht für weiteren Stress sorgen könnten. Leiten Sie die Klasse an ein bis zwei Minuten tief zu atmen und wahrzunehmen, was sich im Körper verändert.

In der Lehrerpause: Pause kann man die kurzen oft hektischen Unterrichtsunterbrechungen ja oft nicht nennen. Sorgen Sie für sich und gönnen Sie sich 3-5 Minuten nur für sich und zur Ruhe zu kommen. Sicher denken Sie gerade Ruhe und Schule das sind zwei Gegensätze die nicht zusammenkommen können, wie Pole die sich gegenseitig abstoßen. Mittlerweile gibt es sogenannte Silent Kopfhörer, bleiben Sie einfach fünf Minuten länger in der Klasse, stellen Sie sich den Timer an Ihrem Handy, genießen Sie die Stille oder lassen sie entspannte Musik laufen. Empfehlenswert sind auch Meditationsapps die sie mit der Aufmerksamkeit auf Ihre Atmung und Ihren Körper lenken. Sie werden nach wenigen Tagen schon merken, wie Ihr Nervenkostüm sich stabilisiert.

2. Klopfen

Wenn sich ein unangenehmes Gefühl im Körper ausbreitet, kann auch mit der Klopfmethode schnell für eine Neutralisierung oder Abschwächung gesorgt werden. Es funktioniert folgendermaßen:

> Bitten Sie die Schüler*innen die Augen zu schließen, die Arme überkreuz auf die Oberschenkel oder die Brust zu legen und sich auf das unangenehme Gefühl im Körper zu konzentrieren. Nun klopfen die Hände abwechselnd rechts und links auf den Körper während die Schüler sich einfach auf das Gefühl konzentrieren und wahrnehmen was sich verändert. Probieren Sie es am besten selbst mal aus. Es ist verblüffend wie schnell sich das unangenehme Gefühl verflüchtigt.

3. Mimik

Der Körper repräsentiert unsere Gefühle. Mit jeder Haltung und Mimik sind Gefühle verknüpft und gespeichert. Indem Sie bewusst eine Körperhaltung einnehmen die Sie hätten, wenn Sie gute Laune hätten, dann wird schon bald das bessere Gefühl folgen. Am einfachsten geht das mit der Mimik. Ziehen Sie mal die Mundwinkel hoch als würden Sie lächeln. Wenn Ihnen das schwer fällt, dann klemmen Sie sich einfach einen Stift zwischen die Zähne. Halten Sie diese Mimik mindestens ein bis zwei Minuten. Sie reizen nun einen Nerv im Gesicht, den Sie eigentlich nur aktivieren, wenn Sie gute Laune hätten. Ihr Gehirn kann nicht anders, als positive Neurotransmitter zu produzieren.

Reflexion eigener Unterrichtspraxis

Herausfordernde und auch überfordernde Situationen gibt es immer wieder in meinem Unterricht, insbesondere in den Klassen der unteren Jahrgänge, in denen an der Gesamtschule 30 Kinder mit ganz unterschiedlichen Bedürfnissen und Kompetenzen sind.

Früher habe ich einfach Gehorsam von den Kindern erwartet und mein Classroom-Management darauf ausgelegt. Nachdem ich mich intensiv mit den neurobiologischen Grundlagen des Lernens, der systemischen Pädagogik, dem Lerncoaching, Visualisierung und Mindful Leadership beschäftigt habe, hat sich mein Blick auf Erziehung und Unterricht grundlegend gewandelt. Ich suchte nach Möglichkeiten, um von der Rolle der Lehrenden immer mehr in die Rolle der Lernbegleiterin zu kommen, damit die Kinder ihre Potenziale entfalten und eine stabile Persönlichkeit entwickeln können. Coachinggespräche waren dabei für mich der erste Ansatz um mit einzelnen Schüler*innen in einen vertieften Austausch zu kommen, in denen sie durch meine Fragen selbst zum Lösen ihrer Fragen und Probleme angeregt wurden und zwar nicht nur im Bereich des Lernens. Viele Schüler*innen empfanden die Visualisierung dabei als große Bereicherung, die ihnen ihr Ziel stetig präsent machte. Für einige war es auch sehr ungewohnt, ihre eigenen Stärken in den Blick zu nehmen und sie waren geradezu berührt von ihrer Schatzkiste. Ganz wichtig ist aus meiner Sicht auch, dass durch die Coachinggespräche auch die Beziehung zu den Schüler*innen sehr viel besser wurde. Aufgrund dieser positiven Erfahrungen biete ich Coachinggespräche den Schüler*innen immer wieder an. Sie entscheiden aber selbst, ob sie das Angebot annehmen oder nicht. Ich akzeptiere ihre Entscheidungen und gewähre ihnen heutzutage viel Autonomie.

Dies ist nicht immer leicht, weil mein verändertes Rollenverständnis die Lernenden, die sich im Verlauf der Schulzeit mit einer stark rezipierenden Rolle arrangiert haben, zu Beginn irritiert und ich in herausfordernden Situationen manchmal auch noch in alte Verhaltensmuster zurückgehe. In solchen Situationen verwende ich das Tiertypenmodell sowohl zur Reflexion des bisherigen Unterrichtsgeschehens als auch zur weiteren Planung des Unterrichts. Im Unterricht spreche ich herausfordernde Situationen offen an und reflektiere gemeinsam mit den Lernenden, was sie gelungen fanden und welche Tipps sie haben, um zukünftig noch besser zusammen arbeiten zu können. Sehr häufig stelle ich ihnen dabei auch die Modelle vor, damit sie auch die Möglichkeit haben, ihr eigenes Verhalten und das Unterrichtsgeschehen mit Hilfe der Modelle zu analysieren. Insbesondere das Wachhundmodell eignet sich gut dazu, um Lernenden die Gründe ihres Verhaltens zu erklären und Verhaltensalternativen aufzuzeigen. Viele Lehrkräfte melden zurück, dass ihnen im Unterricht insbesondere das Tiertypen-Persönlichkeitsmodell hilft, um im komplexen Unterrichtsgeschehen handlungsfähig zu bleiben. Unterstützt werden kann dies effektiv durch die verschiedenen Körperübungen mit denen man Denken, Fühlen und Körper in Einklang bringen kann (Werkzeug 3). Sie bieten für alle Beteiligten sehr einfache und praktikable Möglichkeiten, um im Veränderungsprozess gelassener zu bleiben und das Unterbewusstsein – das 90 % unserer Reaktionen bestimmt – mit einzubeziehen.

Literatur:

[1] Kriebs: www.simone-kriebs.de

[2] Beck: Persönlichkeitstest. https://tobias-beck.com/persoenlichkeitstest

[3] Drath 2015: Neuroleadership. Haufe.

[4] Bentzen: Das neuroaffektive Bilderbuch. Paragon.

[5] Kriebs 2017: Skript zur Fortbildungsreihe "Lerncoach".

[6] Kriebs 2018: Resilienz in der Schule: Wie Kinder stark werden, Gütersloher Verlagshaus.

[7] Kriebs, Ruppel 2017: Die entspannte Familie - Wie man aus einer Mücke keinen Elefanten macht“. Gütersloher Verlagshaus.

[8] Kriebs 2018: Interview aus der TV-Show "Wege zum Erfolg“: https://youtu.be/2bepZ9NV5jQ

Abb. 1: Tierpersönlichkeitsmodell nach Kriebs [1]

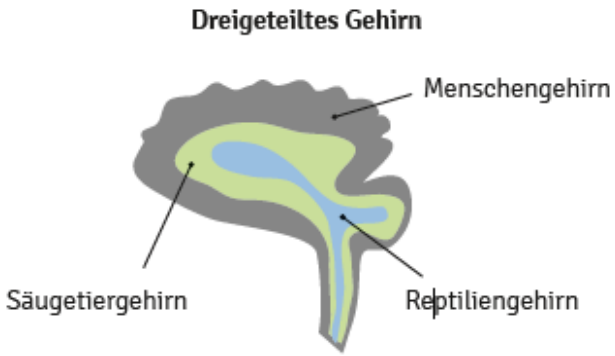


Abb. 2: Einfaches Gehirnmodell des dreigeteilten Gehirns

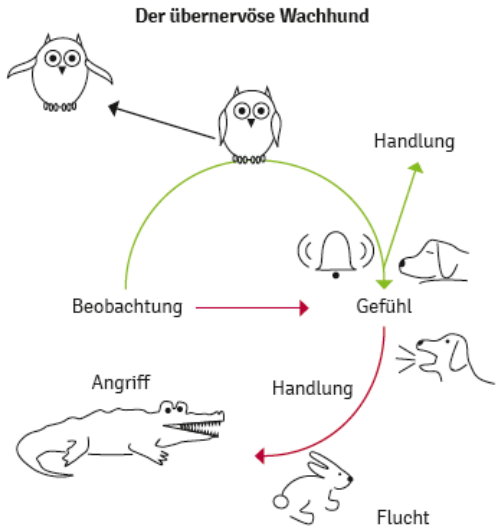


Abb. 3: Bewertungssystem und Reaktionsweisen des Gehirns

Tab. 1: Faktoren des Big-Five-Modells mit unterschiedlichen Ausprägungen

	Faktor	**Schwach ausgeprägt**	**Stark ausgeprägt**
O	Offenheit für Erfahrungen	konservativ	erfinderisch, neugierig
C	Gewissenhaftigkeit	Unbekümmert, nachlässig	effektiv, organisiert
E	Extraversion	zurückhaltend, reserviert	gesellig
A	Verträglichkeit	wettbewerbsorientiert, antagonistisch	kooperativ, freundlich, mitfühlend
N	Neurotizismus	unbekümmert, nachlässig	emotional, verletzlich

Tab 2: Verhaltensstile unterschiedlicher Persönlichkeitstypen nach dem Tiermodell

Tier	**Eichhörnchen**	**Kakadu**	**Schaf**	**Wolf**
Persönlichkeits-typ	Kontrolleur	Entdecker	Integrator	Macher
Stärken	Regeltreu rational pessimistisch strukturiert sachlich distanziert	kommunikativ spontan/laut gesellig begeistert locker optimistisch	ruhig zögernd leise warm herzlich unter-stützend	fordernd bestimmend knapp kühl direkter Blick
Schwächen	Pedantisch unflexibel	unkonzentriert sprunghaft	abhängig von Beziehungen	arrogant unsensibel
Abneigungen	Fakten/Beweise Logik Präzision	Spaß Spannung Trends /Neues	Sicherheit Vertrauen Schritt für Schritt	Resultate Nutzen Macht Tempo
Motivation	schriftliche Ausführung Pläne/Listen erstellen Recherche Einzelarbeit	Auftritte Spiele/Filme Event-Manager Gruppen-arbeit	Helfer*in Gastgeber*in Gruppenarbeit	Planer*in Projekt-manager Einzelarbeit
Gesprächsklima	Distanziert sachlich	offen lebendig	entspannt persönlich	direkt sachlich

Die Autorinnen

Dr. Silke Krämer ist didaktische Leiterin der Gesamtschule Weierheide in Oberhausen. Sie ist unter silke.kraemer@oberhausen.de zu erreichen.

Simone Kriebs ist die Gründerin des WITA-Instituts für Weiterbildung, Interaktion, Therapie und Ausbildung. Seit vielen Jahren ist sie in der Lehrerfortbildung tätig. Kontakt kann man mit ihr über ihre Internetseite aufnehmen: www.simone-kriebs.de

Hier könnte Ihre Werbeanzeige stehen

Kontaktieren Sie uns jetzt und schalten in der nächsten Ausgabe des VdDL Magazins ihre Werbeanzeige.

Timo.Marquardt@vddl-nrw.de

TIMO MARQUARDT

Umgang mit schwierigen Schülern aktiv begegnen: Fachraum des soziales Lernens

-

Schulen stehen nicht nur 2018 immer mehr vor neuen und vielfältigen Herausforderungen. Neue Konzepte, Ansätze, Kooperationen und der Gewinn von neuen Ressourcen stehen dabei immer wieder im Mittelpunkt.

Es soll an dieser Stelle eine weitere neue Möglichkeit der schulinternen Unterstützungs- und Entwicklungsmaßnahme vorgestellt werden.

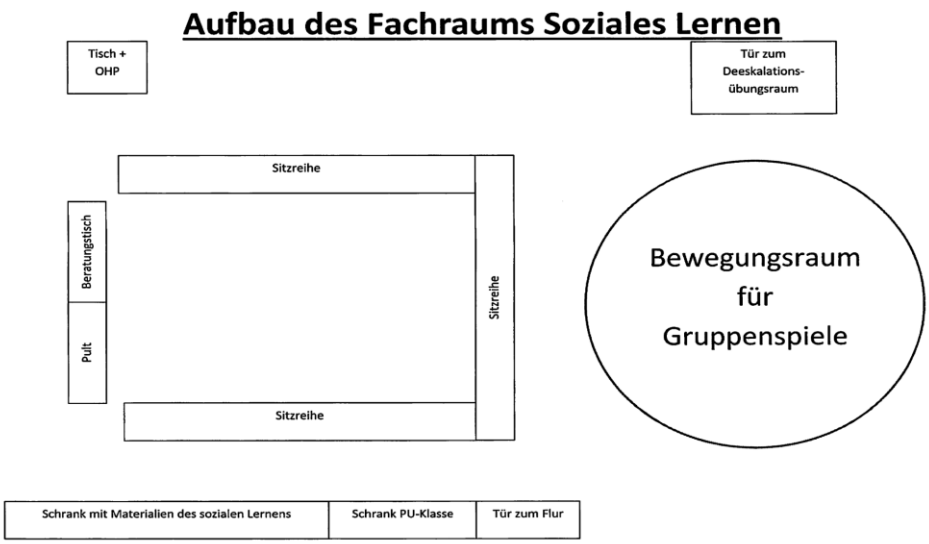
Die Schülerschaft verändert sich ständig, immer wieder müssen neue pädagogische, organisatorische, personelle und finanzielle Herausforderungen bewältig werden. Immer mehr Schüler entwickeln einen höheren Beratung-, Betreuungs- und Unterstützungsbedarf. Fachliche Ziele in praktischen Fächern (z.B. Kunst, Musik, Sport, NW, Technik,…) werden in speziell ausgestatteten Fachräumen erreicht. Das soziale Lernen soll aber überall funktionieren, nebenher und immer ohne ergänzende Lehr- und Lernmittel.

Ergänzend haben Schulen dann auch sozial- und sonderpädagogische Unterstützungselemente, welche die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte mit den Schülern unterstützen sollen. Diese Unterstützungselemente finden aber in schlecht ausgestatteten Kleingruppenräumen oder klassischen Verwaltungsbüros der Sozialpädagogen statt.

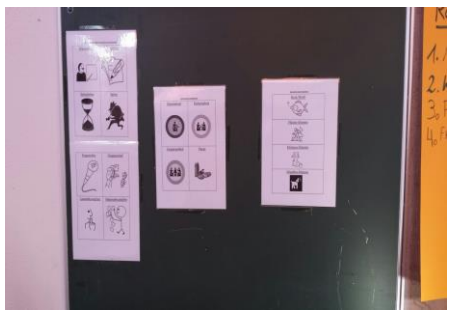
Viele Schulen haben Differenzierungsräume, welche für den klassischen Fachunterricht, besonders in außendifferenzierten Lerngruppen einige Stunden in der Woche gebraucht werden.

Leider werden diese Differenzierungsräume im Gegensatz zu klassischen Klassenräumen einer festen Lerngruppe kaum„pädagogisch“ als Wohlfühlbereich und angenehme Lernumgebung gesehen bzw. gestaltet.

Dieses kann dahin weiterentwickelt werden, dass diese Differenzierungsräume (zu Beginn ein Raum) zu einem Fachraum des sozialen Lernen weiterentwickelt werden.



- Tischgruppe für 8-10 Personen zum Sitzen und Arbeiten in einer Ecke
- Einzelberatungsecke in der anderen Ecke des Raumes
- Eine „Chillecke“ mit Sitzsäcken und Gruppengesprächen
- Eine große Bewegungsfläche im Raum für Gruppenspiele, Sitzkissenanordnungen, Bewegungsparcours,…
- Schrankwand mit Materialien der individuellen Förderung, des sozialen Trainings, der Steuerung von Gruppenprozessen uvm.
- Ein Boxsack



<u>Einrichtung und Ausstattung des Fachraums des sozialen Lernens</u>

- <u>Lern- und Freiarbeitsmaterial</u> aus Fächern und aus dem sozialen Lernen wie Lük-Kästen, Schubitrix, Baukästen, Beratungskoffer,…
- <u>Soziales Lernmaterial</u> wie z.B. Fuß-Fühl-Pfade, Sinneswand, Fühlboxen, Fühl- und Tastgeräte, Sinnesröhren, Balancescheiben und Boarde, Geschicklichkeitsspiel, Schwungtücher, Anti-Aggressionssets, Stampfmatten, Wutkissen, Tuchgolf, Seilsonne, Materialien zur Aufmerksamkeitssteuerung, Regenbogenflusssteine- und Wege, Treppen und Parcourse, Teambalken, EmotionCards, Leonardobrücke, Kugelbahn, usw.

Einsatzfelder des Fachraums des sozialen Lernens

Nutzung durch Regelschullehrkräfte, Sozial- und Sonderpädagogen:

- Kleingruppen im Klassenrat
- Deeskalationstraining
- Individuelle Förderung im Sozialverhalten
- Individuelle Förderung im Rahmen der Inklusion
- Selbstsicherheitstraining
- Tutorenprogramme
- Wahlpflichtkurse
- Einschlägige AGs
- Offene Angebote
- Fortbildungen wie z.B. zum Sozialtraining für Lehrkräfte
- …

Ein Fachraum des sozialen Lernens bietet also eine Vielzahl an Möglichkeiten den Lehrkräften und Sozialpädagogen ein neues und weiteres Instrument an die Hand zu geben bei einer ständig veränderten Schülerschaft pädagogisch wirksam zu arbeiten.

Dieser Raum bleibt für viele Bereiche der schulischen Arbeit weiter nutzbar und kann übergreifend auch in die Felder Inklusion, Integration oder Ganztag mit aufgenommen werden.

Oft habe ich erlebt, dass gerade ein Förderverein oder ein Schulträger für diese neue Idee der pädagogischen Arbeit sehr offen war und mit finanziellen Hilfen die Ausstattung eines solchen Raumes unterstützt und ermöglich hatte.

Eine Fortbildung oder auch eine Infoveranstaltung zu diesem neuen Themenkomplex kann durch den Autor auf jeden Fall ermöglicht werden.

Der Autor:

Timo Marquardt, Didaktischer Leiter an der Gesamtschule Osterfeld und 1. Vorsitzender der Vereinigung der Didaktischen Leitungen NRW

www.vddl-nrw.de

Timo.Marquardt@vddl-nrw.de

INGRID WENZLER

Die Gesamtschulstiftung - ein Kooperationspartner des VdDL

Ingrid Wenzler war bis 2014 Leiterin der Gesamtschule Osterfeld in Oberhausen.

Wer oder was ist das eigentlich?

Nach einer reiflichen Planungsphase taten sich im Jahr 2009 ein paar Gesamtschul-Oldies zusammen, überwiesen einen Teil ihres Vermögens in einen Stiftungsstock und gründeten dann im Jahr 2010 die Stiftung Gesamtschule oder „die Gesamtschulstiftung". Zwar fiel das in die Niedrigzinsphase, aber davon ließen sie sich nicht abschrecken. Auf diese Weise wollten sie sicherstellen, dass es eine Organisation gab,

- die mit ihrem Geld weiterhin offensiv für die einheitliche Schulstruktur für alle Kinder eintrat,
- die dem ins Stocken bzw. Verschwimmen geratenen Prozess der Schulreform ihr Engagement, ihre Sachkenntnis und ihre tägliche Arbeit entgegensetzte,
- die entschieden darauf beharrte, dass die Bezeichnung „Gesamtschule" ein Markenzeichen war; Markenzeichen des bildungspolitischen Anspruchs, das mehrgliedrige Schulsystem „aufzuheben" und die eine Schule für alle Kinder zu fordern;
- die den Versuch, diesen „Markennamen" Gesamtschule zu verbannen, als das brandmarkte, was er darstellt: programmatisch einen anderen politischen Inhalt anzustreben, nämlich eine Schule mit mehreren Bildungsgängen *neben* dem Gymnasium (Hat schon jemals jemand erwogen, den Namen „Gymnasium" zu ersetzen, obwohl das Gymnasium sich weit von dem entfernt hat, was es vor 50 Jahren war?)

Nicht überall traf dieses konsequente Festhalten an den Gründungsideen der Gesamtschule und an ihrem Namen auf Beifall. What's in a name?

Wenn der Name aber so unwichtig wäre, warum hätten dann Politiker*innen aller Parteien ein so großes Interesse daran, gerade diese Bezeichnung nicht mehr zu wollen? Warum war er ihnen denn nicht gleichgültig?

Erste Aktivitäten

So setzte sich die Gesamtschulstiftung schon im Landtagswahlkampf 2010 nachdrücklich in Briefen von Allem an Hannelore Kraft (SPD) und an die kandidierenden Parteien gegen den geplanten Verzicht auf den Namen Gesamtschule ein, und nach der gewonnenen Wahl führten wir Gespräche mit Rotgrün in NRW. Immerhin gelang es, dass der nordrhein-westfälische Schulkompromiss - ein von uns immer heftig kritisiertes Abkommen der Parteien - auf den Begriff „Gesamtschule" – und damit die Idee der einen Schule für alle Kinder - *nicht* verzichtete. Die Selbstbehauptung der vielen inzwischen arbeitenden Gesamtschulen sprach dagegen. Auch haben wir zu den entsprechenden Namensänderungen in Hamburg und im Saarland Stellung bezogen, leider ohne Erfolg.

Hier ist eine Klarstellung erforderlich: Diese Opposition der Stiftung richtete sich eindeutig gegen die Absichten der Bildungspolitik, *nicht* gegen die unter anderem Namen arbeitenden Schulen. Für uns ist es absolut selbstverständlich, dass alle Schulen mit den

verschiedensten Schultypenbezeichnungen wie Gemeinschaftsschule, Sekundarschule, Stadtteilschule, die Schulen mit mehreren Bildungsgängen sind und damit Schulen mit im Innern offenen Schullaufbahnen, die sich der schulischen und persönlichen Förderung der Kinder widmen, ein Schritt weg von der selektiven hierarchischen Gliederung des Schulwesens sind, das heißt sie sind auch unsere Adressaten und sind herzlich eingeladen, in unserer Stiftung mitzuarbeiten.

Aus dem geschilderten Grund haben sich Mitglieder der Gesamtschulstiftung auch mit großer Verve und mit Erfolg bei der Abstimmung dafür eingesetzt, dass die GGG weiterhin die Gemeinnützige Gesellschaft *Gesamtschule* e.V. bleibt.

Aktivitäten im politischen Raum

Unser Schwerpunkt ist bisher NRW. In fast allen Jahren haben wir das Gespräch mit Landtagsparteien gesucht. Wir haben uns an den Wahlkämpfen beteiligt und unsere Forderungen brieflich vorgetragen.

Regelmäßig gelang es, „Lobbygespräche“ mit der grünen Landtagsfraktion im Landtag von NRW zu führen, d.h. mit Sigrid Beer. Manche unserer Briefe wurden beantwortet, viele nicht. Aktuell ist ein zweites Gespräch im Schulministerium in der Planung.

Vor allem in Köln und im Raum Köln unterstützte die Gesamtschulstiftung personell und materiell Initiativen für die Gründung neuer Gesamtschulen. Aus Sicht der Initiativen war es überaus hilfreich, unbürokratische Startfinanzierungshilfen und den Rat „altgedienter Gesamtschulexpert*innen“ zu erhalten.

Unterstützung bei der Schulentwicklung

Im Mittelpunkt unserer Aktivitäten stehen die Materialien für Gesamtschulen und andere integrierte Schulen.

Als im Jahr 2012 viele neue Gesamtschulen in NRW und in anderen Bundesländern ihre Arbeit aufnahmen, schickte ihnen die Stiftung das Faltblatt: „Gesamtschule: Wie geht das überhaupt? Erfolgreich lernen in heterogenen Lerngruppen“ zu, eine kompakte Übersicht auf 8 Druckseiten mit allem Wissenswerten. Es ist auf der homepage der Stiftung zu finden.

Das nächste Projekt war die Broschüre: „Zeit für Kinder – Inklusion braucht Zeit“.

Auf 70 Seiten präsentierten wir Praxisberichte unter den Überschriften:

- Kinder entwickeln sich
- Lehrkräfte entwickeln sich
- Schulen als Systeme entwickeln sich
- Politische Forderungen entwickeln sich.

Die Schrift ist restlos vergriffen, und die erfreuliche Resonanz ermutigte uns zu unserem nächsten Projekt.

1969 wurden in vielen Bundesländern die ersten Gesamtschulen gegründet; es steht also im Jahr 2019 das 50-jährige Jubiläum unserer Schulform an.

Das Projekt einer Jubiläumsschrift unter dem Titel:

steht kurz vor der Fertigstellung und wird zu Beginn des Jahres 2019 auf den Markt kommen.

Die vielen „Geschichten“ geben einen beeindruckenden Einblick in die Arbeit einer Schulform, die sich seit ihrer Gründung immer gegen Widerstände behaupten musste und behauptet hat; die genau darin ihre große Überlegenheit als Schulstruktur beweist. Das Heft kann nur als ein großes Kompliment an die Arbeit der Lehrer*innen und der Schulleitungen bezeichnet werden. Darin ist auch eine Darstellung der Vereinigung der Didaktischen Leitungen VdDL enthalten.

Eine schnelle Orientierung zur Arbeit der Gesamtschulstiftung ist über unsere Homepage www.gesamtschulstiftung.de möglich.

Die Gesamtschulstiftung begrüßt die Gründung der Vereinigung der Didaktischen Leitungen und bietet ihr gern die Kooperation an. Welche konkreten Formen dies annehmen wird, wird sich in gemeinsamer Reflexion und aus den festgestellten Bedürfnissen ergeben. Jedenfalls gilt für die Gesamtschulstiftung: „Wir ziehen an einem Strang“. Wir versuchen, möglichst alle Veranstaltungen der VdDL zu besuchen, wo Themen und Ideen generiert werden können und die Umsetzung gemeinsam abgesprochen werden kann.

Die Autorin

Ingrid Wenzler, bis 2014 Leiterin der Gesamtschule Osterfeld in Oberhausen. Vorsitzende der Gesamtschulstiftung

ARTUR GOD

Größer als man denkt! - Kin-Ball in der Schule

Artur God ist Sportlehrer an der Gesamtschule Osterfeld und Gründer der Kin-Ball Abteilung des TC 1869 Oberhausen. Kontakt: ArturGod@gmx.de

Ausgangslage

Sportlehrerinnen und –lehrer kennen es: Sechs Schülerinnen und Schüler, die sich den Ball zuwerfen, sieben weitere, die versuchen mitzulaufen und acht, die in einer Spielfeldecke stehen und den Hallenboden inspizieren, wobei neun Kinder das Sportzeug nicht dabei haben, auf der Bank sitzen oder erst gar nicht zum Sportunterricht erschienen sind. Eine Vielzahl an Stunden, in denen man auf traditionelle Sportspiele, wie Basketball, Handball oder Fußball setzt, prägen das Bild vom Sportunterricht in der Sekundarstufe I. Viele Kinder und Jugendliche sind heutzutage konditionell und koordinativ überfordert, sodass eine immer größere Kluft zwischen sportlich ambitionierten und schwachen Schülerinnen und Schülern entsteht. Der Spaß am Sport, Erfolgserlebnisse und Lernzuwachs, entziehen sich dabei dieser besonderen Schülerschaft. Dabei schafft auch die Umgestaltung des Lernarrangements oftmals keine Abhilfe. Fakt ist, dass Sportunterricht für alle Beteiligten oft eine Herausforderung darstellt. Vor einer ähnlichen Problematik muss auch Mario Demers gestanden haben, ein Sportlehrer aus Quebec (Kanada), der Ende der 80er Jahre die Sportart Kin-Ball erfunden hat.

Was ist Kin-Ball?

Kin-Ball ist die einzige Mannschaftssportart der Welt, die mit drei Teams gleichzeitig gespielt wird. Der Kin-Ball hat einen Durchmesser von 1,22 m und wiegt knapp ein Kilogramm. Im Kin-Ball ist jede Spielposition gleichwertig. Alle Mannschaftsmitglieder, auch „Zelle“ genannt, müssen direkt am Spielgeschehen teilnehmen, da sonst den anderen beiden Mannschaften Punkte zugeschrieben werden. Die Spielidee ist sehr simpel: Der Ball darf nicht auf den Boden fallen. Das Spielfeld ist 20 m x 20 m groß, zum Spielen bietet sich daher ein halbes Handballfeld an, wobei im Schulbereich auch ein Spiel ohne Spielfeldbegrenzungen in kleineren Turnhallen möglich ist. Netze, Tore oder Körbe werden nicht benötigt. Zu einer Grundausstattung sollte allerdings neben dem Kin-Ball eine Klapptafel für drei Teams und eine leistungsstarke Ballpumpe dazugehören. Die traditionellen Markierungshemden, können durch Leibchen oder Parteibänder ersetzt werden.

Wie funktioniert das Spiel?

Vor jedem Spiel werden drei Mannschaften eingeteilt und den Farben blau, grau und schwarz zugeordnet. Ein reguläres Kin-Ball-Match wird mit vier Spielerinnen und Spielern pro Team ausgetragen, wobei für den Sportunterricht die Mannschaftsgröße modifiziert werden kann. Ein Spiel beginnt damit, dass ein Team das Codewort >>Omnikin<<, gefolgt von der Farbe eines gegnerischen Teams ihrer Wahl laut aufruft. Erst danach darf der aufschlagende Akteur des angreifenden Teams den Ball mit einem oder beiden Armen nach oben oder horizontal weg schlagen. Der Ball muss mindestens 1,80 m weit fliegen und darf durch das Eingreifen anderer Spielerinnen und Spieler des aufschlagenden Teams die Flugbahn nicht verändern. In dem Moment des Aufschlages müssen alle

Mannschaftsmitglieder durch Festhalten oder eine Berührung Kontakt zum Ball halten. Das abwehrende Team hat die Aufgabe, den Ball zu kontrollieren, bevor dieser den Boden berührt. Man darf den Ball mit jedem Körperteil abwehren, ohne ihn zu umklammern. Falls der Ball bei der Annahme nur von einem oder zwei Spielerinnen oder Spielern berührt wird, dürfen sich diese auf dem Spielfeld bewegen, indem sie den Ball mit den Händen führen oder indem sie sich den Ball zupassen. Auf diese Weise können sie sich eine neue, bessere Aufschlagposition erarbeiten. Sobald drei Spielerinnen und Spieler des Teams den Ball unter Kontrolle haben, muss der Ball angehalten und von diesem Ort wieder aufgeschlagen werden. Ab der ersten Ballberührung des Teams bis zum Aufschlag dürfen höchstens zehn Sekunden vergehen, jedoch ist auch diese Regel je nach Adressatenkreis anpassbar. Ziel als angreifende Mannschaft ist es, den Ball so zu schlagen, dass der Ball von der verteidigenden bzw. aufgerufenen Mannschaft nicht abgewehrt oder gefangen werden kann. Fällt der Ball auf den Boden, so bekommen die Angreifer und das dritte, nicht aktive Team einen Punkt. Die aufgerufene Mannschaft muss dementsprechend verhindern, dass der Ball auf den Boden fällt, damit die anderen beiden Teams nicht punkten.

Warum sollte man Kin-Ball in der Schule spielen?

Zunächst ist allgemein erwähnenswert, dass Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von „Kin-Ball“ spielbezogene Wahrnehmungs-, Entscheidungs- und Handlungsmuster sowie konditionelle, technische und taktische Grundlagen erwerben können, die für die Bewältigung von komplexen Spielsituationen unerlässlich sind. Somit ist das Spiel entsprechend den Rahmenvorgaben für das Fach Sport in Nordrhein-Westfalen hervorragend für den Schuleinsatz eignet. Der große Ball verfügt über einen außerordentlichen Aufforderungscharakter: Die Schülerinnen und Schüler können es in der Regel kaum abwarten, mit dem Spielgerät zu spielen. Das gilt für Mädchen und Jungen gleichermaßen. Die langsamen Flugbewegungen des Balles ermöglichen es auch Ungeübten, an Abwehrsituationen erfolgreich teilzunehmen. Die einfachen Angriffstechniken, wie der Aufschlag, führen zu schnellen Erfolgserlebnissen. Jeder kann sofort mitspielen. Alle Schülerinnen und Schüler müssen stets aktiv am Spiel teilnehmen. So sind im Regelwerk folgende Bausteine verankert, die darauf abzielen: 1. Es darf nur aufgeschlagen werden, wenn alle Mannschaftsmitglieder am Ball sind. Dazu muss man stets konzentriert sein und die Spielhandlungen aller Mitspielerinnen und Mitspieler aufmerksam verfolgen. 2. Ab der ersten Ballberührung des abwehrenden Teams bis zur erneuten Angabe, haben die Spielerinnen und Spieler nur zehn Sekunden Zeit. Man ist gezwungen schnell zu laufen und sich agil zu bewegen. Einzelne Personen dürfen sich dem Spiel nicht entziehen, ansonsten fallen Punkten für die anderen beiden Teams. Man muss mitspielen - ein positiver Gruppendruck entsteht. 3. Beim Einsatz von Kin-Ball in der Schule kann man noch auf eine zusätzliche Regel zurückgreifen, die die Aktivität aller Schülerinnen und Schüler fördert. Es ist empfehlenswert beim Schlagen eine feste Reihenfolge zu bestimmen. So sind auch alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer verpflichtet, sich am Angriffsspiel zu beteiligen und ggf. Punkte zu erzielen. Eine Nichtbeachtung dieser Regel wir ebenfalls mit Punkten für die anderen Mannschaften bestraft. Ein weiterer Vorteil von Kin-Ball im Sportunterricht ist, dass es die Kommunikation enorm fördert. Nicht nur das Aufrufen des Codeworts >>Omnikin<< und der Farbe muss laut und deutlich erfolgen, sondern werden auch permanent Absprachen im Angriff und in der Abwehr getroffen.
In der Sekundarstufe II lassen sich zum Beispiel Taktiken erarbeiten, die von den einzelnen Teams im Spielgeschehen angesagt werden können.
Das herausragendste Merkmal von Kin-Ball ist allerdings, dass das Miteinander im Vordergrund steht. Es gibt kaum ein Spiel, das die Kooperationsfähigkeit so stark fördert wie Kin-Ball. Ein 1,22 m großer Ball lässt sich alleine nur schwer kontrollieren. Alle Spielerinnen und Spieler müssen miteinander arbeiten, damit der Ball nicht auf den Boden fällt. Das gilt natürlich auch für das Angriffsspiel, wo alle Akteure beim Aufschlag ihre Position am Ball einnehmen, um erfolgreich Punkte zu erzielen. Da es beim Kin-Ball nicht nur auf die motorische Begabung ankommt, sondern verstärkt auch Merkmale wie Konzentrationsfähigkeit und Teamfähigkeit gefragt sind, findet ein gesunder Ausgleich zwischen den einzelnen Spielerinnen und Spielern statt. Nicht die Stärksten und Schnellsten gewinnen ein Spiel, sondern die, die sich konzentrieren und miteinander arbeiten.

Kin-Ball an der Gesamtschule Osterfeld

Kin-Ball erfreut sich an der GSO seit dem Jahr 2014 großer Beliebtheit. Neben dem Einsatz im klassischen Sportunterricht, wird Kin-Ball auch im Rahmen eines Neigungsangebotes in den Jahrgängen 5. bis 7 gespielt. Im Projektkurs der Q1 werden in Kooperation mit dem Deutschen Kin-Ball Verband Schülerinnen und Schüler zu

Schiedsrichterinnen und Schiedsrichtern sowie Trainerinnen und Trainern ausgebildet, um in der Zukunft als Multiplikatoren zu dienen. Zusätzlich wird Kin-Ball im Rahmen des Lehrersports angeboten. So nahm im Jahr 2016 ein Team, ausschließlich zusammengesetzt aus Kolleginnen und Kollegen der GSO, am Deutschland Pokal teil. Seitdem konnten weitere Mitspielerinnen und Mitspieler dazugewonnen werden, so dass man in Zusammenarbeit mit einem ortsansässigen Sportverein eine eigene Kin-Ball Abteilung aufbauen konnte. Die Gesamtschule Osterfeld ist regelmäßig zum Thema „Kin-Ball“ mit Fortbildungen bei Sportforen, Referendarsausbildung oder Stadtsportbünden unterwegs, um für diese faszinierende Sportart zu werben.

Auch lesenswert:

https://www.mobilesport.ch/kin-ball/kin-ball-regeln-und-empfehlungen-fur-die-schule/

http://kin-ball.sk/downloads/ikbf/Official_Kin-Ball_Rulebook_2016_IKBF.pdf

WIR GEBEN AUTOREN EINE CHANCE

-

Wir suchen für unsere kommenden Ausgaben des VdDL-NRW Magazins motivierte Autorinnen und Autoren, die aus ihren Fachbereichen der Theorie und Praxis des Unterrichtens berichten wollen.

Bei Interesse Kontaktaufnahme: ***Timo.Marquardt@vddl-nrw.de***

VERENA CROONENBROECK

Einsatz von Lerntagebüchern in der Praxis der Sekundarschule Monheim

Verena Croonenbroeck ist Didaktische Leiterin der Sekundarschule Monheim.

Schülerinnen und Schüler stellen sich häufig die Frage:

Wann habe ich Freude am Lernen? Wann habe ich Erfolg und wann weniger? Was beeinflusst, ob ich Erfolg habe? Kann ich Einfluss nehmen?

Möchte eine Schule ein Lerntagebuch (Schulplaner, Portfolio) einführen oder evaluieren, stellen sich sehr schnell folgende Fragen:

- Wie genau soll das Lerntagebuch aussehen bzw. welchen Umfang soll es haben?
- Wer entwickelt das Instrument?
- In welcher zeitlichen Frequenz wird es eingesetzt/angeboten?
- Wie viel Zeit wird innerhalb der vorgesehenen Lernzeiten zur Verfügung gestellt?
- Soll das Lerntagebuch als Pflicht oder freiwilliges Angebot fungieren?
- Sind Verfahren zur Reflexion kollektiver Lernprozesse vorgesehen?
- Wie wird das Lerntagebuch finanziert?

In diesem Artikel stelle ich vor, wie die Sekundarschule Monheim diese Fragen beantwortet und umgesetzt hat.

1.) Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

Lerntagebuch – eine Definition
„*Ein Lerntagebuch besteht aus mehreren, regelmäßig verfassten, chronologisch aneinandergereihten Aufzeichnungen, in denen der Autor Erfahrungen des (meist schulischen) Lernprozesses mit sich und seiner Umwelt aus subjektiver Sicht unmittelbar festhält*.“ (Definition nach J. Bartnitzky, 2004)

Das Lerntagebuch als pädagogisches Werkzeug gehört seit der Gründung der Sekundarschule (2012) zum festen Bestandteil des Schulprogramms. Durch Rückmeldungen und Evaluationen von Kollegen, Schülern und Eltern wurde es Jahr für Jahr verbessert und überarbeitet.

Finanziert wird das Lerntagebuch über den Eigenanteil der Schülerinnen und Schüler (Beschluss der Schulkonferenz).

Bewusst wählten wir von Anfang an die Größe DIN A 4. Hier ist alles übersichtlich auf einer Seite, oder Doppelseite, gestaltet. Außerdem können Elternbriefe, Feedbackbögen etc. knitterfrei mit nach Hause transportiert werden. Kreative Schülerinnen und Schüler haben sich an das Ende des Lerntagebuchs eine Klarsichtfolie geklebt als zusätzliche Tasche.

2.) Aufbau unseres Lerntagebuchs:

Alle Lerntagebücher (Jahrgänge 5-10) haben einen identischen ersten Teil, den sogenannten Organisationsteil:

- Terminplaner (für Klassenarbeiten und eigene Termine)
- Stundenplan
- Übersicht über die roten Karten (Ampelsystem)
- Dokumentation der Lernentwicklungsgespräche
- Schulvertrag (inkl. Ehrenkodex)
- Platz für Mitteilungen und für eigene Notizen
- Ergebnisse der Klassenarbeiten, Vokabeltest, Lerndiktate etc.
- Ab Klasse 9 Formelsammlung Mathematik

Der zweite Teil, der die Reflexion des eigenen Lernens beinhaltet, unterscheidet sich in jedem Jahrgang.

Jahrgang 5	Reflexion über mein Lieblingsfach (das habe ich gelernt und kann ich gut, das muss ich noch üben)
Jahrgang 6	Mein eigenes Lernen beobachten und bewerten
Jahrgang 7	Lernerfolge und Stolpersteine
Jahrgang 8	Reflexion meiner Klassenarbeiten, Anwendung von Lernstrategien, Einbindung der Fachlehrer
Jahrgang 9+10	Dokumentation der Unterrichtsinhalte (Kompetenzen) Erstellen eines Übungsplanes zur Vorbereitung auf die Klassenarbeit, Festlegung und Fortführung eines Wochenplanes

Der grafische Aufbau des Lerntagebuchs ist durch den Einsatz von Bildern und Tabellen abwechslungsreich gestaltet.

Die Sekundarschule versteht sich als eine Schule für alle Kinder. Damit auch schwächere Schülerinnen und Schüler, Förderkinder, Seiteneinsteiger usw. problemlos mit dem Lerntagebuch arbeiten können, wurde auf das reine freie Schreiben verzichtet und mit sogenannten Prompts gearbeitet. Prompts sind Bearbeitungshinweise oder Fragen, die Anregungen für den Lernprozess geben. Eine Mischung aus dem kognitiven und metakognitiven Bereich fördert die Verarbeitung des gewonnenen Wissens mindestens kurz- bis mittelfristig.

Einige Beispiele könnten sein:

- Welche Punkte hast du bisher nicht verstanden? (ab Klasse 5)
- Welche Beispiele können Lerninhalte bestätigen und veranschaulichen (ab Klasse 6)
- Welche Möglichkeiten hast du, um Verständnisschwierigkeiten zu beheben? (ab Klasse 7)
- Wie kannst du Lerninhalte sinnvoll strukturieren? (Schwerpunkt ab Klasse 8)

3.) Einsatz und Arbeit mit dem Lerntagebuch

In den Jahrgängen 5-7 gibt es eine feste Stunde im Stundenplan, die sogenannte PLL-Stunde (PLL = **P**rojekt **L**ernen **l**ernen). Hier werden Unterrichtsformen eingeführt (z.B. Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Fishbowl ….), Anwendung von Lernstrategien und Einübung von Arbeitstechniken mit der Klasse trainiert.

Die Arbeit mit dem Lerntagebuch ist ein fester Bestandteil dieser PLL Stunde. Die Regelmäßigkeit und die Arbeit über einen längeren Zeitraum führen zu einer hohen Stabilität und einer festen Anerkennung der Arbeit mit dem Lerntagebuch.

Das Ausfüllen des Lerntagebuchs kann zu Beginn oder zum Ende der PLL- Stunde kontinuierlich eingeplant werden.

Zunächst werden die Ziele der vergangenen Woche überprüft (mit dem sog. Facebookdaumen) und das Ziel für die kommende Woche gesetzt.

MEIN LERNTAGEBUCH 5 Schuljahr 2018/19 **Sekundarschule** Monheim

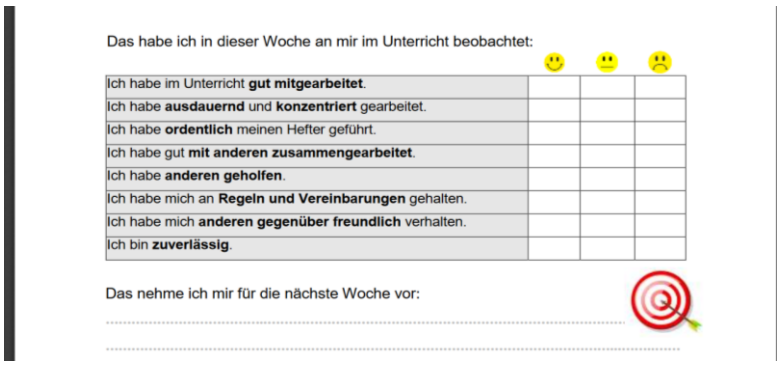
_____. **Schulwoche** **Datum:** _____

Das, was ich mir in der **letzten Woche** vorgenommen habe, habe ich geschafft.		

Das hat mir in der letzten Schulwoche viel Spaß und Freude bereitet:

Anschließend beginnt die Reflexion des eigenen Lernens und des Sozialverhaltens. So können auch Emotionen sichtbar gemacht werden.

Zum Schluss können die Schülerinnen und Schüler mit einem Partner ihrer Wahl darüber sprechen und die Dokumentation unterschreiben.


Das habe ich in dieser Woche an mir im Unterricht beobachtet:

Ich habe im Unterricht **gut mitgearbeitet**.			
Ich habe **ausdauernd** und **konzentriert** gearbeitet.			
Ich habe **ordentlich** meinen Hefter geführt.			
Ich habe gut **mit anderen zusammengearbeitet**.			
Ich habe **anderen geholfen**.			
Ich habe mich an **Regeln und Vereinbarungen** gehalten.			
Ich habe mich **anderen gegenüber freundlich** verhalten.			
Ich bin **zuverlässig**.			

Das nehme ich mir für die nächste Woche vor:

Ab dem Jahrgang 8 existiert diese Stunde nicht mehr. Die Schülerinnen und Schüler füllen ihre Lerntagebücher selbständig aus und werden nur von ihren Klassen- und Fachlehrern daran erinnert.

Das Lerntagebuch ist ein fester Bestandteil im Alltag unserer Schülerinnen und Schüler. Daher haben sie ihr Lerntagebuch stets griffbereit in ihrer Tasche, sodass sie auch in Fachräumen immer Zugriff darauf haben. Auch bei den Lernentwicklungsgesprächen wird das Lerntagebuch als Grundlage zur Reflexion und Weiterarbeit genutzt. Die Ergebnisse der Gespräche werden hier festgehalten und sind für den Schüler das ganze Schuljahr hindurch transparent.

4.) Erfahrungen mit der Arbeit mit dem Lerntagebuch

Das Lerntagebuch soll kein besseres Hausaufgabenheft sein, sondern es soll den Schülerinnen und Schülern helfen, den roten Faden im Unterricht und bei der selbständigen Arbeit nicht zu verlieren. Es ist ein persönliches Dokument, das den Tagebuchcharakter beibehält ohne dem Rotstift der Lehrer zu begegnen.

Unsere Schülerinnen und Schüler können nicht von Anfang an perfekt mit dem Lerntagebuch arbeiten. Das muss im Schulalltag trainiert und kontinuierlich angeeignet werden. Doch sie verbessern sich im Laufe der Zeit an der Sekundarschule und sind in der Regel am Ende der Sekundarstufe I in der Lage, ihr eigenes Lernen und das Sozialverhalten zu reflektieren und meistens auch Strategien zur Verbesserung zu finden.

Zum Abschluss deshalb ein nettes Beispiel aus den Geschichten des Sams (in Bezug auf die Wunschpunkte):

Das Sams äußert den Wusch: „ Ich wünsche mir ein Eis“ – Ein Eiswürfel fällt ihm auf den Kopf

Besser wäre: „ Ich wünsche mir einen Eisbecher mit Schokoladeneis in meiner Hand.“

Je genauer und zielgerichteter eine Aussage oder ein Wunsch getroffen wird, desto konkreter kann er umgesetzt werden. Das Lerntagebuch unterstützt den Lernerfolg zwischen der Aussage im 5. Schuljahr („ Ich möchte mich in Englisch verbessern“) und der Aussage nach dem Erlenen von Strategien („ Ich möchte mich in Englisch von einer 4 auf eine 3 verbessern. Dazu lerne ich montags und Freitag jeweils 10 Minuten meine Vokabeln und lasse mich von meiner Mutter abfragen“)

Im Text dienen die Bilder dem besseren Verständnis im Leseverlauf. Alle Exemplare der Lerntagebücher können auf unserer Homepage unter http://www.sekundarschule.monheim.de/lernen/lerntagebuch/ genauer nachgelesen werden.

Die Autorin

Verena Croonenbroeck
Didaktische Leitung Sekundarschule Monheim
VCroonenbroeck@sk.monheim.de

GÉRARD TERFLOTH

Für Grundlagen der Öffentlichkeitsarbeit Akzeptanz schaffen

Teil I der Reihe „Öffentlichkeitsarbeit an Schulen“

Gérard Terfloth ist seit 2014 Didaktischer Leiter der Städtischen Gesamtschule Nettetal zertifizierter PR-Manager für Schulen.

Öffentlichkeitsarbeit (Public Relation) wird fälschlicherweise oft traditionell in Schulen mit Publikationen in Medien gleichgesetzt. Meinem Verständnis der Öffentlichkeitsarbeit für Schulen liegt ein erweiterter Ansatz zu Grunde: Öffentlichkeitsarbeit beginnt mit dem Betreten der Schule und ersten Kontaktaufnahmen – ihr zentrales Hauptaugenmerk muss auf dem täglichen Unterrichtsgeschehen liegen – sie bezieht das gesamte Schulleben mit ein und als „Sahnehäubchen“ generiert sie qualitativ hochwertige Medienauftritte, die das Resultat einer Strategie sind. Die Strategie in Schule ist ein Schulkonzept, in das der Bereich Öffentlichkeitsarbeit integriert sein muss.
Öffentlichkeitsarbeit beginnt folglich mit einer profilbildenden internen Positionierung, um extern ein positives Image (Stichwort Markenbildung) zu erlangen.

Warum Öffentlichkeitsarbeit?

Strategische Öffentlichkeitsarbeit an Schulen muss drei Aspekte berücksichtigen:

Aspekt 1 – Identität

Jede Schule behauptet für sich zu Recht, dass sie schon „viel macht“. Diese Aussage bleibt im Sinne einer modernen Öffentlichkeitsarbeit zu vage. Hier beginnt der Prozess, den ich „Inventur“ nenne. Bei der Erstellung eines Schulkonzeptes geht nichts verloren, alles Bewährte wird sortiert, strukturiert und durch Modifikationen ergänzt. Mit in diesen Prozess fließen gemeinsam formulierte Visionen ein. Geplante oder erwünschte Veränderungen finden hier genauso ihren Platz wie definierte Ziele. Dies führt zu Mitarbeitermotivation, Qualitätssicherung, Handlungsicherheit und einem gesteigerten Zusammengehörigkeitsgefühl.

Aspekt 2 – Image

Bei der sogenannten „Inventur“ werden schnell Besonderheiten auffällig, die nur diese eine Schule, die sich auf den Weg einer strategischen Öffentlichkeitsarbeit begibt, kennzeichnet. Diese führen im Bild der individuellen regionalen Schullandschaft automatisch zu einem Alleinstellungsmerkmal, das der Profilierung und somit der Positionierung (Bildung einer Marke) im Wettbewerb der Schulen dient. Wenn ich als Mitglied einer Schulgemeinde weiß, dass das Image meiner Schule positiv ist, führt dies zu einer höheren individuellen Grundzufriedenheit. Schulen, vor allem im anglo-amerikanischen Raum, zeigen dies stolz durch ein einheitliches Erscheinungsbild.

Aspekt 3 – Arbeit(sweisen)

Die Bearbeitung der Aspekte eins und zwei hat unmittelbar Auswirkung auf den dritten Aspekt. Maßnahmen und Kräfte werden gebündelt, was zu einer Belastungsreduzierung und zu einer positiveren Zusammenarbeit durch Handlungsorientierung führt. Gleichzeitig wird ein nachvollziehbares Qualitätsmanagement erzielt, was im Falle einer Krise Bestand haben wird und somit zu einem Krisenmanagement generiert. Die selbstverantwortliche pädagogische Freiheit wird nicht angetastet, lediglich der Handlungsrahmen wird als verbindliche Leitlinie definiert.

Ziele der Öffentlichkeitsarbeit

Als Prämisse gilt, dass jede Art von Öffentlichkeitsarbeit unterschiedliche Zielgruppen und vielfältige Zielsetzungen hat. Die nachfolgende Auflistung betrifft alle drei Aspekte der oben erläuterten Erklärungen, warum Öffentlichkeitsarbeit für Schule heute unerlässlich ist.

- Erhöhung des **Bekanntheit**sgrades
- **Kommunikation** mit unterschiedlichen Zielgruppen
- **Positionierung** im Markt und in der Öffentlichkeit
- Aufbau von Vertrauen und **Glaubwürdigkeit**
- Schaffung eines **positiven Klimas**
- Verbesserung des Betriebsklimas und der **Motivation**
- Schaffung von Verbündeten und **Sympathieträgern**
- Verbesserung der Berichterstattung in den **Medien(präsenz)**
- **Türöffner** - Unterstützung von Anliegen/Projekten gegenüber Behörden und Organisationen
- Verbesserung der Voraussetzungen zur **Personalwahl**
- **Krisenprävention** - Verständnis der Öffentlichkeit für die Schule in möglichen Krisensituationen
- **Imagestärkung** - Minimierung der Gefahr durch Gerüchte oder Verleumdungen Schaden zu nehmen
- Verbesserung des **Verständnis**ses der Schule
- **Transparenz** der Organisationsziele und Erfolge
- Stärkung der **Identität** nach innen und außen

Vier Ansätze der Öffentlichkeitsarbeit

Es wird zwischen vier Arten von Öffentlichkeitsarbeit unterschieden, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

Die **informierende Öffentlichkeitsarbeit** bedient sowohl die Leitfrage „Was tun wir?“ als auch den inhaltlichen Aspekt der Zielsetzung die Bekanntheit zu erhöhen. Teilbereiche der Öffentlichkeitsarbeit sind Kommunikation und Information.

Die **werbende Öffentlichkeitsarbeit** beantwortet die Frage „Wie wollen wir von außen gesehen werden?“. Das Ansehen der Schule zu verbessern und ihre konkreten Ziele, an denen sich die Schule messen lässt, zu verdeutlichen, stehen im Mittelpunkt dieses Ansatzes. Das erforderliche Instrument hierfür ist das „corporate design“- das Erscheinungsbild.

Die **handlungsorientierte Öffentlichkeitsarbeit** nimmt die Frage „Was wollen wir, dass andere tun?“ in den Fokus. Dieser Wortlaut impliziert die Aspekte Beziehung und Appell. Die Schule wirbt um Vertrauen nach innen und außen und möchte gleichzeitig an das Engagement und professionelle Verhalten ihrer Mitarbeiter appellieren. Hier wird der kommunikative Teilbereich der Profilierung und der Markenbildung angesprochen.

Alle bisher skizzierten Ansätze werden in der **strategische**n **Öffentlichkeitsarbeit** vereint, wobei der besondere Schwerpunkt auf die Handlungsorientierung gelegt wird. Die Ausrichtung der Öffentlichkeitsarbeit ergibt sich für jede Schule aus dem Katalog ihrer Zielsetzungen. Von Bedeutung sind hier die kommunikativen Teilbereiche: Akzeptanzbildung, Teilkonzept der Öffentlichkeitsarbeit im Rahmen des Schulkonzeptes, Imagekonzept, corporate communication und behavior, Profilbildung, Alleinstellung, Markenbildung und Controlling.

Wie vermeide ich Fehler im gemeinsamen Prozess der Öffentlichkeitsarbeit?

Folgend werden Instrumente dargestellt, die klassische Fehler der Öffentlichkeitsarbeit vermeiden helfen sollen. Die Auflistung ist weitgehend das Ergebnis aus dem oben genannten Workshop.

Fehler	Instrumente zur Fehlerminimierung
Keine Akzeptanz schaffen.	• Auftrag • Visionen – Ziele • Defizite angehen • persönliches Engagement • Referenzbeispiele • Anlässe (z.B. QA) • alle am Schulleben Beteiligten einbeziehen • Schüler-Lehrer-Elternwerkstatt
Keine Teambildung herbeiführen.	• Teamstrukturen herbeiführen (Steuergruppe - Klassenlehrer – Jahrgangsstufen – Fachkonferenzen - Themen - Schulleitung - Öffentlichkeitsarbeit) • Aufgaben verteilen • Teamverhalten und Arbeitsweisen festlegen
Keine Ist-Analyse durchführen.	○ Bestandsaufnahme ○ Zielgruppen definieren ○ Imageanalyse

	Analyseinstrumente: ○ Befragung ○ Spinnenanalyse ○ Unterspinne ○ Stärken-Schwächen-Profil erstellen
Keine Soll-Analyse durchführen.	• Zielklarheit (valide – reliabel – objektiv) • Ziele aus Ist-Analyse und Schulkonzept Instrument: ○ Rasteranaylse
Keine Instrumentenauswahl zur Verfügung haben.	• Wie wollen wir die Ziele erreichen? • Prozessplanungsinstrumente festlegen • Evaluation • Anleitung und Beratung in Anspruch nehmen Instrumente: ○ Kraftfeldanalyse ○ Bench-Marketing ○ Modellprojekte
Fehlende Konzeptentwicklung	• Arbeitskreise (Legitimation - Dokumentation – Evaluation) • Konzeptberatung – Teilkonzept ÖA • Projektmanagement • Gesamtkonzept mit Abstimmung aller vorhandenen Konzepte • Testphase
Keine Entscheidungsbildung initiieren.	• Verantwortlichkeiten klären • Gremien informieren • Abstimmungen • Alternativen anbieten • „point of no return“ verdeutlichen
Keine Umsetzung und Durchführung etablieren.	• kleine Schritte • professionelles Projektmanagement • Dokumentation – Zwischencontrolling • Widerstände und Schwierigkeiten lösen • ergebnisorientiert handeln
Kein Controlling einsetzen.	• Effizienz prüfen • strategisch und operativ agieren • Soll-Ist-Vergleich • Stärken-Schwächen-Analyse • Nachbesserungen
Keine lernende Organisation sein.	• Reflexion • Prozesse in Gang halten • Innovationen • neue Ziele • Transfer

Ein Schulkonzept, das sowohl der Qualitätsanalyse als auch als Dokument der Handlungsorientierung dient, ist am ehesten für eine erfolgreiche strategische Öffentlichkeitsarbeit geeignet.

Quellenverzeichnis

Ergebnisse aus dem Workshop „Öffentlichkeitsarbeit aktiv an Ganztagsschulen gestalten“ vom 07.07.2018 auf der Fachtagung des VdDL in Remscheid

Handouts aus dem Seminar: PR-Manager für Schule geleitet von Gerhard Regenthal, 2018

Gerhard Regenthal: Imagekonzepte. Köln, 2015

Der Autor
Gérard Terfloth
seit 2014 Didaktischer Leiter der Städtischen Gesamtschule Nettetal
zertifizierter PR-Manager für Schulen
Kommunikationsberater
Magister der Publizistik
Kontakt: gérard.terfloth@t-online.de

Hier könnte Ihre Werbeanzeige stehen

Kontaktieren Sie uns jetzt und schalten in der nächsten Ausgabe des VdDL Magazins ihre Werbeanzeige.

Timo.Marquardt@vddl-nrw.de

NATALIE ZAK

Teil 1: Schülerpartizipation durch nachhaltige SV-Arbeit aktivieren und verankern

Natalie Zak ist Lehrerin an der Gesamtschule Osterfeld in Oberhausen und leitet dort die SV-Arbeit.

„SV? Was isn' das?" – Viele Schülerinnen und Schüler an unseren Schulen haben zum Teil noch nie von der SV gehört. Was ist die SV überhaupt, was sie macht, wozu es sie gibt? Wenn man dann erklärt, „Das ist doch die Schülervertretung", werden die Fragezeichen in den Augen der Schülerinnen und Schüler noch größer. Und das hat vor allem einen Grund: Mangelnde Transparenz. Wie können wir es aber nun schaffen, unsere wichtigste Ressource – unsere Schülerinnen und Schüler – zu aktivieren?

Die Mitwirkung der SuS in der SV (ist ein) ***unverzichtbarer Bestandteil bei der Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule****.*

Deshalb sollen Lehrkräfte, Eltern und Schulaufsichtsbehörden sie bei ihrer Tätigkeit unterstützen." (SV-Erlass NRW)

Die Schülervertretung ist eines der wichtigsten Mitwirkungsorgane im großen Organismus der Schule. Denn fast ausschließlich über dieses Organ wird die Partizipation von Schülerinnen und Schülern in allen Bereichen des Schullebens und der Schulentwicklung sichergestellt. Zudem stellt die aktive SV-Arbeit in allen Klassen die Förderung des demokratischen Verständnisses sicher.

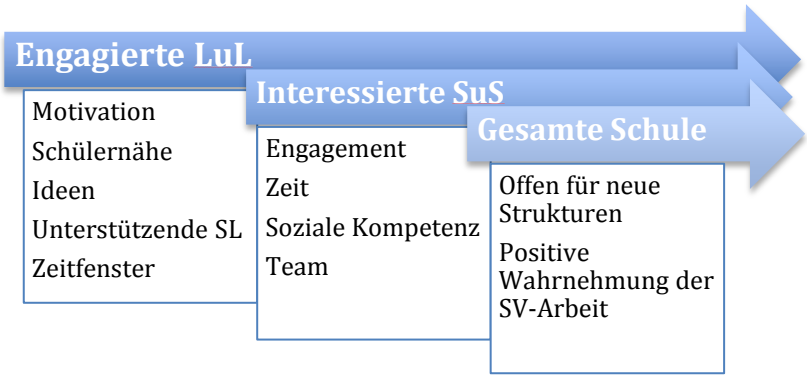
Es war einmal... die Wahl des Klassensprechers. Die Wahl der Klassensprecher muss zum Schuljahresbeginn stattfinden, das ist allen Klassenlehrern klar. Oft wird „mal eben" gewählt und die Unterlagen sind vollständig. Für die Schülerinnen und Schüler ist das immer ein spannender Moment, denn aus Schülerperspektive ist die Wahl ein Beliebtheitsbarometer. Nicht selten wird der oder die „Coolste" gewählt. Das ist aber nicht selten auch Schuld der Lehrkräfte. Denn woher sollen die SuS wissen, welche wichtige Rolle der Klassensprecher übernimmt und welche Verantwortung damit einhergeht, wenn diese nie über die Wichtigkeit und die Funktion der Wahl sowie über das gesamte Schülerpartizipationssystem aufgeklärt wurden. Das ist tatsächlich tragisch - denn eben diese Wahl ist essentiell, denn mit ihr beginnt die erste Auswahl derer, die sich um verschiedene offizielle Ämter der SV bewerben, so ein Mitspracherecht erwerben und sich für die Schülerschaft einsetzen können. *Transparenz* ist also ein entscheidender Schlüsselfaktor zur Aktivierung einer Schülervertretung.

„Ihr seid wichtig, eure Stimme zählt, ihr könnt mitentscheiden!"

Das muss den Schülerinnen und Schülern immer wieder kommuniziert werden. Die meisten SuS wissen nicht von den Rechten, die sie an ihrer Schule haben. Das liegt nicht daran, dass Schulen den SuS diese Rechte vorenthalten wollen – ganz im Gegenteil. Die

meisten Schulen wünschen sich eine engagierte Schülerschaft. Denn jedes noch so sehr durchdachte Schulentwicklungsunternehmen, jedes Projekt, jede kleinere Aktion wird erst dann ganzheitlich wahrgenommen und geschätzt, wenn einerseits das Kollegium, aber vor allem auch die SuS sich mit diesen identifizieren können. Und das funktioniert am nachhaltigsten und eindringlichsten durch die Teilhabe am Planungsprozess.

Was kam zuerst – das Huhn oder das Ei?



Wie die Grafik zeigt, ist der erste Schritt zur Aktivierung einer qualitativen SV die Suche nach engagierten Lehrerinnen und Lehrern. Denn nur in seltenen Fällen kann eine sehr aktive SV sich ohne die Unterstützung von motivierten Verbindungslehrern dauerhaft und nachhaltig aufbauen. Strukturen und Rituale müssen mit den SuS entwickelt und durch die SV Lehrer unterstützt und gesichert werden. Wechselwirksam ist natürlich das Zusammenspiel von SuS und LuL und deswegen die Frage danach, was zuerst kommt - das Huhn oder das Ei - nicht unberechtigt. Eine SV kann nur aus dem Zusammenspiel zwischen LuL und SuS funktionieren.

Die Verbindungslehrer, von denen je nach Größe der Schülerschaft zwischen einem und drei gewählt werden können, müssen viel Energie und Motivation mitbringen und bestenfalls schon vor ihrer Wahl einen guten Kontakt zu der Schülerschaft haben. Zeitlich bekommen sie einerseits Entlastung, indem sie in den Pausenaufsichten nicht eingesetzt werden und andererseits eine Entlastungsstunde erhalten. In den Pausen, aber auch in einer festen mit der SV ausgemachten SV-Stunde in der Woche sollten sie als Ansprechpartner für die SV zur Verfügung stehen. Das wöchentliche Treffen, zum Beispiel in einer Mittagspause, ist besonders wichtig, da alle SV-Mitglieder sich so mindestens einmal in der Woche sehen können, sich austauschen und vor allem besser kennenlernen können. Denn eine gute SV muss ein gutes Team sein. Ein regelmäßiger Austausch und die Kooperation mit der Schulleitung und dem Kollegium ist ebenfalls Aufgabe der Verbindungslehrer. Die Akzeptanz einer aktiven SV ist nicht selbstverständlich. Es wird immer Kolleginnen und Kollegen geben, die die Arbeit der SV erst schätzen lernen müssen und die SV nur als unterrichtsraubend und störend wahrnehmen wollen. Aber wenn auch das Kollegium ein regelmäßiges Update über die Ziele, Projekte und vor allem die gelungen umgesetzten Aktivitäten der SV für die Schule bekommt, kann eine große Mehrheit des Kollegiums für die Wichtigkeit der SV sensibilisiert werden. Nicht zu vergessen ist zudem eine Information und bestenfalls auch eine Zusammenarbeit mit der Elternschaft. In Lehrerkonferenzen, Elternbriefen, Homepage-Berichte usw. muss die SV immer wieder in Erinnerung rufen und durch ihre Aktionen zeigen, was sie leistet und wie präsent sie ist.

Tu Gutes und sprich darüber.

Interessierte SuS müssen neben Engagement und Motivation besonders den zeitlichen Aspekt im Blick haben. Denn trotz Zeitfenstern, die die Schulleitung einräumt und einräumen muss, wird nicht selten auch nach dem Unterricht weitergearbeitet. Verbindungslehrer, die schülernah agieren, kennen bereits viele SuS, die sie zur Mitarbeit in der SV werben können. Denn wie eingangs erwähnt, werden nicht immer die SuS zu Klassensprechern gewählt, die am Ende auch zuverlässig in der SV mitwirken wollen. Unabdinglich ist es deshalb, die SV für nicht gewählte Vertreter zu öffnen und ganz gezielt für die SV zu werben. Auch dabei spielt die Kooperation mit dem Kollegium wieder eine große Rolle – denn Klassenlehrer kennen ihre SuS am besten und können so motivierte und sozial engagierte SuS auf die SV aufmerksam machen. Die SV kann aber auch für SuS eine großartige Chance sein, die im Unterricht ggf. weniger positiv auffallen. In der SV können sie durch ihre Arbeit Anerkennung finden und neues Selbstbewusstsein gewinnen.

Wenn es einer Schule gelingt, diese Bedingungsfaktoren zu stellen, ist der erste Schritt für den Aufbau einer aktiven SV getan.

Eine motivierte SV hat sich zusammengefunden - und jetzt?

Zunächst sollte sich das neu konstituierte SV-Team eine Übersicht über die Rechte und Pflichten ihrer Arbeit (laut SV-Erlass) verschaffen.

Rechte der SV Die SV...	Pflichten der SV Die SV...
• Erhält Unterstützung durch die Schulleitung und das Kollegium	• Beruft der Schülerratssitzung ein
• Erhält ein schwarzes Brett für Bekanntmachungen	• informiert die Schulleitung über Sitzungen und Beschlüsse
• darf eine monatliche SV-Stunde in der allgemeinen Unterrichtszeit halten	• informiert die Schülerschaft über ihre Tätigkeit und Beschlüsse
• darf eine vierteljährliche Schüler-ratssitzungen während der allgemeinen Unterrichtszeit halten	• Bespricht Anregungen, Wünsche und Einwände, die das Schulleben und den Unterricht betreffen, mit Lehrkräften
• Bekommt für die SV-Arbeit erforderliche Räume (SV-Raum!) bereitgestellt	

Mit den Rechten und Pflichten kommen die ersten Fragen auf. Was genau ist die Schülerratssitzung? Was machen die gewählten Mitglieder der Schulkonferenz? Vorab sollten die folgenden Begriffe geklärt werden.

Schülerrat

Der Schülerrat setzt sich aus allen Klassensprecherinnen und Klassensprechern sowie deren Vertreterinnen und Vertretern zusammen. In der Oberstufe werden Jahrgangssprecher gewählt. Diese sind ebenfalls Mitglieder des Schülerrats. Der Schülerrat wird von der SV einmal im Quartal zur Schülerratssitzung einberufen. Zu Schuljahresbeginn findet die konstituierende Schülerratssitzung statt, bei der neue Schülersprecher bzw. die neue Schülersprecherin sowie deren Vertreter gewählt werden. Auch die fünf Mitglieder der Schulkonferenz (der Schülersprecher ist automatisch als sechstes Mitglied der Schulkonferenz gesetzt) werden in dieser Sitzung gewählt. In den Regelsitzungen werden aktuelle Projekte vorgestellt, Ideen und Anregungen aus allen Klassen gesammelt und anstehende Aktionen vorgestellt und besprochen. Es bietet sich an, die Schülerratssitzung je nach Größe der Schule nach Jahrgängen aufzuteilen (z.B. 5/6/7, 8/9/10, Oberstufe). So können jahrgangsbezogene Ideen aber auch Probleme besprochen werden. Außerdem ist so eine deutlich ruhigere Stimmung garantiert, als wenn alle gleichzeitig zusammenkommen. Die Schülerratssitzungen sollten gut vorbereitet sein (PPP) und von den Schülervertretern selbst geleitet und moderiert werden. Die Verbindungslehrer stehen ihnen dabei natürlich unterstützend zur Seite.

Schulkonferenz

Die Mitglieder der Schulkonferenz haben eine wichtige Funktion: sie haben jeweils eine Stimme für die Schülerschaft (insgesamt also sechs SV-Stimmen), wenn in der Schulkonferenz Anträge abgestimmt werden. Dabei kann und sollte auch die SV dieses Organ nutzen, um ihre Arbeit nachhaltig im Schulprogramm zu verankern. So kann die SV beispielsweise halbjährliche SV-Fahrten über einen Antrag an die Schulkonferenz

verbindlich machen. Bei Abstimmungen in der Schulkonferenz sollte sich die SV vorab beraten. Wie allen Mitgliedern der Schulkonferenz geht auch bei der SV eine Woche vorher eine Einladung ein, in der alle Tagesordnungspunkte aufgeführt sind. So kann das SV-Team sich über ggf. anstehende Anträge vorab beraten und das alte Protokoll besonders auf die von der SV dargestellten Aspekte kontrollieren. Die Verbindungslehrer stehen den SV-SuS dabei beratend zur Seite. Sie haben kein Stimmrecht in der Schulkonferenz (es sei denn, sie wurden in der Lehrerkonferenz als Mitglied der Schulkonferenz gewählt).

SV-Treffen/ SV-Sitzung

Nach den offiziellen Treffen wie der Schülerratssitzung und der Schulkonferenz geht es in den Treffen der Schülervertretung um die Selbstorganisation, die Aufstellung eines Jahresplans und konkrete Planungen von Aktionen und größeren Projekten. Die Treffen sollten bestenfalls einmal die Woche stattfinden. Dafür bietet sich eine Pausenstunde am Nachmittag an, in denen alle SV-SuS Zeit haben. Dieses mögliche wöchentliche Zeitfenster sollte bereits in einem der ersten Treffen bestimmt werden. Die SuS kommen so einerseits regelmäßig zusammen und können sich als Team finden und besser kennenlernen. Zum anderen können dort kurzfristige Termine benannt und Informationen weitergegeben werden. Doch vor allem sprechen die SuS in diesen Treffen über Rückmeldungen aus der Schülerschaft (Anregungen, Probleme etc.) und ihre Wünsche und Ideen, die sie als SV planen und umsetzen möchten. Dafür sollte innerhalb des ersten Quartals eine Experteneinteilung stattfinden, so dass je nachdem wie viele Projekte und laufende Aktionen die SV betreut und initiiert, feste Ansprechpartner und Teams, die sich nach Interesse finden, entstehen.

Beispiel

Medien-Team

Reporter-Team

Sorgenfresser-Team

SV-Raum-Team

Aktions- Team

usw.

Auch hier sind die Verbindungslehrer wieder in beratender, aber auch informierender Funktion anwesend, denn Sie sind der Kommunikator von Informationen aus der Schulleitung und der Organisation (Überblick über Termine, z.B. Tag der offenen Tür; anstehende Schulentwicklungsprojekte usw.). Selbstverständlich treten die SuS selber ebenfalls regelmäßig in den Dialog mit der Schulleitung, doch diese Treffen finden nur etwa einmal pro Quartal statt und dienen besonders des Austauschs über die aktuellen Planungsstände der SV. Die wöchentlichen Treffen sollten, wenn er denn vorhanden ist,

im SV-Raum stattfinden. Zudem ist es wichtig, Protokoll über die Sitzungen zu führen, um einerseits nachzuhalten, welche SV-SuS tatsächlich aktiv und regelmäßig dabei sind. Außerdem können alle SuS jederzeit im Protokoll einsehen, was beim letzten Treffen besprochen wurde und ist so auf dem aktuellen Stand.

Ausblick auf Teil 2:

SV-Raum Konzept

Öffentlichkeitsarbeit

Rituale und Strukturen

Ideensammlung für SV-Aktionen

SV-Fahrten organisieren

Wertschätzung

Quelle:

https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Verordnungen/Schulmitwirkung/SV-Erlass.pdf

Die Autorin
Natalie Zak
Gesamtschule Osterfeld. Oberhausen
natalie.rohr@icloud.com

Aktuell buchbare Workshops:
SV-Arbeit in der Schule neu aktivieren
Lernzeiten und ritualisierte Strukturen
„I like to move it“ – Bewegter Unterricht und Bewegte Pausen

SUSANNE KLEIN

Miteinander statt gegeneinander!? Warum Partizipation sinnvoll ist!

Susanne Klein ist Redakteurin des Landesprogramms Bildung und Gesundheit NRW und Lehrerin an einer Gesamtschule im Ruhrgebiet

Nachhaltige Verbesserung der Gesundheits- und Bildungschancen, des Wohlbefindens und der Leistungsfähigkeit Aller im Setting Schule: „gesundheitsorientierte Beteiligungsteams" (kurz: B-Teams) als eine gemeinsame Maßnahme des Landeszentrums Gesundheit NRW (LZG.NRW) und des Landesprogramms Bildung und Gesundheit NRW (BuG)

Das neue Schuljahr hat begonnen. Das heißt für alle Lehrerinnen und Lehrer, dass die Tasche wieder gepackt werden muss, alle Einladungen zu Konferenzen und Dienstbesprechungen ausgedruckt werden müssen (die ersten Tage sind auch schon wieder so voll, dass es wohl auch in diesem Jahr nichts mit einem ruhigen Einstieg ins neue Jahr werden wird…), der Klassenraum und der Schreibtisch in der Schule (falls man einen eigenen hat) müssen gestaltet und bestückt werden, und dann kommen auch schon die ersten Kolleginnen und Kollegen, die etwas von einem wollen. Und ein paar Tage später auch die Schülerinnen und Schüler. Und schon ist der Schullalltag wieder da und das viel schneller als gewünscht: organisieren, dokumentieren, besprechen, unterrichten, beaufsichtigen, ermitteln, schlichten,… Und irgendwann ist es wieder so weit: Man sucht dreimal am Tag den Schulschlüssel und schafft es vor Mittag nicht, in aller Ruhe in sein Frühstücksbrot zu beißen.

Eine Alltagsbeschreibung, die viele teilen. Aber welche Möglichkeiten gibt es, um den Stress ein wenig zu minimieren? Man kann selbst etwas tun (Yoga, Sport …), man kann auf das eigene System Schule schauen und systemisch Stressfaktoren minimieren, indem man sich zu einer guten gesunden Schule entwickelt, man könnte aber auch ein Potential nutzen, das es an Schulen in ausreichendem Maße gibt: die eigenen Schülerinnen und Schüler.

Einige Programme gibt es in diesem Bereich schon, wie zum Beispiel Medienscouts und Sporthelferinnen und -helfer. Auch der Klassenrat kann Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer entlasten, da die Schülerinnen und Schüler viele Probleme in der Klasse selbst lösen können. In Oberhausen gibt es eine Schule, die ihre „Buddys" als Helferinnen und Helfer u. a. in der **Café- und WC- oder Pausenbetreuung einsetzt**.

Partizipation von Schülerinnen und Schülern entlastet nicht nur das Kollegium, sondern trägt auch zum Erhalt der Gesundheit aller Beteiligten bei: „Menschen fühlen sich dann gesund, wenn sie ihre Umwelt als verstehbar und bewältigbar erleben und sie ihr Tun als sinnvoll bewerten. Partizipative Strukturen tragen durch Information und Kommunikation, durch die Mitgestaltungsmöglichkeiten bei der Zielfindung und der Umsetzung der Maßnahmen […] dazu bei. Partizipation stärkt zudem das Zugehörigkeitsgefühl (Erleben sicherer emotionaler Beziehungen) und die kollektive Selbstwirksamkeit als Gelingensbedingung von erfolgreichen Schulentwicklungsprozessen und Ressource für Gesundheit."[11]

[11] https://www.bug-nrw.de/landesprogramm/prinzipien-und-qualitaetsmerkmale/beteiligung-und-partizipation/

Wichtig ist hierbei vor allem die Partizipation der Schülerinnen und Schüler als Expertinnen und Experten für die Lebenswelt Schule: „Davon profitiert nicht nur die Schule, sondern die Schülerinnen und Schüler erwerben „Selbst- und Sozialkompetenz, indem sie ihrem Alter entsprechend in die Planung und Gestaltung von Unterricht, Klassen- und Schulleben einbezogen werden und so den demokratischen Umgang mit unterschiedlichen Meinungen lernen. Ein positives Schul- und Klassenklima (Ebene der Schule) und die Förderung des Kohärenzsinns und der Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler (Ebene der Persönlichkeit) wirken sich sehr positiv auf die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler aus und fördern die Identifikation mit der Schule. Dies erhöht insgesamt den Bildungserfolg.“[12]

Auf Grundlage dieser Annahmen fördern das Landesprogramm Bildung und Gesundheit NRW und das Landeszentrum Gesundheit NRW den Aufbau von „B-Teams“ (gesundheitsorientierte Beteiligungsteams), in denen Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte von weiterführenden Schulen auf Augenhöhe zusammenarbeiten und sich somit aktiv in den Prozess der Entwicklung zur guten gesunden Schulen einbringen können. Diese gemeinsame Arbeit gestaltet das Schulleben aller an Schule Beteiligten nachhaltig positiver und gesünder. Denn nicht nur Lehrerinnen und Lehrer empfinden den Schulalltag oftmals als stressig, den Schülerinnen und Schülern geht es nicht anders.

Aufgabe der B-Teams ist es, die Themen partizipative Gesundheitsbildung und -förderung qualitätsgesichert und nachhaltig im Setting Schule zu integrieren. Dabei sollen die B-Teams die Interessen von Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen gleichermaßen im Schulsystem berücksichtigen und somit einen kooperativen und gesundheitsbezogenen Schulalltag gewährleisten. Dies geschieht insbesondere durch partizipativ angelegte (Gesundheits-)Projekte, die zu einem gesünderen Schulsystem beitragen. Durch die Einbeziehung der B-Teams in schulinterne Entscheidungsprozesse soll darüber hinaus die Gesundheitsförderung an Schulen insgesamt nachhaltig verbessert werden. Die Implementierung von B-Teams ist damit kein einmaliges Projekt, sondern vielmehr eine langfristige Beteiligung von Schülergruppen im Zuge von Schulentwicklung.
„Der Fisch entdeckt das Wasser zuletzt“, hat Albert Einstein einmal geschrieben und damit darauf hingewiesen, wie Gewohntes oft am schwierigsten zu verstehen und vielleicht auch zu verändern ist, weil es so nah und selbstverständlich ist. Das Gleiche gilt oft für die Kultur und Entwicklungen der eigenen Schule: Wenn Lehrpersonen fünf, zehn oder zwanzig Jahre und mehr an der gleichen Schule unterrichten, sind ihnen viele für diese Schule typische Verhaltensweisen und Abläufe in „Fleisch und Blut“ übergegangen.[13] Schülerinnen und Schüler können hier auch einen erfrischend neuen und anderen Blick auf Dinge haben und Schulentwicklung aus den Augen derer, die davon profitieren sollen, betreiben.

Konkret heißt das:
Zur Schulung der B-Teams werden vier halbtägige Qualifizierungsmodule für die ausgewählten Schülerinnen und Schüler (möglichst Schülerinnen und Schüler aus allen 7. Klassen) sowie die Lehrpersonen angeboten, die zusammen mit den B-Teams anderer BuG-Schulen organisiert werden. Diese finden vormittags zur Unterrichtszeit statt und vermitteln die wichtigsten Kompetenzen zur Umsetzung eigener Projekte: Gesundheitswissen, Partizipation und soziale Kompetenzen, insbesondere Kommunikation und Feedback-Geben und -Nehmen sowie Teamentwicklung. Zusätzlich

[12] s. ebd.

werden Aspekte der Qualitätsentwicklung und des Projektmanagements für die praktische Umsetzung aufgegriffen.
Alle Lehrkräfte erhalten außerdem vorab ein Kurzmodul zum Thema „Partizipation und Rollenwechsel“, da eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern eine der wichtigsten Grundlagen der B-Team-Arbeit ist.
Des Weiteren besteht das Angebot mehrerer Beratungs- und Coaching-Gespräche durch den Qualifizierungsanbieter im Anschluss an die Qualifizierung. Nach mehreren Monaten gibt es eine Abschlussveranstaltung, auf der die B-Teams ihre ersten umgesetzten Projekte präsentieren. Schließlich findet nach einem halben Jahr ein Evaluationsgespräch statt.
Die Schulleitung kann den Start eines B-Teams effektiv unterstützen, indem sie die notwendigen Rahmenbedingungen schafft und so das Gelingen absichert und z. B. dauerhaft verankerte zeitliche Ressourcen schafft und somit eine Verstetigung gewährleistet. Tipps und Informationen hierzu finden sich auf der Seite des Landesprogramms Bildung und Gesundheit NRW (www.bug-nrw.de).

Das Geschwister Scholl Gymnasium in Pulheim setzt sein B-Team sehr vielfältig ein und hat zusammen mit anderen Schülergruppen den Pulheimer Preis "Von Hier aus" gewonnen, bei dem es um Gruppen geht, die sich sozial in unterschiedlichen Bereichen engagieren. Es gab auch ein Preisgeld, worüber sich die Schülerinnen und Schüler sehr gefreut haben (Beschreibung der B-Team Arbeit: siehe Plakat).

An der Gesamtschule Borbeck in Essen organisieren die Schülerinnen und Schüler des B-Teams, die dafür auch viel Wertschätzung erhielten, den jährlichen Sporttag am Standort „Hansemannstraße“. Folgendes ist auf der schuleigenen Homepage zu lesen:

„Die Schülerinnen und Schüler konnten aus einem weiten Angebot an sportlichen Aktivitäten wählen: Hühnerball in der Sporthalle, Fußball auf dem Kunstrasenplatz, Floorball auf dem Schulhof, Tischtennis in der Aula und Tanzen angeleitet von Schülerinnen. Eine Chill-Out-Area, ein ASB-Stand, ein Bewegungsparcours, ein Torwandschießen mit Geschwindigkeitsmessung und ein Zuckerquiz bereicherten das Angebot. In der Mensa konnten sich unsere Kids satt essen. Hier gab es ein abwechslungsreiches Angebot an Salaten, Früchten, Gemüse und Getränken. Außerdem wurde der Sporttag musikalisch und gesanglich von Schülerinnen und Schülern der „Ripse“ begleitet. Frau Walter und Frau Allwermann danken allen Lehrern, Schüler/innen und Eltern, die bei der Durchführung des Sporttages geholfen haben!

Vor allem gilt der Dank dem B-Team der GeBo: Liebe Joeline, lieber Lukas, John-Louis, Luis, Phillip, Fabian und Kevin. Ihr wart großartig in der Planung und Organisation des Sporttages. Vielen Dank dafür! Ihr seid die Besten“[14]

---

[13] www.iqesonline.net/File/3-4_Gutes_Schulklima_-_Eine_Kultur_der_Anerkennung_und_Kooperation.pdf

[14] http://www.ge-borbeck.de/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=679:sporttag-2018&catid=89:allgemein&Itemid=137

Fotos vom Sporttag an der Gesamtschule Borbeck

Die Idee durch einen Lüftungsplan für eine bessere Luft in den Klassenräumen zu sorgen, setzte das B-Team des Theodor-Heuss-Gymnasiums gemeinsam mit der MINT-AG um. Diese erhielt für ihre selbstgebaute CO2-Ampel ebenfalls einen Preis. Bei dieser Maßnahme wurde also nicht nur partizipativ gearbeitet, sondern sogar vernetzt.

An der Schiller-Schule aus Bochum nahmen die Schülerinnen und Schüler maßgeblich Einfluss auf die Ausgestaltung der neu zu errichtenden Mensa und das Essensangebot. Sie hatten zuvor die Wünsche ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler erhoben und hatten diese Ergebnisse mit in die Entscheidungsprozesse eingebracht.

Dies sind nur einige praktische Beispiele, die die engagierte Arbeit der B-Teams an ihren Schulen zeigen und auch deutlich machen, dass sich „Gesundheit“ an Schulen nicht nur auf „Bewegung“ und „Ernährung“ beziehen sollte. Und das eben lernen die Schülerinnen und Schüler auch im Rahmen ihrer Qualifizierung.

Für die Entwicklung des dafür notwendigen Qualifizierungskonzepts haben das LZG.NRW in Kooperation mit BuG seit Mitte 2015 zwei Erprobungsphasen mit ausgewählten Schulen in NRW durchgeführt.[15] Die erste Phase fand im Regierungsbezirk Arnsberg statt und wurde mit einer Abschlussveranstaltung im Februar 2016 in der Hochschule für Gesundheit (Bochum) abgeschlossen. Die zweite Phase fand in den anderen vier Bezirksregierungen statt und wurde im Mai 2017 erfolgreich beendet. So konnte die Entwicklung eines Konzepts gewährleistet werden, das nicht nur theoretisch fundiert ist, sondern auch seine Praxistauglichkeit unter Beweise gestellt hat.[16]

Mittlerweile gibt es fast 30 B-Teams an den Schulen in NRW, und es werden fast täglich mehr. Wer ein B-Team an seiner Schule installieren möchte, muss zurzeit noch BuG-Mitglied sein, um eine finanzielle Förderung zu erhalten; der Eigenanteil liegt bei 300 €. Weitere Informationen zu den B-Teams finden Sie auf der Seite des Landesprogramms Bildung und Gesundheit NRW: www.bug-nrw.de.

„Dass sich die Zufriedenheit von Schülern mit ihrer Schule und damit die pädagogische

[15] Vgl. auch: Evaluation des Modellvorhabens „Partizipative Gesundheitsbildung“ Erprobung von Qualifizierungsmodulen für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen für die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung einer partizipativ angelegten Maßnahme Abschlussbericht https://www.lzg.nrw.de/_php/login/dl.php?u=/_media/pdf/ges_foerd/kindergesundheit/abschlussbericht_partizipative_gesundheitsbildung.pdf

[16] www.bug-nrw.de/landesprogramm/gesundheitsorientierte-beteiligungsteams-b-teams/hintergrund/

Grundatmosphäre deutlich verbessert, wenn Schüler ihre Partizipationschancen in der Schule als vielfältig wahrnehmen und sich als ernst zu nehmende Gesprächspartner erleben, ist in mehreren Studien zum Verhältnis zwischen Schulklima und Schulqualität nachgewiesen worden. Auch umgekehrt dürfte gelten: Zufriedenheit und eine positive pädagogische Grundatmosphäre sind wiederum begünstigende Faktoren auf dem Weg der Schüler zu Selbstbestimmung und Mitbestimmung im schulischen System.“[17]

Das führt nicht unbedingt immer dazu, dass ich als Lehrerin oder Lehrer tatsächlich um 9.00 Uhr entspannt in mein Frühstücksbrot beiße, aber sicherlich tragen die B-Teams dazu bei, dass sich einiges im Setting Schule für alle Beteiligten verbessert. [18] Schon 1997 wurden in einer umfangreifen Studie 12.00 Schülerinnen und Schüler der Altersgruppen 13 – 18 über ihre Erfahrungen mit acht verschiedenen Problembereichen befragt, die für Jugendliche mit hohen Gesundheitsrisiken verbunden sind: Gewalt, Selbstmordversuche, psychische Krisen, Alkoholkonsum, Kiffen, Rauchen, Sexualverhalten und (frühe) Schwangerschaft.
Zwei Schutzfaktoren stellten sich als im hohen Maße wirksam gegen die Mehrzahl der genannten riskanten Verhaltensweisen heraus (mit Ausnahme der frühen Schwangerschaft). Ein Faktor war die Verbundenheit mit der und die Einbindung in die Familie. Der andere Hauptschutzfaktor war die Einbindung in und Verbundenheit mit der Schule (connectedness to school): das Gefühl von emotionaler Nähe zu Menschen in der Schule, das Gefühl, von den Lehrerinnen und Lehrern gerecht behandelt zu werden, das Gefühl, Teil der Schulgemeinschaft zu sein.[19]

Die aktive Mitgestaltung in der Schule ist also von großer Bedeutung für Kinder- und Jugendliche. Gelebte Partizipation in der Schule verbessert das Schulklima und ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern im Idealfall eine Entwicklung zu gesünderen, selbstbewussten und verantwortungsbewussten Persönlichkeiten, mit guten Bildungserfolgen.

Die Autorin
Susanne Klein
Redakteurin des Landesprogramms Bildung und Gesundheit NRW
Lehrerin an einer Gesamtschule im Ruhrgebiet

Kontakt: susanne.klein@email.de

[17] Vgl. H.-H. Krüger/G. Grundmann/C. Kötters (Anm. 6); C. Kötters/R. Schmidt/C. Ziegler, Partizipation im Unterricht - Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer "Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung, in: J. Böhme/R.-T. Kramer (Hrsg.), Partizipation in der Schule, Opladen 2001, S. 93-122.

[18] Vgl. http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/uebergreifende-foerderangebote/beratung/alter_ordner-1/suchtpraevention/infodienst/info18/I1823Schneider_E.pdf

[19] Resnick, M. et al. (1997). Protecting adolescents from harm, Findings from the national longitudinal study on adolescent health. in: Journal of the American Medical Association, S. 278, 823-832.

TIMO MARQUARDT

Neue Instrumente in der Schulentwicklung – Die Schulentwicklungswerkstatt

Schulen stehen nicht nur heute, aber in dieser Zeit ganz besonders immer wieder vor kurzfristigen und neuen Herausforderungen. Zahlreiche Probleme sollen gelöst werden, Konzepte entwickelt, Menschen mitgenommen, Gesundheit erhalten, Schüler gefördert und viele weitere Aspekte beachtet werden.
Es wird dabei immer deutlicher, dass Schulen in der regionalen Bildungslandschaft positive Alleinstellungsmerkmale entwickeln muss und neue Wege finden muss, dass diese Profile durch ein hohes Maß an Transparenz und Partizipation entstanden sind bzw. gelebt werden.
Dieses kann das neue Schulentwicklungsinstrument der „Schulentwicklungswerkstatt" erreichen.

Sie wurde vom Autor 2012 entwickelt und zum ersten Mal am 30.1.2013 an der Gesamtschule Osterfeld und seit dieser Zeit 1-2mal jährlich eingesetzt.
Die Schulentwicklungswerkstatt ist ein großes Gremium bestehend aus Eltern, Schülern, Lehrern, dem Schulträger, der Schulaufsicht und von Kooperationspartnern. Sie kann auch für Vertreter anderer Schulen als Zeichen und konkretes Signal der Zusammenarbeit geöffnet werden.
Sie ist wie ein großes Seminar aufgebaut. Es gibt es einen Moderation (dieses muss nicht die Schulleitung sein), möglichst auch ein Eltern- und Schülervertreter. Diese haben in vorherigen Treffen gemeinsam Inhalte, Abläufe, Methoden usw. ausgewählt, vorbereitet und entsprechend die gesamte Schulgemeinde eingeladen.
Das Thema muss dabei von großer und zentraler Bedeutung der Schule und Schulgemeinde sein. Dadurch soll erreicht werden, dass eine große Anzahl an Teilnehmern (80-100 an einer großen Schule) am Abend dabei sind.
Die Schulentwicklungswerkstatt ist kein Beschlussgremium. Sie bringt Menschen inhaltlich in angenehmer Atmosphäre zusammen. Sie kann mit Ihren Ergebnissen am Ende des Abends eine Vorlage für eine Steuergruppe, die Schulleitung, eine Arbeitsgruppe oder auch Lehrer- oder Schulkonferenz sein.
Sie ist durch ihr besonders hohes Maß an Transparenz und Partizipation ein außenwirksames Instrument, welches auch für Wettbewerbe und Preise erfolgreich genutzt werden kann.

Aufbau und Struktur

- Durchführung 18-21 Uhr in der Aula/Mensa der Schule
- Getränke, kleine Snacks werden durch die Leitung gestellt
- Eine angenehme Atmosphäre soll geschaffen werden
-

Teilnahme und Mitglieder

- Die Teilnahme ist freiwillig
- Mitglieder können alle Lehrer, Schüler, Eltern und sonstiges pädagogisches und nicht pädagogisches Personal sein
- Vertreter des Schulträgers, der Schulaufsicht, anderer Schulen und von Kooperationspartnern können dabei sein

Ziele

- Heranführung an ein großes schulisches Thema
- Menschen auf einen gemeinsamen Stand bringen
- Menschen in die Mitgestaltung neuer Themenfelder aktiv mit einbeziehen
- Verschiedene Gruppen und Gremien in den Austausch bringen
- Die Zusammenarbeit der Schule mit Partnern stärken
- Die Schule öffnen
- Festgefahrende Prozesse neu beleben

Mögliche Inhalte

- Eine gemeinsame **Öffentlichkeitsarbeit** der Schule entwickeln, das Bild nach Außen verbessern und Hürden in der Zusammenarbeit mit Partner, dem Träger oder der Schulaufsicht nehmen
- Den **Ist-Stand der Schule** (gerade zu Jubiläumszeiten) für alle Menschen sichtbar und greifbar machen, so dass man auch neue Schwerpunkte setzen kann, Dinge auch seinlassen kann und Kräfte bündeln kann
- **Eine Handynutzungsordnung** für die Schule entwickeln, welche die Schüler, Eltern und Lehrer akzeptieren und im Alltag umsetzen können
- Ein **Inklusionsmodell** entwickeln, welches von allen Menschen in und außerhalb der Schule getragen, akzeptiert und gelebt wird
- Ein **Integrationsmodell** entwickeln, welches von allen Menschen in und außerhalb der Schule getragen, akzeptiert und gelebt wird
- Einen **Ganztag** auf den Weg bringen, welcher ein Leben, Lernen und Bewegen ganztägig in einer angenehmen Atmosphäre möglich macht
- Die **Zusammenarbeit unter Schulen** durch das gemeinsame Einladen und umsetzen gemeinsamer Themen wie z.B. die Abschulproblematik entwickeln, ausbauen und stärken
- Die **Arbeitsatmosphäre und das Schulklima** entwickeln, aufbrechen und harmonisieren
- Ein neues **Wir**-Gefühl in der Schule aller Beteiligter entwickeln und auf den Weg bringen
- Mit **Kooperationspartnern** in der Austausch treten und neue gemeinsame Formen der Zusammenarbeit entwickeln
- Die **kulturelle Vielfalt als Chance** sehen und sie in den Mittelpunkt dieses Gremiums und der schulischen Arbeit stellen
- Das **Schulprogramm als greifbares Instrument** sehen und als Identitätsgrundlage der Schule in den Mittelpunkt stellen
- …

Mögliche Methoden und Aktionsformen der Durchführung

- Zukunftswerkstatt
- Gruppenpuzzle
- Museumsgang
- Austauschrunden
- World-Café
- Workshops
- Plenum
- Stuhlkreise
- …

Es bleibt festzuhalten, dass dieses neue Instrument eine neue positive Gestaltungsmöglichkeit darstellt, welche eine Schule ganz neu beleben kann.
Dieses kann auch durch den Autor durch eine Fortbildung oder Infoveranstaltung vertieft werden.

Der Autor
Timo Marquardt, Didaktischer Leiter an der Gesamtschule Osterfeld und 1. Vorsitzender der Vereinigung der Didaktischen Leitungen NRW
www.vddl-nrw.de
Timo.Marquardt@vddl-nrw.de

Bildungslücke schließen:

Unsere diesjährige Jahrestagung in Soest vom 6.12 bis 7.12.2018

In diesem Jahr sind wir zu Gast bei QUA-LiS in Soest. Doch was ist das eigentlich?

Das Vorgängerinstitut (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, kurz LfS/QA) wurde von der damaligen Landesregierung zum Ende des Jahres 2006 aufgelöst.

QUA-LiS (genauer Qualitäts- und Unterstützungs Agentur - Landesinstitut für Schule) hat seit dem 1.12.2013 ihren Sitz in Soest und wurde unter der rot- grünen Landesregierung neu errichtet. Zum Leiter der Qualitätsagentur hat die damalige Schulministerin Sylvia Löhrmann Herrn LMR Eugen-Ludwig Egyptien ernannt, den bisherigen für Bildungsforschung und Qualitätsentwicklung zuständigen Gruppenleiter im Schulministerium.

Ein kurzer geschichtlicher Überblick der Agentur

- 1962: Gründung als „Landesinstitut für Schulpädagogische Bildung (Institut für Lehrerfortbildung)" in Düsseldorf.
- 1978: Umzug nach Neuss und Umbenennung in „Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Schule und Weiterbildung".
- 1983: Umzug nach Soest. Umbenennung in „Landesinstitut für Schule und Weiterbildung".
- 2002: Ausgliederung der Weiterbildung nach Hagen. Name von da an: „Landesinstitut für Schule - QA"
- 2007: Schließung des Landesinstituts durch die Regierung Rüttgers (Schulministerin Barbara Sommer) Bezirksregierungen und verschiedene Abteilungen des Schulministeriums übernehmen und teilen sich die Aufgaben.
- 2013: Die Neugründung der Agentur erfolgt durch die rot-grüne Landesregierung. Der neue Name ist „Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur – Landesinstitut für Schule".

Heute umfasst die Arbeit der QUA-LiS ein großes Aufgabenfeld, das uns am ersten Tag unserer Tagung auch vorgestellt wird. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Agentur systematische Qualitätsentwicklung, Unterstützung der Schulen, Konzeptions- und Materialentwicklung auf dem „Stundenplan“ stehen hat. Sie soll die Schulen verstärkt unterstützen, unter anderem bei der Inklusion, bei der Lehrplanbildung, bei Zentralen Prüfungen und Standardüberprüfungen.

Bekannt ist die Agentur auch bei angehenden SchulleiterInnen, die hier ihr Eignungsfeststellungsverfahren (EFV) absolvieren.
Die Agentur umfasst ein Tagungshaus mit Seminarräumen, einer Bibliothek und einer Aula. Übernachten kann man in einem der Zimmer im Gästehaus. Abends kann es in der hauseigenen Kneipe „Rostiger Kegel“ sehr gemütlich werden.

Ein Ausflug nach Soest

Die Qualitäts- und Unterstützungsagentur hat ihren Sitz in der Hansestadt Soest (Regierungsbezirk Arnsberg). Das Städtchen mit dem historischen Stadtkern umfasst ca. 47.000 Einwohner.

Urkundlich erwähnt wird Soest erstmals im Jahr 836 als *villa Sosat.* Funde belegen, dass hier spätestens um 600 n. Chr. Menschen lebten und Salz gewannen.

Die Eisenverarbeitung verhalf Soest zu einem Aufstieg zu einer der bedeutendsten Gewerbe- und vor allem Handelsstädte. Im Mittelalter zählte Soest zu den führenden Hansestädten.

Obwohl die Stadt zu Anfang des 19. Jahrhunderts mit etwa 5000–8000 Einwohnern noch zu den größten Städten Westfalens zählte (1843 hatte Soest mit 8750 Einwohnern immer noch mehr als Dortmund mit 7650), verpasste es im 19. Jahrhundert weitgehend den wirtschaftlichen Anschluss. Die mittelalterliche Bausubstanz verfiel und Kirchen und Stadttore mussten niedergerissen werden.

Heute ist Soest eine beschauliche Provinzstadt und beliebter Wohnort für Pendler.

Die alte Stadtmauer und das einzige Stadttor (Osthofentor) sind heute noch erhalten und können besichtigt werden.

Der Soester Weihnachtsmarkt findet alljährlich in der historischen Altstadt statt. Zwischen den Fachwerkhäusern werden die Holzbuden aufgebaut und geben ein stimmungsvolles Panorama.

Autorin: Verena Croonenbroeck

Didaktische Leitung Sekundarschule Monheim
VCroonenbroeck@sk.monheim.de

Kopiervorlagen neu entdecken: Fachkonferenzarbeit

Fachkonferenz _____

Bestandsaufnahme zum Schuljahresbeginn _____

Kriterien		Ist-Zustand	Änderungen	Konsequenzen/Zielplanung
Funktionen				
Fachvorsitz				
Stellvertreter				
Sonstige Aufgaben – schul-programmatische/fächerüber-greifende Schwerpunkte				
Ressourcen				
personell	Fachlehrer/in			
	fachfremd			
	Lerngruppen			
	Lerngruppengröße			
	…			
räumlich	Fachraum			
	Bibliothek			
	Computer-raum			

	Raum für Fachteam-arbeit			
	…			
materiell/sachlich	Lehrwerke			
	Fachzeit-schriften			
	…			
zeitlich	Abstände Fachteam-arbeit			
	Dauer der Fachteam-arbeit			
	…			
Unterrichtsvorhaben: Anzahl/Themen/Ablage/Kompetenzraster				
5				
6				
7				
8				
9				

1 0			
Differen-zierung			
Umfang			
Material Lerntyp			
Niveaustufen AFB I; II, III			
Sozialform			
Leistungsbewertung Einzelinstrumente			
Arbeitsmappe /Heft			
Kurzvortrag			
Recherche			
Interview			

Leistungs-bewertung /Grundsätze			
Schriftliche Leistungen			
sonstige Leistungen			
Arbeitsschwerpunkt(e) Schulentwicklung			
fachintern			
- kurzfristig (Halbjahr)			
- mittelfristig (Schuljahr)			
- langfristig			

fachübergreifend			
- kurzfristig			

- mittelfristig			
- langfristig			
…			
Fortbildung			
Fachspezifischer Bedarf			
- kurzfristig			
- mittelfristig			
- langfristig			
Fachübergreifender Bedarf			
- kurzfristig			
- mittelfristig			
- langfristig			

Arbeit in der Fachkonferenz Datum: _____

Schuljahr:	Fachkonferenz:
Vorsitzende(r):	

Hier setzen wir unsere/n Schwerpunkt/e:	
1.	2.
3.	4.

(Es erscheint sinnvoll Schwerpunkte miteinander zu verknüpfen. Beispiel: Der Einsatz von gemeinsam vereinbarten kooperativen Lernformen wird im Rahmen von kollegialer Hospitation und Schülerfeedback evaluiert.)

Ziele: Welche Ziele wollen wir erreichen? Was ist das Ergebnis/Produkt unserer Zusammenarbeit?			
Arbeitsplanung: Welche Termine, Zeiten, Arbeitsschritte, Verantwortlichkeiten legen wir fest?	Was?	Wer?	Bis wann?
Ressourcen Welche verfügbaren zeitlichen, sachlichen und finanziellen Ressourcen setzen wir ein?			

Welche brauchen wir zusätzlich?	
Austausch der Ergebnisse: Wie machen wir die Ergebnisse, Unterrichtsvorhaben etc. KollegInnen zugänglich?	
Auswertung: Wie überprüfen wir die Zielerreichung? Woran soll erkannt werden, dass die Ziele erreicht sind (Indikator)?	
Präsentation / Austausch: Wie informieren wir innerhalb der Schule über unser Vorhaben? Informieren wir auch über die Schule hinaus?	

Die Unterlagen aus diesem Kapitel „Kopiervorlagen neu entdecken“ sind von Regina Münstermann. Kontakt: reginamuenstermann@yahoo.de