

# Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams

Hrsg. Ute Erdsiek-Rave  
Marei John-Ohnesorg



# Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams

Hrsg. Ute Erdsiek-Rave  
Marei John-Ohnesorg

**Schriftenreihe des  
Netzwerk Bildung**

ISBN: 978-3-86498-908-7

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Studienförderung

Inhaltliche Mitarbeit: Valerie Lange

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler

Layout & Umschlag: minus Design, Berlin

Titelfoto: Johannes Beck

Druck: Brandt GmbH, Bonn

Printed in Germany 2014

Dieses Projekt wird gefördert aus Mitteln der DKLB-Stiftung.

# INHALT

Vorwort	5
Zehn Punkte	7
<b>INDIVIDUELLE FÖRDERUNG ...</b>	<b>19</b>
<b>Individuelle Förderung als schulische Herausforderung</b> Eine Zusammenfassung der Studie von Christian Fischer	21
<b>Ziele und Maßnahmen individueller Förderung</b> Jasmin Decristan, Eckhard Klieme	27
<b>Denkanstöße zu Herausforderungen von individueller Förderung</b> Beate Wischer	33
<b>Individuelle Förderung in heterogenen Lernumgebungen</b> Gerhard Büttner	40
<b>Instrumente: 10 Best Practice Beispiele</b>	26 ff
<b>... MIT MULTIPROFESSIONELLEN TEAMS</b>	<b>47</b>
<b>Multiprofessionelle Teams in Kanada</b> – Das <i>Community School Team</i> -Programm Heather Cameron	49
<b>Schulische Bildung aus einer Hand</b> Jörg Freese	55
<b>Vom Einzelkämpfertum zur Kooperationskultur</b> – Multiprofessionelle Teamarbeit an Ganztagschulen Maren Wichmann	60
<b>Gelingende Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams     an Ganztagschulen</b> Ursula Carle	66

Multiprofessionalität in Aus- und Weiterbildung Joachim Hage	73
<b>BEST PRACTICE FÜR DAS ARBEITEN IN INKLUSIVEN SCHULEN UND GANZTAGSSCHULEN</b>	<b>79</b>
Friedrich-Wöhler-Schule: Verschiedene Institutionen unter einem Dach Daniela Schinke, Melanie Trebing	81
Roland zu Bremen Oberschule: Pilotschule für Inklusion Achim Kaschub, Lothar Wolnik	86
Neue Schule Wolfsburg: Der ganze Tag in gemeinsamer Verantwortung Helga Boldt, Sandy Uschkurat	89

# VORWORT

Ganztagsunterricht und Inklusion gelten als die „Megatrends“ der Bildungspolitik und schulischen Entwicklung in Deutschland. Schaut man auf die Themen, denen sich das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung gewidmet hat, so stellt man fest, dass sich die zentrale Rolle dieser beiden Entwicklungen in allen Veranstaltungen und Publikationen wiederfindet.

Dies gilt nicht nur dann, wenn beides unmittelbar beleuchtet wurde, wie in den Veranstaltungen zu „Gute Ganztagschule“ oder „Inklusive Bildung“, sondern auch bei der individuellen Förderung oder der Lehrerbildung. Immer ging es um Gelingensbedingungen, um Qualitätskriterien und notwendige Veränderungen.

Zusammen mit der individuellen Förderung als Brückenschlag zu einer inklusiven Schule gehören die Teambildung, die Multiprofessionalität, die Öffnung des Klassenraums und der Schule insgesamt zu den zentralen Bedingungen für den guten Ganztag und für eine inklusive Schule.

Damit wird ein hoher Anspruch formuliert, der in der Mehrzahl unserer Bildungseinrichtungen auf eine noch sehr unzulängliche Praxis trifft. Die Gründe dafür sind leicht auszumachen: Wir haben es mit einer fundamentalen Veränderung des Selbstverständnisses und der Rollen der einzelnen Lehrkraft und der Schule zu tun.

Denn trotz der Hilferufe aus den Schulen nach mehr Unterstützung durch Sozialpädagog\_innen, Psycholog\_innen und Schulbegleiter\_innen fällt es vielen Lehrkräften noch schwer, die eigene Dominanz aufzugeben und wechselseitige Beratung, Beobachtung, Reflexion zuzulassen. Es geht darum, andere Personen mit ihrer Kompetenz und Professionalität nicht nur als Unterstützungssystem für den eigenen Unterricht zu betrachten, sondern gemeinsam im Team ein neues Rollenverständnis zu entwickeln und die Teamarbeit als Basis allen pädagogischen Handelns zu sehen.

Welche Schwierigkeiten aber auch auf der anderen Seite zu überwinden sind – nämlich auf der Seite derer, die neu in das Schulteam kommen, das

ist etwa bei der Zusammenarbeit Schule – Kindergarten oder in den Anfängen vieler Ganztagschulen zu beobachten: Erzieherinnen, die sich nicht akzeptiert fühlen in ihrer Professionalität, Sozialpädagogen, die – schlechter bezahlt und mit anderem Berufsverständnis als Lehrkräfte – in Konkurrenzverhältnissen geraten, Institutionen die einander fremd sind.

Dass Unterricht nicht die Privatangelegenheit des einzelnen Lehrers hinter der geschlossenen Klassentür ist – das ist oft genug beschworen worden. Eine gute Ganztagschule muss sich in ihr Umfeld und damit anderen Professionen öffnen und mit ihnen kooperieren. Inklusion kann nur gelingen, wenn sie als gemeinsame Zielsetzung, als Leitbild aller Beteiligten akzeptiert wird.

Von dieser Einsicht hin zu einer produktiven Teambildung und Arbeit im Team zu kommen, setzt nicht nur guten Willen voraus, sondern systematisches Herangehen. Aber vorher ist oft Abwehr zu überwinden und sind Haltungen zu verändern, die im Kontext inklusiver Prozesse häufig zu beobachten sind: Nicht die gemeinsame Planung und Arbeit etwa von Sonderpädagog\_innen und Regelschullehrkräften an der individuellen Förderung aller Kinder stehen im Vordergrund, sondern der Wunsch, dass Probleme abnehmen und in schwierigen Situationen Verantwortung abgegeben werden kann.

Die Sorge vor zusätzlicher Belastung, Angst vor der eigenen Unzulänglichkeit prägen häufig die Ausgangslage in den Schulen, bevor der Mehrwert, die größere Zufriedenheit, die persönliche Entlastung empfunden werden und bevor spürbar wird, wie die Förderung aller besser gelingt.

Gute Beispiele dafür können Akzeptanz schaffen und Mut machen. Zugleich können sie helfen, Fehler zu vermeiden und Widerstände zu überwinden. Diese gute Praxis im Lichte der Studien zu individueller Förderung und multiprofessioneller Teamarbeit zu reflektieren und damit zu mehr Bildungsqualität in einem inklusiven Schulsystem zu kommen – dazu soll im Folgenden ein Beitrag geleistet werden.



Ute Erdsiek-Rave  
Bildungsministerin a.D.  
Moderatorin des Netzwerk Bildung



# ZEHN PUNKTE

## 1. Individuelle Förderung mit multiprofessionellen Teams legt den Grundstein für eine neue Schulkultur.

Die deutsche Bildungspolitik hat in den Post-PISA-Jahren eine neue Richtung eingeschlagen. Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien haben gezeigt, dass die auf Selektivität und Homogenität setzende deutsche Schulkultur keine Spitzenleistungen hervorbringt, sondern im Gegenteil ganze Schüler\_innengruppen zurücklässt. Eine Reihe von Maßnahmen sind mittlerweile – in den Ländern höchst unterschiedlich ausgestaltet – auf den Weg gebracht worden, um ein Mehr an Bildungsgerechtigkeit und stärkere individuelle Förderung zu erreichen.

Dazu gehören die flexible Eingangsstufe, eine bessere Verzahnung von Elementar- und Primarbereich, die Entscheidung vieler Länder für ein Zwei-Säulen-Modell in der Schulstruktur und längeres gemeinsames Lernen sowie der Ausbau des Ganztags schulwesens. Grundlegend für eine Reihe der bildungspolitischen Maßnahmen der letzten Jahre war die Annahme, dass den vielfältigen Herausforderungen des Bildungswesens nur durch eine Fokussierung auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der heterogenen Schüler\_innenschaft begegnet werden kann. Durch individuelle Förderung sollen sozio-ökonomische Benachteiligungen vermieden und abgebaut sowie Begabungen gefördert werden.

Der Anspruch an individuelle Förderung ist nicht nur ein bildungspolitisches Lippenbekenntnis: In den Schulgesetzen von mittlerweile 15 Bundesländern ist er für bestimmte Zielgruppen fest verankert. „Eine einheitliche Arbeitsgrundlage über das, was unter individueller Förderung zu verstehen ist, gibt es in der schulischen Praxis, wissenschaftlichen Forschung und Bildungspolitik bislang jedoch nicht“, so

Prof. Dr. Christian Fischer, Universität Münster, in seiner im Auftrag des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung erstellten Expertise „Individuelle Förderung als schulische Herausforderung“.

Eine der Voraussetzungen für eine gelingende individuelle Förderung ist, so Fischer weiter, die Bereitstellung multiprofessioneller Kompetenz in der Schule. Im Zuge der Ganztagsschulentwicklung haben sich die Professionen der in der Schule Tätigen erweitert. Erfolgreiches Arbeiten in multiprofessionellen Settings im Sinne einer optimalen Förderung aller Schüler\_innen erfordert einen regen Austausch zwischen den verschiedenen Berufsständen. Dieses Ziel, das zeigen die Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG), ist bislang nur an wenigen Schulen erreicht.

⇒ Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Eine Zusammenfassung der Expertise, S. 21

## 2. Individuelle Förderung ist Förderung für alle Schüler\_innen.

Die unterschiedlichen Vorstellungen darüber, was individuelle Förderung bedeutet, machen es notwendig, genauer zu definieren, was hier unter diesem Begriff verstanden werden soll. Die Kultusministerkonferenz hat sich schon 2011 dem Leitbild einer inklusiven Schule verschrieben. Inklusive Bildung bringt nicht nur die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die allgemeinbildende Schule mit sich. Das Ideal einer inklusiven Schule geht davon aus, dass alle Kinder die geeignete Förderung erhalten, um sich bestmöglich entfalten, ihre Potenziale ausnutzen und ihre Benachteiligungen abbauen zu können. So verstanden beschränkt sich individuelle Förderung nicht auf einzelne Zielgruppen, sondern ist Grundlage der Schulkultur. Methodisch schließt die Bestimmung individueller Förderung als Basis pädagogischer Entscheidungen nicht aus, dass verschiedene Schüler\_innengruppen unterschiedliche Förderung erhalten – etwa durch differenzierte Aufgabenstellungen im Unterricht oder Pull-Out-Maßnahmen.

Darauf, dass eine solche Definition individueller Förderung nicht ohne Fallstricke ist, macht Prof. Dr. Beate Wischer, Universität Osnabrück, aufmerksam: „In den programmatischen Verlautbarungen erscheint individuelle Förderung zwar nicht selten als ein Universalkonzept, das

verschiedene Zielsetzungen gleichzeitig zu erreichen vermag. Tatsächlich bedarf es aber einer intensiven Auseinandersetzung mit Zielen, um Zielkonflikte auszubalancieren: Ob man individuelle Förderung etwa als gleichmäßige Förderung für alle Gruppen (jeder erhält das gleiche Maß an Förderung) oder im Sinne einer unterscheidenden Gerechtigkeit (jeder erhält ein faires, d.h. ein unterschiedliches Maß) interpretiert, dürfte im Einzelnen viel Sprengstoff für Kontroversen bieten.“ Wichtig ist vor diesem Hintergrund eine schulinterne Debatte. Individuelle Förderung gehört in jedes Schulkonzept, jedoch nicht als Floskel, sondern unterfüttert mit konkreten Vorstellungen darüber, was dies für den Schulalltag bedeutet. Dazu muss zunächst geklärt werden, was mit individueller Förderung erreicht werden soll – und was erreicht werden kann.

⇒ Beate Wischer: Denkanstöße zu Herausforderungen von individueller Förderung, S. 33

### 3. Zur Weiterentwicklung der Methoden individueller Förderung ist eine Vernetzung von Forschung und Praxis notwendig.

Individuelle Förderung hat in Deutschland Tradition. Seit den 1960er Jahren setzt sich die pädagogische Forschung mit diesem Konzept intensiv auseinander. Aus dieser Beschäftigung sind zahlreiche Instruktionmethoden entstanden, deren Wirksamkeit belegt ist. Warum ist es dennoch nicht gelungen, individuelle Förderung im Schulalltag zu etablieren? „Trotz dieser umfangreichen empirischen Ergebnisse ist kritisch anzumerken, dass die Forschungsliteratur oft relativ vage dazu bleibt, wie die konkrete Umsetzung im Unterricht erfolgen kann. Auch eine Unterstützung durch entsprechendes Aufgabenmaterial für den Unterricht wird in der Schulpraxis oft vermisst“, erklären Dr. Jasmin Decristan und Prof. Dr. Eckhard Klieme, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

In der Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien herrscht also einiger Nachholbedarf. Verstärkt wird dieses Desiderat durch die Umgestaltung des Bildungssystems zu einer inklusiven Schule. Die Entwicklung neuer, auf die veränderten Bedingungen angepasster Konzepte und ihrer Erprobung in der Praxis ist notwendig. Dieser Prozess muss wissenschaftlich begleitet werden, um einen breiteren Transfer der Er-

kenntnisse zu ermöglichen. Decristan und Klieme fordern deshalb „eine viel engere Verzahnung zwischen Forschung und Schulpraxis, beispielsweise indem Schnittstellen für den regelmäßigen Austausch zwischen Forschung und Praxis geschaffen werden, indem qualitativ hochwertige Fortbildungen zu Fördermethoden ausgearbeitet werden, die explizit auf einen Transfer in den Schulalltag abzielen und indem Forschung und Lehrkräfte gemeinsam Unterrichtsstunden und Material ausarbeiten und deren kurz- und langfristige Wirkungen auf das Lernen begleitend evaluieren.“

⇒ Jasmin Decristan und Eckhard Klieme: Ziele und Maßnahmen individueller Förderung, S. 27

#### 4. Das Bekenntnis zu individueller Förderung stellt neue Anforderungen an Lehrkräfte.

Auch wenn es an Material mangelt, das zur Unterstützung der Umsetzung von Maßnahmen individueller Förderung im Unterricht dienen kann, gibt es dennoch einige Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis, auf die sich zurückgreifen lässt. „Fasst man bisherige empirische Befunde zur Wirksamkeit von Instruktionmethoden zusammen, dann scheint die Schlussfolgerung gerechtfertigt, dass es keinen Königsweg zu individueller Förderung zu geben scheint, der für alle Schüler\_innen, für alle Unterrichtsinhalte und für alle Unterrichtsziele gleich gut geeignet ist“, so Prof. Dr. Gerhard Büttner, Goethe-Universität Frankfurt am Main. Vielmehr gebe es eine Reihe von empirisch bewährten Instruktionmethoden, die für verschiedene Zielgruppen und Unterrichtsziele aber differentiell wirksam seien. Besonders mit selbstreguliertem und kooperativem Lernen sowie Peer-Tutoring können unterschiedliche Kompetenzniveaus zielführend in den Unterricht einbezogen werden.

Büttner macht darauf aufmerksam, dass „Instruktionmethoden, die in einer Zieldimension oder für eine Zielgruppe förderlich sind, in einer anderen Zieldimension oder für andere Zielgruppen nachteilig“ sein können. Die Lehrkraft ist gefragt, nachteiligen Wirkungen entgegenzusteuern: Durch Maßnahmen der inneren Differenzierung lassen sich klasseninterne Zielkonflikte vermeiden. Im deutschen Schulsystem, das lange auf äußere Differenzierung gesetzt hat – und noch setzt – ist das keine leichte Aufgabe und erfordert ein Umdenken. Denn äußere Differenzierung zielt darauf ab, durch Selektion eine möglichst homogene Lerngruppe zu schaffen, in der

alle Schüler\_innen in der gleichen Geschwindigkeit den gleichen Lernstoff bearbeiten. Individuelle Förderung in einem inklusiven Schulsystem geht hingegen von heterogenen Lerngruppen aus. Hier muss das Unterrichtsmaterial so angepasst werden, dass Schüler\_innen unterschiedlicher Lernniveaus gleichermaßen herausgefordert werden.

⇒ Gerhard Büttner: Individuelle Förderung in heterogenen Lernumgebungen, S. 40

## 5. Dem Anspruch an individuelle Förderung kann nur mit multiprofessioneller Kompetenz begegnet werden.

Gelungene individuelle Förderung lässt sich nicht nach Rezept erreichen – die gleichen Zutaten ergeben nicht immer das gleiche Ergebnis. Denn die Stärken und Schwächen, Neigungen und Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers bestimmen, welche Instruktionmethode individueller Förderung den besten Lernerfolg verspricht. Das macht dieses Konzept so anspruchsvoll. Die Lehrkraft alleine wird die Anforderungen an Diagnostik und Förderung kaum erfüllen können – sie ist auf die Unterstützung verschiedener Professionen angewiesen. Kanada macht vor, wie das funktionieren kann. Neben den Lehrer\_innen für die allgemeinbildenden Unterrichtsfächer arbeiten an kanadischen Schulen Bibliothekar\_innen, Schulkrankenschwäger\_innen, Sprachtherapeut\_innen, Lehrer\_innen für das Fach „Englisch als Fremdsprache“, Dolmetscher\_innen für Eltern mit Migrationshintergrund sowie weitere Unterstützungskräfte. Auch die Schüler\_innen werden in die Lehrprozesse aktiv eingebunden: Sie organisieren im Ganztagschulsystem Kanadas nicht nur Teile des Schulalltags, begabte Schüler\_innen helfen den Schwächeren zudem beim Lernen.

Ohne zusätzliche finanzielle Ressourcen lässt sich so viel Fachkompetenz nicht an einer Schule versammeln. Das *Community School Teams*-Programm im kanadischen Vancouver setzt deshalb auf die Bildung von Schulverbänden: „Eine lokale Schule beschäftigt verschiedene Fachkräfte, die auch mit benachbarten Schulen arbeiten. Dank dieser Modelle schaffen die *Community School Teams* ein hohes Maß an Flexibilität und können auf neue Herausforderungen schnell reagieren. An jeder Knotenpunkt-Schule arbeitet eine *Community School Teams*-Koordinatorin. Die Koordinator\_innen fungieren als Binde- und Vermittlungsglied zwischen den anderen Programm-Mitarbeiter\_innen. Ihre Rolle besitzt

auch einen evaluativen Aspekt“, erläutert Prof. Dr. Heather Cameron, Freie Universität Berlin.

Die Förderzentren, die in verschiedenen Bundesländern durch die Auflösung des Sonderschulsystems entstehen, könnten auch in Deutschland ein Weg sein, ähnliche Schulverbünde zu schaffen. Dabei sollte Kanada jedoch nicht nur als Vorbild für die Bündelung verschiedener Fachkompetenzen gelten: Das Selbstverständnis des kanadischen Bildungssystems geht davon aus, dass alle Schüler\_innen von einem multiprofessionellen Förderansatz profitieren können – und dass alle in der Schule Tätigen gemeinsam für den Lernerfolg der Schüler\_innen verantwortlich sind.

⇒ Heather Cameron: Multiprofessionelle Teams in Kanada – Das *Community School Team*-Programm, S. 49

## 6. Gute Ganztagschulen erfordern eine Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichem Angebot.

Die Entwicklung einer inklusiven Schule und der Ausbau des Ganztagschulsystems: Das sind derzeit die treibenden Kräfte der Schulentwicklung in Deutschland. Beide Bildungstrends bringen mehr Professionen in die Schule. An inklusiven Schulen arbeiten Lehrkräfte mit sonderpädagogischem Schwerpunkt sowie vermehrt Schulsozialarbeiter\_innen und Schulassistent\_innen. Das häufig als Nachmittagsprogramm ausgegerichtete zusätzliche Angebot an Ganztagschulen wird in der Regel von Erzieher\_innen und außerschulischen Kooperationspartnern verschiedenster Berufsstände gestaltet.

Diese bereits bestehenden inner- und außerschulischen Kooperationen sind jedoch nicht so fruchtbar, wie sie sein könnten: Eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal ist den Ergebnissen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zufolge die Ausnahme und nicht die Regel. Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen, bringt es auf den Punkt: „Lehrer\_innen unterrichten, die anderen betreuen oder assistieren.“ So kann das Potenzial, das Ganztagschulen bieten, nicht ausgenutzt werden: Auch die Angebote außerhalb des Unterrichts müssen als Lerngelegenheiten verstanden werden. Das „Zusammenspiel aus Alltagserfahrung und systematischem Lernen, bei dem nicht nur das Denken, sondern auch die Erfahrung mit

dem ganzen Körper eine Rolle spielt“, ermöglicht ein ganzheitliches und lebensweltliches Lernen, so Carle weiter.

Die Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichem Angebot in einem pädagogischen Konzept ist die Voraussetzung dafür, dass das Gelingen kann. Dieser Zusammenhang darf nicht nur auf dem Papier bestehen, sondern muss sich auch strukturell ausdrücken: Das Lehrerbild muss sich an die Bedingungen der Ganztagschule anpassen, indem Lehrkräfte über den Unterricht hinaus in die Angebote der Ganztagschule eingebunden werden. Werden Strukturen und Inhalte von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten miteinander verknüpft, können die unterschiedlichen Fördermöglichkeiten, die beide Lernräume bieten, optimal genutzt werden.

⇒ Ursula Carle: Voraussetzungen und Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams an Ganztagschulen, S. 66

## 7. Arbeiten in multiprofessionellen Teams bedeutet, sich aufeinander einzulassen.

Die Koordination der inner- und außerschulischen Kooperationen und die damit zusammenhängende Bildung eines multiprofessionellen Teams ist keine leichte Aufgabe. Schließlich treffen an einer Ganztagschule unterschiedlichste Professionen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und möglicherweise auch unterschiedlichsten Zielvorstellungen aufeinander. „Diese Bedingungen fruchten nur, wenn alle Beteiligten bereit sind, die eigene Rolle und die Perspektive der Kooperationspartner zu reflektieren. Sie müssen sich bereit erklären, sich auf die Anforderungen des Ganztagsbetriebs einzulassen – zeitlich wie auch inhaltlich“, erklärt Maren Wichmann, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

Eine solche Reflexion und Auseinandersetzung braucht zunächst einmal eines: Zeit. Der Austausch der Kooperationspartner sollte strukturell im Schulalltag verankert werden, etwa durch die Einrichtung von Ganztagsgremien. Die Institutionalisierung von Zeitkontingenten für die Koordination der Kooperation erleichtert es, feste Rollen- und Aufgabenverteilungen zwischen den Partnern zu finden. Bei der Zusammenarbeit gerade mit außerschulischen Kooperationspartnern kommt

der Schulleitung eine wichtige Rolle zu, die sie jedoch nicht alleine erfüllen muss. Entscheidend ist vielmehr, dass an der Schule feste Ansprechpartner etabliert werden, die den Austausch zwischen den inner-schulischen Akteuren und den außerschulischen Partnern organisieren. Eine regelmäßige Kommunikation ist die Voraussetzung dafür, dass die verschiedenen Professionen nicht nebeneinander her arbeiten, sondern zu einem multiprofessionellen Team zusammenwachsen, das sich dem pädagogischen Konzept der Schule verpflichtet fühlt.

⇒ Maren Wichmann: Vom Einzelkämpfertum zur Kooperationskultur – Multiprofessionelle Teamarbeit an Ganztagschulen, S. 60

## 8. Multiprofessionalität muss sich in Aus- und Fortbildung durchsetzen.

Die Zusammenarbeit verschiedener Professionen ist mittlerweile Alltag an unseren Schulen. Die verschiedenen Ausbildungseinrichtungen haben hierauf jedoch noch nicht ausreichend reagiert. Der Grundstein für eine erfolgreiche Kooperation im multiprofessionellen Team muss schon in der Ausbildung gelegt werden. Alle in der Schule versammelten Professionen müssen lernen, dass sie unterschiedliche Blickwinkel in die Arbeit mit den Schüler\_innen einbringen und dass die eigene Arbeit von dieser Multiperspektivität profitieren kann.

Die Hochschulen, die für die Lehramtsausbildung verantwortlich sind, sind nicht nur aufgefordert, auf das Arbeiten in multiprofessionellen Teams theoretisch vorzubereiten. Sie sind zudem gefragt, ganz praktisch Kooperationen mit den Berufsschulen für die Erzieher\_innenausbildung sowie mit den Fachhochschulen für Soziale Arbeit einzugehen, um während der Ausbildung multiprofessionelles Arbeiten bereits frühzeitig einzuüben und damit zur Normalität werden zu lassen. „Außerhalb und unabhängig von veränderten oder weiterentwickelten Studiengängen kommt der Gestaltung gemeinsamer kompetenzorientierter Fortbildungen eine große Bedeutung zu“, ergänzt Dr. Joachim Hage, Präsident der Hochschule für angewandte Pädagogik, Berlin. Die Teilnahme an Fortbildungen oder Teamcoachings muss für das pädagogische Team der Schule verbindlich gestaltet sein, um ein gemeinsames pädagogisches Verständnis entwickeln zu können.

⇒ Joachim Hage: Multiprofessionalität in Aus- und Weiterbildung, S. 73



## 9. Der Umbau zu einem inklusiven Schulsystem erfordert eine Debatte über die Finanzierung der Bildung.

Die Bildungstrends inklusive Schule und Ganztagschule haben zu einer Erweiterung der Fachkompetenzen an den Schulen geführt. Dennoch ist die Ausstattung mit Fachkräften, die über das Lehrpersonal hinausgehen, an vielen Schulen weiterhin mangelhaft und wird den Anforderungen an das Bildungssystem, gerade in Hinblick auf den Anspruch an individuelle Förderung, nicht gerecht. Schulsozialarbeiter\_innen etwa werden häufig nur befristet und projektfinanziert beschäftigt. Erzieher\_innen sind vielfach nur in Teilzeit tätig. Optimale Bedingungen für die Schaffung einer Bildungslandschaft, die Schule und Sozialraum vernetzt und vielfältige Lern- und Entwicklungsgelegenheiten bietet, sind damit noch längst nicht geschaffen worden.

Beispiel Schulbegleiter\_innen: Einige Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischen Förderbedarf brauchen Hilfe bei der Alltagsbewältigung oder Unterstützung bei ihrer pflegerischen und medizinischen Versorgung. Sie haben nach dem Sozialgesetzbuch Anspruch auf eine sogenannte Eingliederungshilfe, die Schulbegleitung, die – je nach Behinderung – vom Jugend- oder Sozialamt bewilligt werden muss. Damit ist die von öffentlichen oder freien Trägern beschäftigte Schulbegleitung an den Einzelfall gebunden und steht nicht mehreren Schüler\_innen mit entsprechenden Bedürfnissen zur Seite, auch wenn sie diese Aufgabe durchaus leisten könnte. Diese Regelung ist nicht nur wenig effizient, sie entspricht auch nicht dem Leitbild einer inklusiven Schule: Eine inklusive Schule muss all das bereitstellen, was Schüler\_innen brauchen, um sich so gut wie möglich entfalten zu können. Notwendige Fach- und Assistenzkräfte müssen also schon in der Schule vorhanden sein und nicht erst von den Schüler\_innen ‚mitgebracht‘ werden.

Ebenso problematisch wie die Anstellungsträgerschaft der Schulbegleiter\_innen ist ihre Finanzierung, für die die Kommunen verantwortlich sind. Auf dieses Problem macht Jörg Freese, Beigeordneter des Deutschen Landkreistages, aufmerksam. Der Ausbau des inklusiven Schulsystems hat zu einem vermehrten Bedarf an Schulbegleitung geführt, weil die allgemeinbildenden Schulen in der Regel nicht über eine ausreichende Ausstattung mit Fachkräften verfügen, um den Bedürfnissen aller Kinder und Jugendlicher gerecht zu werden. Der kommunale Kostenträger wird mit der Finanzierung dieses Mehrbedarfs bislang weitge-

hend alleingelassen. Freese fordert deshalb den konsequenten Ausbau von Bildungslandschaften unter Beteiligung von Kommunen, Ländern und Bund bei gleichzeitig erweiterter inhaltlicher Verantwortung der Kommunen für Bildungsfragen. „Ein solcher Umbau des Systems ist ein organisatorischer und inhaltlicher Kraftakt. Zudem müssen zukünftige Kosten berechnet und den jeweiligen öffentlichen Ebenen in den Ländern zugeordnet werden. Auch und vor allem die Finanzströme werden in diesem Zuge entsprechend verändert werden müssen“, konstatiert Freese.

⇒ Jörg Freese: Schulische Bildung aus einer Hand, S. 55

## 10. Von guten Beispielen lässt sich lernen.

Schulen, die ihre Arbeit im multiprofessionellen Team beginnen oder sich verbessern wollen und die sich verstärkt dem Konzept der individuellen Förderung verschreiben möchten, müssen das Rad nicht neu erfinden. Es gibt eine Reihe von guten Beispielen, nicht nur aus dem internationalen Vergleich, von denen es sich zu lernen lohnt.

Etwa die Friedrich-Wöhler-Schule aus Kassel: Die Grundschule hat es geschafft, in Kooperation mit einer städtischen Horteinrichtung mehrere Institutionen unter einem Dach zu versammeln und einen echten Austausch zwischen den Professionen im Sinne der Schüler\_innen zu erreichen. Nötig waren Einsatzbereitschaft, Zeit, Offenheit gegenüber den anderen Professionen und ein gemeinsames pädagogisches Verständnis. Die Roland zu Bremen Oberschule kann auf eine lange Tradition inklusiver Beschulung und multiprofessioneller Fachkompetenz zurückblicken: Seit den 1980er Jahren werden hier Schüler\_innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam unterrichtet. Den Unterricht gestaltet ein Klassenlehrerteam aus Lehrer\_in und Sonderpädagog\_in. Mit der Neuen Schule gibt es in Wolfsburg seit 2009 eine Schule in freier Trägerschaft, die sich ganz gezielt in den Sozialraum vernetzt und ihr Team sehr bewusst aus Menschen unterschiedlicher Berufsstände und Hintergründe zusammenstellt.

Auf den folgenden Seiten kommen nicht nur Bildungsforschung und -politik, sondern auch die Schulpraxis zu Wort. Die **Friedrich-Wöhler-Schule**, **Roland zu Bremen Oberschule** und **Neue Schule Wolfsburg** stellen über den Band verteilt Methoden vor, mit denen individuelle

Förderung und das Arbeiten in multiprofessionellen Teams gelingt. Weitere Beispiele guter Schulpraxis und Möglichkeiten zur Vernetzung bietet das Portal [www.ganztaegig-lernen.de](http://www.ganztaegig-lernen.de) der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung.

⇒ Best Practice für das Arbeiten in inklusiven Schulen und Ganztagschulen, S. 79



# INDIVIDUELL FÖRDERN

...



# INDIVIDUELLE FÖRDERUNG ALS SCHULISCHE HERAUSFORDERUNG

Eine Zusammenfassung der Studie von Christian Fischer

Individuelle Förderung ist eine der zentralen Zielsetzungen der bildungspolitischen Reformbemühungen, die das deutsche Bildungssystem seit der Jahrtausendwende bewältigen muss – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Befunde internationaler Vergleichsstudien. Der Begriff der individuellen Förderung wurde durch das Forum Bildung geprägt. Im Rahmen seiner Empfehlungen zur Reform des Bildungssystems von 2001 wurde unter Rückgriff auf diesen Terminus auf das Vermeiden und den Abbau von Benachteiligungen sowie das Finden und Fördern von Begabungen fokussiert.

Eine einheitliche Arbeitsgrundlage über das, was unter individueller Förderung zu verstehen ist, gibt es in der schulischen Praxis, wissenschaftlichen Forschung und Bildungspolitik bislang jedoch nicht. Prof. Dr. Christian Fischer, Universität Münster, gibt mit der Expertise „Individuelle Förderung als schulische Herausforderung“, die im Auftrag des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung erstellt wurde, einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand. Darüber hinaus stellt er wirkungsvolle Konzepte individueller Förderung vor. Die Expertise ist unter <http://www.fes.de/themen/bildungspolitik> abrufbar bzw. bestellbar.

Die wichtigsten Ergebnisse der Studie sind im Folgenden zusammengefasst.

**Ausgangspunkt individueller Förderung:** Angebote der individuellen Förderung sind ein Weg, Chancengleichheit herzustellen und Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, ihre Potenziale zu entwickeln und zu entfalten. Das Instrument der individuellen Förderung wird in Deutschland jedoch nicht erschöpfend umgesetzt.

**Diversität in der individuellen Förderung:** Nicht nur innerhalb von Lerngruppen lassen sich Unterschiede in Leistung, Motivation, Interesse, Geschlecht oder soziokultureller Herkunft finden. Auch einzelne Schüler\_innen besitzen eine Vielzahl prägender Diversitätsdimensionen.

Nicht nur die Vielfalt der Schüler\_innen ist entscheidend, sondern gleichermaßen die Diversität der im schulischen Kontext tätigen Personen. In multiprofessionellen Teams können diese zu einer Passung von Lernvoraussetzungen und Lernangeboten beitragen. In der Debatte um schulische Inklusion wird deutlich, welche Herausforderungen nicht nur die Schule, sondern die gesamte Gesellschaft in den nächsten Jahrzehnten zu bewältigen haben wird. Das Ziel gesellschaftlicher Teilhabe aller erfordert ein Umdenken, das im Kontext Schule bereits deutlich wahrzunehmen ist. Die individuelle Förderung kann dabei als Brückenschlag hin zu einem inklusiven Bildungssystem verstanden werden.

**Dekategorisierung in der individuellen Förderung:** Die inklusionspädagogische Forderung nach einer Dekategorisierung, also nach dem Verzicht einer Zuordnung mittels Etikettierung, ist eine Möglichkeit, den Blick hin zu einer potenzialorientierten Pädagogik zu schärfen. Es darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass das Bilden von Kategorien als Orientierungsrahmen in der schulischen Praxis helfen kann, pädagogische Entscheidungen zu treffen. Es bedarf einer gemäßigten Dekategorisierung, die sowohl spezielle Bedürfnisse einzelner Gruppen, etwa im Kontext von sozialer Benachteiligung, Gender, sonderpädagogischem Förderbedarf, Migrationshintergrund und besonderer Begabung, berücksichtigt, als auch die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Personen im Blick hat.

**Lernprozesse in der individuellen Förderung:** Wird Lernen als aktiver, konstruktiver und sozialer Prozess verstanden, der von Lehrpersonen angeregt und durch die Schüler\_innen selbst, aber auch von den Lerngruppen gestaltet wird, erhalten die Lernprozesse in der schulischen Bildung einen zentralen Stellenwert. Mit dem Konzept des selbstregulierten Lernens ist ein Weg aufgezeigt, der es den Schüler\_innen ermöglicht, ihr Lernen nach und nach selbst in die Hand zu nehmen und ihre Lernprozesse eigenständig zu steuern. Um selbstreguliertes Lernen im schulischen Kontext verstärkt zu etablieren, ist ein intensivierter Transfer von Forschungsergebnissen in den Schulalltag unbedingt notwendig.

**Unterrichtsgestaltung zur individuellen Förderung:** Individuelle Förderung gelingt am besten mit einer Verbindung von adaptivem und offenem Unterricht. Während beim adaptiven Unterricht der Schwerpunkt auf den Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrpersonen liegt, die auf Grundlage einer pädagogischen Diagnostik individuelle Förder- und Fördermaßnahmen realisieren, setzt der offene Unterricht auf das Lernen der Schüler\_innen durch die Festlegung eigener Ziele, die Wahl der Themen-



zugänge und Materialien sowie die daraus resultierende gesteigerte Verantwortung für eigene Lernprozesse. Wird das selbstregulierte Lernen über die Erarbeitung von Lern- und Arbeitsstrategien in beiden Formaten umgesetzt, können die Schüler\_innen über die Zeit immer freier agieren und sich mehr und mehr von einer strukturierenden Lehrperson lösen. Je mehr Verantwortung die Schüler\_innen selbst für ihr Lernen übernehmen, desto mehr kann die Lehrperson sich auf Bereiche wie Beobachtung oder Beratung konzentrieren. Hierzu sind adäquate Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote dringend erforderlich.

**Spannungsverhältnisse in der individuellen Förderung:** Ziele und Ansprüche der Individuen interagieren mit den Zielen und Anforderungen der Gesellschaft. Individuelle Förderung kann eine Verbindung dieser beiden Bereiche darstellen, ohne eine einseitige Ausrichtung auf den einen oder den anderen Bereich zu fordern. Die Balance zwischen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und gesellschaftlichen Entwicklungsansprüchen wird letztendlich dann zu finden sein, wenn beide Bereiche ausgewogen zueinander in Beziehung stehen. Im Sinne eines demokratischen Grundverständnisses beschreiben sie also keinen Widerspruch, sondern sind als ein ‚Sowohl-als-Auch‘ zu verstehen. Die Konzentration auf die Lernprozesse ermöglicht in diesem Kontext eine klare Orientierungslinie: Wird individuelle Förderung als Begabungsförderung verstanden, so geht es nicht mehr darum, nur etwaige Schwierigkeiten zu beheben und damit eine Orientierung an der Durchschnittsnorm zu unterstützen. Vielmehr geht es darum, die individuellen Potenziale der Schüler\_innen zu befördern und sie somit auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung möglichst optimal zu unterstützen.

**Verankerung der individuellen Förderung:** Individuelle Förderung ist in den Schulgesetzen von 15 Bundesländern für bestimmte Zielgruppen fest verankert. Dabei sind die Formulierungen nicht einheitlich und schwanken zwischen impliziter und expliziter Ausprägung. Um individuelle Förderung sicherstellen zu können, bedarf es über die gesetzlichen Regelungen hinaus für die Einzelschulen und die Lehrpersonen in den Klassen an Unterstützung durch die Bildungspolitik und die Bildungsadministration. Eine Möglichkeit, diese Prozesse zu unterstützen, sind Netzwerke zwischen Schulen und einzelnen Lehrpersonen bzw. Kooperationen auf der Ebene der jeweiligen Einzelschule. Derartige Netzwerke bzw. Kooperationen erhöhen die Handlungssicherheit und ermöglichen einen Erfahrungsaustausch. Für den gelingenden Transfer ist die gezielte Adaptation erfolgreicher Konzepte an die eigene Institution zentral. Dabei erweisen sich Unterstützungsstrukturen, etwa in Form von wissenschaftlicher Begleitung, als besonders bedeutsam.

**Kernelemente der individuellen Förderung:** Mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung lässt sich individuelle Förderung als zirkulärer kommunikativer Prozess verstehen. Dabei spielen die drei idealtypischen Kernphasen Diagnose, Förderung und Evaluation eine zentrale Rolle. So ermöglichen Instrumente der pädagogischen Diagnostik, wie etwa Testverfahren oder gezielte Beobachtungen, einen speziellen Zugang zu den Potenzialen der Schüler\_innen. Basierend auf diesen diagnostischen Grundlagen können Konzepte der Förderung auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler\_innen ausgerichtet werden. Die Evaluation sichert zum einen die Ergebnisse der Interventionsmaßnahmen, zum anderen bietet sie sich als Diagnose für weitere Förder- und Fördermaßnahmen an. Aber nicht nur die Interaktion im Klassenzimmer mit den einzelnen Lernenden oder der gesamten Gruppe ist bedeutsam, sondern auch die Kommunikation mit den Kolleg\_innen, der Schulleitung, der Bildungsadministration, außerschulischen Partner\_innen und den Eltern.

**Studienlage zur individuellen Förderung:** Die wissenschaftlichen Studien zum Themenkomplex der individuellen Förderung zeigen, dass das Lernen in heterogenen Lerngruppen sowohl für Schüler\_innen mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten als auch mit Leistungsstärken oder besonderen Lernpotenzialen wirkungsvoll sein kann. Die erstgenannte Gruppe baut ihre fachlichen Kompetenzen aus, während die zweitgenannte Gruppe im Bereich der sozialen Kompetenzen profitiert. Chancen bieten vor allem Formen des kooperativen Lernens wie das Peer-Tutoring. Die Fokussierung auf einzelne Zielgruppen, etwa über Pull-Out-Programme, kann es den Lehrpersonen ermöglichen, einen konkreten Blick auf eine bestimmte pädagogische Herausforderung zu erhalten. Es besteht jedoch ein deutlich verstärkter empirischer Forschungsbedarf in Hinblick auf die Gestaltung, Durchführung, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit individueller Förderung.

**Qualifizierung zur individuellen Förderung:** Im Sinne eines lebenslangen Lernens sind die Institutionen der Aus- und Weiterbildung besonders gefragt, die (angehenden) Lehrpersonen für den Umgang mit Vielfalt in der Schule zu qualifizieren und sie in ihrer Laufbahn adäquat zu begleiten. Die Angebote sollten an den vier zentralen Kompetenzbereichen Fachkompetenzen, Diagnostische Kompetenzen, Didaktische Kompetenzen sowie Kommunikative Kompetenzen ausgerichtet sein. Die Arbeit an und mit der ressourcenorientierten und beziehungssensiblen Haltung der Lehrpersonen ist hier als Querlage und damit als Voraussetzung für alle Kompetenzbereiche zu verstehen. Eingebettet werden müssen die Aspekte der Qualifizierung in eine Kultur der individuellen Förderung unter

Berücksichtigung multiprofessioneller Teamstrukturen mit einer Orientierung an allen institutionellen Ebenen im deutschen Bildungssystem.

**Internationale Perspektive in der individuellen Förderung:** Der Blick auf andere Länder, die in den internationalen Vergleichsstudien häufig als besonders vorbildliche Bildungssysteme hervorgehoben werden – wie Kanada und Finnland –, zeigt, dass der positive Umgang mit Diversität eine wichtige Gelingensbedingung erfolgreicher Bildungsprozesse darstellt. Die unterschiedlichen Neigungen, Lernvoraussetzungen und Kompetenzen werden von den Lehrpersonen, den Schulen und der Bildungspolitik bei der Gestaltung von Unterrichtssettings und systemischen Rahmenbedingungen berücksichtigt. Dem Recht auf gleiche Bildungschancen wird u.a. durch eine meist konsequent gemeinsame Beschulung entsprochen. Die Professionalisierung der Lehrenden und die multiprofessionelle Zusammenarbeit sind ein fester Bestandteil des schulischen Alltags. Dies ermöglicht einerseits die Umsetzung präventiver Konzepte wie die frühzeitige Identifizierung von individuellen Förder- und Förderbedarfen. Andererseits können so adaptive Förder- und Förderkonzepte systematisch umgesetzt werden.

**Systementwicklung zur individuellen Förderung:** Für das deutsche Schulsystem ergeben sich in den kommenden Jahren Herausforderungen in mindestens drei Bereichen:

- Der schulformübergreifende Ausbau der Ganztagsangebote erfordert Anstrengungen im Bereich von Schulentwicklung. So sollten effektive Maßnahmen weiterentwickelt werden, die den individuellen Entwicklungsbedürfnissen Rechnung tragen.
- Der zunehmende Trend zur Zweigliedrigkeit im Bildungssystem sollte die Wahrnehmung der Vielfalt auch in Gymnasien verstärken, nicht zuletzt durch die steigende Anzahl von Schüler\_innen mit Zuwanderungsgeschichte.
- Im Rahmen der inklusiven Umgestaltung des Bildungssystems werden zunehmend Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in sogenannten Regelschulen aufgenommen. Zudem gilt es, auch Schüler\_innen mit besonderen Begabungen in einer Schule für alle individuell zu fördern. Diese Herausforderungen an individuelle Förderung betreffen nicht nur die Einzelschule als System, sondern fordern auch nachhaltig die Lehrerbildung, die Bildungsforschung, die Bildungsadministration und nicht zuletzt die Bildungspolitik.

---

## BEST PRACTICE BEISPIEL 1

### ROLAND ZU BREMEN OBERSCHULE

# Förderung der Basiskompetenzen im sogenannten Wahlpflichtunterricht

Die Schüler\_innen, die in der Roland zu Bremen Oberschule freiwillig ab Klasse 6 auf eine zweite Fremdsprache verzichten, besuchen statt des Fachs „Spanisch“ den sogenannten Wahlpflichtunterricht. In der Regel (nicht ausschließlich!) haben diese Schüler\_innen ein geringeres Leistungsniveau. Häufig fehlt es ihnen an Grundwissen in den Kernfächern, welches hier individuell, selbsttätig und projektorientiert gefördert wird.

Wir sind der Auffassung, dass gute, ansprechende und vielfältige Sinne ansprechende Förderung von der Lehrkraft hohes Fachwissen voraussetzt. Damit ausgewiesene Fachkolleg\_innen diese Förderung innerhalb eines Jahrgangs durchführen können, wird das Schuljahr in drei Trimester eingeteilt und jede Klasse eines dreizügigen Jahrgangs erhält pro Trimester individuelle Förderung in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch. Der Fachkollege des jeweiligen Faches wechselt nach jedem Trimester somit die Klasse, um in seinem Fach angemessen eine kleinere Schülergruppe fördern zu können.

Die kleinere Gruppe lässt es zu, dass auch projektorientiert gearbeitet werden kann und die Schüler\_innen das Thema mitbestimmen können. Hierbei ist wichtig, dass die jeweiligen Fachlehrer\_innen, die für die Förderung zuständig sind, auch sonst als Fachlehrer\_innen des Faches im Jahrgang eingesetzt werden. Zudem müssen sie über die individuellen Kompetenzen der Schüler\_innen, die sie nicht kennen, durch die Klassenlehrer\_innen bzw. die sonderpädagogischen Lehrkräfte genaue Kenntnisse erhalten. Ein Austausch zur Lernausgangslage, der individuellen Zielfindung und der Lernentwicklung ist dabei unumgänglich und stärkt im Jahrgang das gemeinsame Verantwortungsbewusstsein.

# ZIELE UND MASSNAHMEN INDIVIDUELLER FÖRDERUNG

Dr. Jasmin Decristan und Prof. Dr. Eckhard Klieme

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Das Thema „individuelle Förderung“ hat in den letzten Jahren (wieder) verstärkte Aufmerksamkeit in Forschung, Schulpraxis und bildungspolitischen Diskursen erhalten. Dennoch bleibt der Begriff vage; erziehungswissenschaftlich lässt sich Förderung gar nicht anders als „individuell“ denken (vgl. Klieme & Warwas, 2011).

Um einen gemeinsamen Zugang zu individueller Förderung herzustellen, stellt sich grundsätzlich die Frage nach den **Zielen und Zielgruppen** – was kann und soll individuelle Förderung leisten?

1. Handelt es sich hierbei um eine Individualisierung von Lernwegen?
2. Sollen spezifische Lerndefizite kompensiert werden?
3. Sollen bestimmte Begabungen gefördert werden?
4. Handelt es sich um die Förderung aller Kinder im Regelunterricht?

So breit der Begriff gefasst ist, so wenig lässt sich eine der oben genannten vier Zielsetzungen systematisch ausschließen.

1. **Individualisierung:** Unterricht richtet sich seit jeher an eine (individuelle) Erziehung und Bildung aller Schüler\_innen im Kontext heterogener Lerngruppen. In Angebot-Nutzungs-Modellen schulischen Lernens (z.B. Helmke, 2009) wird Lernen als ein Zusammenspiel von Unterricht als Lernangebot und individueller Nutzung dieses Lernangebots durch die Schüler\_innen angesehen. Je nach Ausgestaltung des Unterrichts und je nach Nutzung ist somit immer auch – zu einem gewissen Grad – eine Individualisierung von Lernwegen anzunehmen. Es kann sich in der Schulpraxis jedoch nicht um eine Individualisierung in ihrer Reinform, also um ein 1:1-Betreuungsverhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler\_in, handeln.
2. **Kompensation von Lerndefiziten:** Die Kompensation von Lerndefiziten stellt einen der Schwerpunkte individueller Fördermaßnahmen dar.

men im Schulalltag dar (vgl. Rechter, 2011). Dies wird im Wesentlichen operationalisiert über die Bereitstellung von Trainings- und Zusatzangeboten, die sich an definierte Zielgruppen, wie Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, richten. Aus der pädagogisch-psychologischen Forschung liegen zahlreiche Ausarbeitungen solcher Programme mit entsprechenden Evaluationen zu allgemeinen und zielgruppenspezifischen Wirkungen vor (z.B. Langfeldt & Büttner, 2008). Zusammenfassend lassen sich schulfachliche Fähigkeiten insbesondere durch solche Angebote verbessern, die strukturiert durchgeführt werden sowie informatives Feedback und die Vermittlung von Lernstrategien beinhalten. Förder- und Zusatzangebote können dabei regulär im Unterricht in den Studentafeln, außerhalb des Regelunterrichts in den Schulen oder über externe Angebote wahrgenommen werden.

- 3. Förderung besonderer Begabung:** Auch die Möglichkeiten zur Förderung besonderer Begabungen sind vielfältig. Zielgruppe sind im Wesentlichen Schüler\_innen mit Hochbegabung. Henze, Sandfuchs und Zumhasch (2011) unterscheiden dabei zwischen Akzeleration (Beschleunigung, z.B. durch Überspringen einer oder mehrerer Klassen) und Enrichment (Anreicherung, z.B. durch zusätzliche Angebote und Materialien).
- 4. Förderung im Regelunterricht:** In Hinblick auf die Förderung im Rahmen des Regelunterrichts lässt sich aus der empirischen Forschung vergleichsweise gut zusammenfassen, welche Maßnahmen lernförderlich sind und warum (z.B. Hattie, 2013). Erfolgreiche Fördermaßnahmen setzen an einer Lernstandsdiagnostik an, beinhalten die Strukturierung von Aufgabenstellungen, informatives und motivierendes Feedback und eine effiziente Lernzeitnutzung. So werden bspw. bei der lernbegleitenden Diagnostik (auch: Formatives Assessment) Aufgaben gezielt dazu genutzt, den jeweiligen Lernstand der Schüler\_in zu einem bestimmten Thema zu erfassen. An das jeweilige Ergebnis anknüpfend wird den Schüler\_innen ein möglichst motivierendes und lernförderliches Feedback gegeben, das Hinweise zu den nächsten Lernschritten, begleitet mit entsprechendem Aufgabenmaterial, enthält. Wie lernförderlich eine jeweilige Methode ist, hängt jedoch nicht zuletzt und wesentlich von der Qualität der Umsetzung ab. Diese wiederum ist eng gekoppelt mit allgemeinen Qualitätsmerkmalen von gutem Unterricht.

Ein über verschiedene Jahrgangsstufen, Schulformen und Ländern hin-

weg zugrunde gelegtes Modell beinhaltet drei sogenannte Qualitätsdimensionen: kognitive Aktivierung, unterstützendes Klima und strukturierte Klassenführung (vgl. Kunter & Trautwein, 2013). Techniken zur kognitiven Aktivierung von Schüler\_innen beinhalten eine Exploration der bisherigen Denkweisen, Konzepte und Ideen zu einem bestimmten Thema sowie herausfordernde Aufgabenstellungen, um Schüler\_innen zu vertieftem Denken anzuregen. Ein unterstützendes Klima zeichnet sich durch eine positiv-wertschätzende Atmosphäre in der Klasse sowie ein konstruktives Feedback und einen konstruktiven Umgang mit Fehlern aus. Ein effizientes Klassenmanagement bezieht sich auf einen störungsarmen und reibungslosen Ablauf von Unterrichtsroutinen durch klare Verhaltensregeln und präventives Handeln, um die Lernzeit möglichst effektiv zu nutzen.

Trotz dieser umfangreichen empirischen Ergebnisse ist kritisch anzumerken, dass die Forschungsliteratur oft relativ vage dazu bleibt, wie die konkrete Umsetzung im Unterricht erfolgen kann. Auch eine Unterstützung durch entsprechendes Aufgabenmaterial für den Unterricht wird in der Schulpraxis oft vermisst. So ist eine viel engere Verzahnung zwischen Forschung und Schulpraxis in Zukunft nötig, beispielsweise indem Schnittstellen für den regelmäßigen Austausch zwischen Forschung und Praxis geschaffen werden, indem qualitativ hochwertige Fortbildungen zu Fördermethoden ausgearbeitet werden, die explizit auf einen Transfer in den Schulalltag abzielen und indem Forschung und Lehrkräfte gemeinsam Unterrichtsstunden und Material ausarbeiten und deren kurz- und langfristige Wirkungen auf das Lernen begleitend evaluieren.

Ein Beispiel für eine enge Zusammenarbeit von Forschung und Praxis lässt sich aus einem Projekt im Rahmen des Frankfurter IDeA-Forschungszentrums anführen. Hier wurden verschiedene Fördermethoden, die sich in der Forschung als lernförderlich erwiesen haben, gemeinsam mit Lehrkräften für den Einsatz im Sachunterricht an Grundschulen ausgearbeitet. Die teilnehmenden Lehrkräfte nahmen an mehrtätigen, auf qualitativ hohem Niveau ausgearbeiteten Fortbildungen zum Unterrichtsthema und zu jeweils einer der angebotenen Fördermethoden teil. Für ihre Umsetzung im Unterricht bekamen sie Aufgaben- und Experimentiermaterial. Wissenschaftlich wurde die Studie begleitet, indem Befragungen von Lehrkräften und Schüler\_innen sowie Videografierungen des Unterrichts stattfanden. Erste Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte die Fortbildung sehr positiv beurteilten. Die Unterrichtsbeobachtungen belegen anschließend, dass die Lehrkräfte die vorgesehenen Inhalte dann zu einem hohen Anteil in ihren Unterricht umsetzten, wenn sehr

konkrete Vorgaben zum Unterrichtsinhalt und der Verknüpfung mit der Fördermethode vorlagen. Die Schüler\_innen konnten in allen Förderbedingungen ihr konzeptionelles Verständnis zum Unterrichtsthema verbessern, als besonders wirksam hat sich eine lernbegleitende Diagnostik erwiesen.

## *Literatur*

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9, 469–520.

Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von ‚Visible Learning‘ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer Verlag.

Henze, G., Sandfuchs, U. & Zumhasch, C. (2011). Hochbegabte in der Grundschule. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 203–210.

Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 805–818.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Stuttgart: UTB.

Langfeldt, H. P. & Büttner, G. (2008). *Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Beltz Verlag.

Rechter, Y. (2011). Bedeutung individueller Lernförderung als Unterstützung schulischen Lernens. Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung, die Einschätzung der Lernfreude und die fachliche Leistung von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.



---

## BEST PRACTICE BEISPIEL 2

### FRIEDRICH-WÖHLER-SCHULE

## Individuelle Lernzeit: Lernzeitmodell – statt Hausaufgaben

Förderung erfolgt an der Friedrich-Wöhler-Schule in Kassel unter anderem in der *Individuellen Lernzeit*. Diese wird von Lehrer\_innen, Förderschulkräften, Erzieher\_innen, den Sozialpädagog\_innen und den Praktikant\_innen für Sozialassistenten gestaltet. In diesen Stunden, die im 3. Block liegen, kann sehr intensiv in Kleingruppen gearbeitet werden und individuell auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder eingegangen werden. Förder- und forderbedürftige Kinder fühlen sich nicht ausgegrenzt.

### Gestaltung der Individuellen Lernzeit

- Einführung neuer Themen
- Vertiefung und Förderung in Kleingruppen
- Stationsarbeit
- Fortführung der Arbeitszeit/Weiterarbeit am Wochenplan
- Individuelle Förderung einzelner Kinder
- Reflexion der Wochenplanarbeit (Reflexion des Lernens)
- Spiele (spielen)
- Projekte
- Ritualisierte Aufgaben und Förderung

### Vorteile der Individuellen Lernzeit

- Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung
- Die Professionen lernen viel voneinander
- Gemeinsamer Blick verschiedener Professionen auf das Kind
- Mehr Zeit für das einzelne Kind
- „Transparenz“: Wo steht das einzelne Kind
- Individuelle Förderung der Kinder
- mehr Möglichkeiten durch Doppelsteckung
- Bezugserzieherin + Lehrerin bilden ein Miniteam, das sich regelmä-

---

Big trifft, sich über die Kinder austauscht und Lernentwicklung- und Fördergespräche gemeinsam führt

Diese Lernzeit ersetzt größtenteils die klassischen Hausaufgaben. An unserem Ganztagsstandort sind über 90% der Kinder in ganztägiger Betreuung – manche Kinder bis um 17.00 Uhr. Aus diesem Grund sind Hausaufgaben weitgehend als Lernzeiten in den Unterrichtstag integriert. Den Kindern bleibt dann genügend Zeit für eigene Freizeitaktivitäten außerhalb der Schule bzw. in der Schule (Hort). Auch Eltern profitieren, denn die Aufgaben werden weitestgehend erledigt.

So sind vielfältige Übungsphasen in den Tagesrhythmus eingebunden und die klassischen Hausaufgaben werden in der Regel zu Schulaufgaben. Im Rahmen der Individualisierung des Unterrichts, in dem Zeit besteht, sich Themen und Inhalten differenzierter zu nähern, werden Hausaufgaben zu einem Teil des regulären Unterrichtstages. Üben, Vertiefen, Übertragen, Recherchieren und Anwenden werden Lernsituationen, die insgesamt mehr Zeit bieten. Durch die Doppelsteckung mit Bezugserzieher\_innen in der Individuellen Lernzeit bleibt viel Raum, um die Kinder individuell zu fördern und zum Beispiel am Wochenplan weiterarbeiten zu lassen.

Wir wünschen uns von den Eltern dennoch, dass sie ihr Kind zu Hause beim Lernen unterstützen. Das, was als „Häusliche Übung“ gekennzeichnet ist, gibt Eltern einen Überblick, was gelernt und geübt werden soll. Die Individuelle Lernzeit findet je nach Stufe 4 bis 5 Mal die Woche statt.

# DENKANSTÖSSE ZU HERAUSFORDERUNGEN VON INDIVIDUELLER FÖRDERUNG

Prof. Dr. Beate Wischer

Universität Osnabrück

Will man Empfehlungen für individuelle Förderung geben, dann ist es sinnvoll, sich vor Augen zu führen, dass Forderungen nach einer individuellen und optimalen Unterstützung des einzelnen Lernalters spätestens seit der Reformpädagogik, als einer vom Kind aus gedachten Pädagogik, eine Art „Dauerbrenner“ in der Auseinandersetzung um die Reformbedürftigkeit von Schule und Unterricht sind. Entsprechend besteht auch keineswegs ein Mangel an Konzepten und Ideen für eine Umsetzung dieser Forderungen. Man findet Ideen dazu ebenfalls schon in der Reformpädagogik; einen breiten Fundus von Anregungen bieten auch die Allgemeine Didaktik und die Lehr-Lernforschung, die sich seit den 1960er Jahre intensiv mit Methoden und Verfahren für eine differenzierte resp. adaptive Gestaltung von Lehr-Lernprozessen beschäftigen. Und Orientierungshilfen geben derzeit zahlreiche Handreichungen, Materialien und Best-Practice-Beispiele.

Angesichts dieser Lage scheint es kaum zielführend, diesen Empfehlungen hier noch weitere hinzuzufügen. Auch mit Blick auf die nach wie vor bestehenden Differenzen zwischen den zahlreichen Reformideen einerseits – und einer dahinter doch noch weit zurückstehenden schulischen Praxis auf der anderen Seite – wird im Folgenden die Frage in den Vordergrund gestellt, was einer Umsetzung dieses so gut begründbaren Reformauftrags im Wege stehen könnte. Dahinter steckt die Überzeugung, und das ist wichtig hervorzuheben, dass eine stärker auf die individuellen Schülerbedürfnisse ausgerichteten Lern- und Förderkultur notwendig und möglich ist, dass dies aber auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Herausforderungen voraussetzt, die mit dem komplizierten Bedingungsgefüge organisierter Bildungs- und Erziehungsprozesse unweigerlich verbunden sind.

Ich greife – eher schlaglichtartig als systematisch – nur einige ausgewählte Probleme heraus<sup>1</sup>. Meine Ausführungen sind dabei als Refle-

---

1 Vgl. ausführlicher dazu Beate Wischer (2012): Individuelle Förderung als Herausforderung ...

xionsfolie gedacht, um programmatische Vorgaben, eigene Ideen und Strategien zu prüfen und um mögliche Barrieren und Fallstricke zu erkennen.

## Schule im Spannungsfeld von Normierung und Individualisierung

Individuelle Förderung, so lässt sich als zentrales Ausgangsproblem markieren, ist zwar ein gut begründeter Anspruch. Er steht aber im Widerspruch zur bisherigen Funktions- und Handlungslogik der Schule als Organisation. Anders als etwa im Hauslehrermodell findet Unterricht in größeren Gruppen statt, es müssen große Schülerströme kanalisiert, Laufbahnen strukturiert und Übergänge wie auch Gruppenzugehörigkeiten verbindlich geregelt werden, was Strategien von Vereinheitlichung und eine kategoriale (und nicht partikularistische) Schülerbehandlung voraussetzt oder zumindest nahe legt. Man könnte auch sagen: Formen der Missachtung individueller Schülerbedürfnisse sind keineswegs nur dem fehlenden Willen der Akteure geschuldet, sondern auch der Grammatik der Institution; es geht mithin um eine Reduzierung von Komplexität, um überhaupt funktionsfähig zu sein. Jegliche Formen von individueller Förderung beinhalten demgegenüber eine zum Teil erheblich Steigerung von Komplexität. Dies beginnt mit der Forderung an die einzelne Lehrkraft, den Blick statt auf Schülergruppen bzw. den „imaginären Durchschnittsschüler“ auf die vielen Schülersubjekte zu richten, was schnell an Kapazitätsgrenzen führt, zumal hier zahlreiche (und beliebig erweiterbare) Kriterien – wie Leistungsfähigkeit, Vorwissen, sozialer Hintergrund oder Lernkompetenzen – berücksichtigt werden können, die noch jeweils individuell kombiniert auftreten.

Die Komplexität steigt aber auch auf der Ebene der Organisation. Wenn z.B. statt fester Lerngruppen möglichst flexible (und für den Einzelnen jeweils passende) Förderangebote bereitgestellt werden sollen, dann müssen solche Angebote z.B. zeitlich parallelisiert werden, die Übergänge sind zu regeln (Wann darf gewechselt werden? Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein? Wer entscheidet?); und es muss – über curriculare Abstimmungen – auch für eine Durchlässigkeit gesorgt werden. Kurz: Es gibt zwar zahlreiche Optionen, um auf individuelle Schülerbedürfnisse besser eingehen zu können. Der Aufwand steigt aber auf

---

... für Schulentwicklung – Schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken. In: Solzbacher/Müller-Using/Doll (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln, S. 55-67.

der personalen und der organisatorischen Ebene durch eine Vervielfältigung von Entscheidungs- und Abstimmungsnotwendigkeiten schnell ganz erheblich an.

## Das Spannungsfeld von Fördern und Auslesen

Moderne Bildungssysteme haben nicht nur pädagogische Aufgaben, sondern erfüllen auch gesellschaftliche Funktionen, die für individuelle Förderung kritische Rückfragen aufwerfen. So steht dem Förderauftrag z.B. die gesellschaftliche ‚Verteilungsfunktion‘ (die Allokations- und Selektionsfunktion) der Schule gegenüber: Über standardisierte Prüfungsergebnisse und (ungleichwertige) Abschlüsse wird die Voraussetzung dafür geschaffen, die nachwachsende Generation auf die vorhandenen beruflichen (und sozialen) Positionen verteilen zu können. Das daraus resultierende Spannungsfeld von Fördern und Auslesen entfaltet einmal Dynamik auf der Ebene des Unterrichts: Lehrinhalte sind nicht nur auf heterogene Lernerbedürfnisse abzustimmen, sondern müssen auch überprüfbar sein. Und es ist zu legitimieren, dass zwar unterschiedliche Lernangebote bereitgestellt, die Ergebnisse anschließend aber an einem für alle gleichen Maßstab beurteilt werden.

Aber auch bei der Installation von „individuellen“ Förderangeboten kann der Allokationsaspekt nicht unbeachtet bleiben: Da die Ergebnisse schulischen Lernens nicht gleichwertig sind, sondern (etwa für den Übergang in eine andere Schulform oder für den Schulabschluss) einen unterschiedlichen Tauschwert besitzen, wird für alle Formen von Spezialförderung und Individualisierung von Lernprozessen die Frage virulent, welche weiteren Anschlussmöglichkeiten sich dadurch eröffnen (und verschließen!). Individuelle Förderung im Sinne von Spezialisierung steht damit z.B. im Konflikt mit Ansprüchen der Durchlässigkeit von Bildungsgängen.

## Individuelle und gruppenbezogene Förderziele

Individuelle Förderung rückt schon begrifflich den einzelnen Lerner (das Individuum) als Bezugspunkt in den Vordergrund, und als primäres Förderziel stellt sich schnell die Idee einer optimalen Entfaltung des Einzelnen ein. Das liest sich zwar gut und gehört zum üblichen Credo pädagogischer Rhetorik. Ausgeblendet wird dabei jedoch, dass auf den einzelnen Lerner bezogene Zielkriterien mit Ansprüchen konfliktieren, die Differenzen zwischen den Schüler\_innen, d.h. gruppenbezogene Ziele,

betreffen. So stehen dem Prinzip der optimalen Leistungsentwicklung des Einzelnen Forderungen nach Chancen- bzw. Disparitätätausgleich gegenüber, was in den folgenden Zielkonflikt führt: Richtet sich schulische Förderung primär auf die optimale Förderung des Einzelnen, dann nimmt man in Kauf, dass unterschiedliche (auch herkunftsbedingte) Ausgangsvoraussetzungen erhalten bzw. sogar vergrößert werden.

Ausgleich kann konsequent gedacht folglich nur dann erreicht werden, wenn die schwächeren bzw. auch die benachteiligten Schüler\_innen mehr Förderung erhalten. In den programmatischen Verlautbarungen erscheint individuelle Förderung zwar nicht selten als ein Universalkonzept, das verschiedene Zielsetzungen gleichzeitig zu erreichen vermag. Tatsächlich bedarf es aber einer intensiven Auseinandersetzung mit Zielen, um Zielkonflikte auszubalancieren: Ob man individuelle Förderung etwa als gleichmäßige Förderung für alle Gruppen (jeder erhält das gleiche Maß an Förderung) oder im Sinne einer unterscheidenden Gerechtigkeit (jeder erhält ein faires, d.h. ein unterschiedliches Maß) interpretiert, dürfte im Einzelnen viel Sprengstoff für Kontroversen bieten. Die Gestaltung eines schuleigenen Förderkonzepts hängt aber gerade von einer solchen Zielklärung ganz zentral ab.

## Individuelle Förderung als administrative Reformvorgabe

Individuelle Förderung ist nicht nur ein anspruchsvoller Reformauftrag für die Einzelschule, bei dem die Ziele genau zu klären und vielfältige Maßnahmen systematisch aufeinander abzustimmen sind. Zu berücksichtigen ist, dass die Schulen bei der Bearbeitung der Förderthematik auch einem besonders hohen normativen Druck ausgesetzt sind. Individuelle Förderung ist eine (vom „pädagogischen Establishment“, aber auch von Eltern) proklamierte Idee, der man sich kaum entziehen kann. Hinzu kommt, dass sie durch administrative Erlasse nun auch noch ausdrücklich ‚verordnet‘ wird. Zwar können dadurch die intendierten Reformprozesse angestoßen oder beschleunigt werden. Anders als normative Appelle können administrative Vorgaben und deren Überprüfung eine Auseinandersetzung mit der Thematik und das Finden neuer Lösungen eher erzwingen oder zumindest anregen: Schulen bewegen sich demnach in die richtige Richtung, engagieren sich und tragen zur Qualitätsentwicklung im Sinne einer individuelleren Förderkultur bei.

Erkenntnisse zur Funktions- und Handlungslogik von Organisationen verweisen aber auch hier auf einige Fallstricke. Denn das Handeln der

Akteure vor Ort lässt sich nicht einfach von außen steuern. Die Vorgaben müssen von den Akteuren (Lehrkräften, der Schule) interpretiert und an die eigenen Handlungsbedingungen adaptiert werden. Dabei kommt viel „Eigensinn“ ins Spiel; und es können so auch unerwünschte Entwicklungen eintreten:

**„Nichts tun bzw. nur so tun als ob“:** Mit Blick auf die weit gefassten Vorgaben für individuelle Förderung kann es – um den Vorgaben zu genügen – durchaus ausreichen, dass alle Aktivitäten der Schule irgendwie als „Individuelle Förderung“ deklariert werden oder ein Förderkonzept (ähnlich wie ein Schulprogramm) von Einzelpersonen geschrieben wird, ohne dass dazu Abstimmungs- und Entwicklungsprozesse im Kollegium stattgefunden haben bzw. zukünftig stattfinden müssen.

**„Kalkulierte Anpassung“:** Anstatt sich auf eigene Ziele bzw. den schulgeschichtlichen Kontext zu besinnen, kann sich der Aufmerksamkeitsfokus auf Aktivitäten verschieben, für die es entweder überprüfbare Kriterien im Rahmen der externen Evaluationen gibt oder die besonders leicht umsetzbar sind. Ein Beispiel dafür wäre die Auslagerung von Förderangeboten in den außerunterrichtlichen Bereich. Zwar gibt es auch Qualitätskriterien für individuelle Förderung im Unterricht; eine systematische (d.h. für alle verbindliche) Unterrichtsentwicklung ist aber oft eine neuralgische Schwachstelle – mithin eine Tabuzone – schulischer Entwicklungsarbeit, so dass breit installierte außerunterrichtliche Förderangebote zumindest auch zu einer Alibifunktion für den einzelnen Lehrer werden können: Individuelle Lernerbedürfnisse lassen sich so gut begründet aus dem eigenen Unterricht „herausdelegieren“.

**„Mimetische Prozesse und Imitation“:** Innovationskonzepte können einen „Siegesszug“ antreten, ohne dass ein Erfolgsnachweis tatsächlich vorhanden ist. Verantwortlich dafür ist eine Orientierung an „Trendsetter-Organisationen“ bzw. eine Übernahme (Imitation) von als erfolgreich bewerteten Konzepten. Hinter solchen „mimetischen Prozessen“ stecken aber oft weniger reale Überzeugungen oder ein realer Nutzen, sondern es geht um Legitimitätsgewinne: Man will sich als innovativ und auf der Höhe der Zeit präsentieren. Eine besondere Pointe: Die rasante Verbreitung eines Konzeptes wird dabei gleichsam zum Erfolgsgarant, denn was alle machen, kann ja nicht falsch sein.

**„Gezielte Schülerrekrutierung“:** Die Profilierung eines eigenen Förderkonzepts kann auch genutzt werden, um spezifische Schülerschaften zu rekrutieren bzw. außen vor zu lassen. So kann man etwa im Schwerpunkt

auf solche Förderelemente setzen, die bevorzugt leistungsstarke Schüler\_innen ansprechen, etwa bilingualer Unterricht oder Konzepte der Begabtenförderung, was die Schule für genau solche Schüler\_innen (und deren Eltern) attraktiv macht. Eine nachteilige Dynamik könnte sich hingegen für eine besondere Berücksichtigung „benachteiligter“ Schülergruppen entfalten, wenn an einer Schule, die für gute Förderung dieser Klientel bekannt ist, nun immer „Problemfälle“ angemeldet werden.



---

## **BEST PRACTICE BEISPIEL 3**

### **NEUE SCHULE WOLFSBURG**

# Das gemeinsame Essen

Das gemeinsame Frühstück und Mittagessen, in der Schule zubereitet und von Anfang an für alle Schüler\_innen verbindlich, dient in der Neuen Schule Wolfsburg nicht nur der Nahrungsaufnahme, sondern ist ein wesentlicher Sozialraum, in dem es um Wohlbefinden, Gesundheit, Gerechtigkeit, Regelbewusstsein, Teilen, „Manieren“, Kommunikation und viele andere Erfahrungen geht. Damit das gelingt, sind in jeder Essenssituation viele Erwachsene, Lehrkräfte und pädagogisch Mitarbeitende präsent. Außerdem arbeitet die Küchenchefin gemeinsam mit den Pädagog\_innen, Schülervertreter\_innen und Eltern regelmäßig im Essensausschuss daran, Anregungen aufzunehmen und dieses wichtige Element der Schulkultur weiterzuentwickeln.

# INDIVIDUELLE FÖRDERUNG IN HETEROGENEN LERNUMGEBUNGEN

Prof. Dr. Gerhard Büttner

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Lehrkräfte begegnen im Unterricht Schüler\_innen, die sich in grundlegenden Merkmalen (z. B. Geschlecht, sozialer Herkunft, kultureller Hintergrund, sprachlichen Fertigkeiten, intellektueller Befähigung, motivationalen Lernvoraussetzungen) unterscheiden. In der Unterrichtsforschung und in der Unterrichtsgestaltung wird diesem Tatbestand schon lange Rechnung getragen, indem z. B. interindividuelle Unterschiede als Determinanten von schulischen Leistungen erforscht und innere und äußere Differenzierungsmaßnahmen als didaktische Maßnahmen durchgeführt werden (Klauer & Leutner, 2012).

Die Forderung nach individueller Förderung, die in der Mehrzahl der Bundesländer in der Schulgesetzgebung verankert worden ist (Fischer, 2014), geht jedoch über bisherige Ansätze weit hinaus. Sie zielt darauf ab, Instruktions- und Unterstützungsprozesse so zu gestalten, dass allen Schüler\_innen unter Berücksichtigung ihrer Lernvoraussetzungen jeweils eine optimale Lernumgebung geboten wird. Bereits in der traditionellen Schullandschaft mit dem gegliederten Schulsystem und den homogenisierten Schülerpopulationen erscheint diese Forderung außerordentlich anspruchsvoll. Es lässt sich absehen, dass mit der fortschreitenden Umsetzung der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-Konvention, 2008), die dazu führen soll, dass an allgemeinen Schulen auch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen ein optimales Lernumfeld vorfinden (Kultusministerkonferenz, 2010), die Forderung nach individueller Förderung eine noch größere Herausforderung darstellen wird. An vielen Schulen und in vielen Schulklassen wird als Folge der Inklusion die Heterogenität zunehmen.

Um den Anspruch nach individueller Förderung dennoch erfüllen zu können, werden in beträchtlichem Ausmaß schulorganisatorische Maßnahmen (Aufstockung personeller und materieller Ressourcen, Anpassung räumlicher Gegebenheiten) erforderlich sein, deren finanzielle Kosten derzeit nur schwer abzuschätzen sind (Schwarz u.a., 2013). Darüber hinaus wird es auch notwendig sein, Ergänzungen und Modifika-

tionen von Instruktionmethoden und der Unterrichtsgestaltung vorzunehmen, um sie an die Zielsetzung der individuellen Förderung zu adaptieren. Dabei wird in vielen Fällen Neuland zu betreten sein, auch für einzelne Lehrpersonen, die nicht über die erforderlichen Kenntnisse zu verschiedenen Störungsbildern und die damit verbundenen Förderbedürfnisse sowie geeignete Förderansätze verfügen. Damit wird ein erhöhter Bedarf an Lehrerfortbildungsveranstaltungen verbunden sein.

## Differentielle Wirksamkeit individueller Fördermethoden

Es liegt nahe, etablierte Instruktionmethoden dahingehend zu prüfen, ob und in welchem Ausmaß sie für individuelle Förderung in heterogenen Lernumgebungen geeignet sind. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Unterricht multiple Zielkriterien (kognitive, soziale, motivationale Ziele) zu erfüllen hat: Vermittlung von Wissen und Steigerung der Lernfähigkeit, Erhöhung von Kommunikations-, Beziehungs- und Konfliktfähigkeit, Förderung von Lernmotivation. Fasst man bisherige empirische Befunde zur Wirksamkeit von Instruktionmethoden zusammen, dann scheint die Schlussfolgerung gerechtfertigt, dass es keinen Königsweg zu individueller Förderung zu geben scheint, der für alle Schüler\_innen, für alle Unterrichtsinhalte und für alle Unterrichtsziele gleich gut geeignet ist (Hattie, 2013). Vielmehr gibt es eine Reihe von Instruktionmethoden, die sich empirisch bewährt haben, für verschiedene Zielgruppen und Unterrichtsziele aber differentiell wirksam und damit unterschiedlich gut geeignet sind.

Bei den Instruktionmethoden lassen sich lehrergesteuerte Vorgehensweisen (z. B. direkte Instruktion), Methoden gemeinsamen Lernens (z. B. Kooperatives Lernen, Peer-Tutoring) und schülerorientierte Unterrichtsmethoden (z. B. offener Unterricht, selbstreguliertes Lernen) differenzieren (Kunter & Trautwein, 2013). Die Methoden unterscheiden sich darin, in welchem Ausmaß Vorgaben von außen gemacht werden und externe Unterstützung gewährt wird. Externe Unterstützung auf der einen Seite und schulische Leistungsfähigkeit auf der anderen Seite stehen in einer Wechselwirkung: Schwächere Schüler\_innen profitieren stark von einer strukturierten Vorgehensweise mit vielfältigem Feedback und aktivierenden Lernhilfen, während leistungsstärkere Kinder und Jugendliche schülerorientierte Unterrichtsmethoden sehr gut zu nutzen wissen (Grünke, 2006; Helmke, 2012; Sandfuchs, 2011).

Während also individuelle Förderung bei Kindern und Jugendlichen mit

Lernschwierigkeiten eher darauf ausgerichtet sein sollte, klare Strukturen und viele Hilfestellungen zu vermitteln, ist bei leistungsstarken und sehr gut begabten Schüler\_innen eher eine Förderung in offenen Lernsituationen möglich, die sie in ihrem selbstständigen Lernen unterstützt.

Differentielle Wirksamkeit findet sich auch bei Methoden gemeinsamen Lernens. Peer-medierte Instruktion (Kooperatives Lernen, Peer-Tutoring) stellt eine Unterrichtsmethode dar, mit der multiple Zielstrukturen (kognitive, soziale und motivationale Ziele) verfolgt werden können. Sie gilt als eine Methode der Wahl insbesondere für heterogene Lernumgebungen, da interindividuelle Differenzen hier nicht als ein erschwerender Faktor des Unterrichtsgeschehens, sondern als Ressourcen verstanden werden, die für das kognitive und soziale Lernen sowohl leistungsschwächerer als auch leistungsstärkerer Schüler\_innen produktiv genutzt werden können.

Kooperatives Lernen und Peer-Tutoring sind bereits von ihrer Intention her darauf angelegt, unterschiedliche Fähigkeits- und Leistungsniveaus in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. Die empirische Evidenz ist überwiegend positiv. Eine Reihe von Studien hat gezeigt, dass mit peer-mediierter Instruktion sowohl hohe Leistungszuwächse als auch positive Effekte auf Motivation und soziale Beziehungen in der Klasse verbunden sind. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass Kinder und Jugendliche, die deutliche Lernbeeinträchtigungen aufweisen, von peer-mediierter Instruktion weniger profitieren als unbeeinträchtigte Peers (Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012).

## Individuelle Förderung – Allgemeine Empfehlungen

Teilweise können sich Instruktionsmethoden, die in einer Zieldimension oder für eine Zielgruppe förderlich sind, in einer anderen Zieldimension oder für andere Zielgruppen nachteilig auswirken. In heterogen zusammengesetzten Schulklassen kann dies zu klasseninternen Zielkonflikten führen, wenn z. B. ein Lernstoff von einem Teil der Schüler\_innen schon gut verstanden wurde und eine weitere Übung des bereits Gelernten zu Langeweile führen würde, ein anderer Teil der Klasse aber noch beträchtlich Lernzeit benötigt. Ein solcher Zielkonflikt lässt sich ohne (innere oder äußere) Differenzierungsmaßnahmen kaum lösen. Einige Befunde deuten darauf hin, dass in Deutschland derzeit an allgemeinen Schulen Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht, die an der Zielsetzung einer individuellen Förderung orientiert sind, noch nicht hinrei-

chend verbreitet sind (Schiepke-Tiska u.a., 2013; Wendt u.a., 2013) und dass hier im internationalen Vergleich noch Nachholbedarf besteht.

Aus den vorherigen Ausführungen lassen sich für individuelle Fördermaßnahmen allgemein folgende Schlussfolgerungen ableiten:

Es ist abzuklären,

- (a) in welcher Zieldimension (kognitiv, sozial, motivational) die Förderung stattfinden soll,
- (b) welche Lernvoraussetzungen vorhanden sind,
- (c) welche *empirisch bewährten* Vorgehensweisen sich unter den gegebenen Kontextbedingungen für die Förderung anbieten und
- (d) welche Nebenwirkungen bei anderen Schüler\_innen zu erwarten sind bzw. wie individuelle Fördermaßnahmen für Schüler\_innen so gestaltet werden können, dass in der Klasse bei Peers keine unerwünschten Nebenwirkungen auftreten.

## Literatur

Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2013). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. Zeitschrift für Inklusion, 0(1-2) (elektronische Version). Abgerufen am 08. Januar 2014 unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61>.

Fischer, C. (2014). Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Kindheit und Entwicklung, 15, 239-254.

Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von ‚Visible Learning‘ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (4. Auflage). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Klauer, K. J. & Leutner, D. (2012). Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz.

Kultusministerkonferenz (2010). Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010 (elektro-

nische Version). Abgerufen am 08. Januar 2014 unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2010/2010\\_11\\_18-Behindertenrechtskonvention.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf).

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.

Sandfuchs, U. (2011). Fördern und Förderunterricht. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 210-314.

Schiepke-Tiska, A., Reiss, K., Obersteiner, A., Heine, J.-H., Seidel, T. & Prenzel, M. (2013). *Mathematikunterricht in Deutschland: Befunde aus PISA 2012*. In: M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann, 123-154.

Schwarz, A., Weishaupt, H., Schneider, K., Makles, A. & Tarazona, M. (2013) (elektronische Version). *Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken*. Abgerufen am 08. Januar 2014 unter: [http://www.gew-nrw.de/uploads/tx\\_files/inklusion\\_gut\\_komm\\_2013.pdf](http://www.gew-nrw.de/uploads/tx_files/inklusion_gut_komm_2013.pdf).

UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2008) (elektronische Version). Abgerufen am 08. Januar 2014 unter: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgl.pdf>.

Wendt, H., Willems, A. S., Tarelli, I., Euen, B. & Bos, W. (2013). *Ausreichend geförderte Talente? – Zu den deutschen Ergebnissen von leistungsstarken Viertklässlerinnen und Viertklässlern in IGLU 2011 und TIMMS 2011*. In: C. Fischer (Hrsg.), *Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche*. Münster: Waxmann, S. 23-34.

---

## BEST PRACTICE BEISPIEL 4

### ROLAND ZU BREMEN OBERSCHULE

# Wochenplanarbeit auch in den höheren Klassen der Sekundarstufe

Wir in der Roland zu Bremen Oberschule haben gute Erfahrungen gemacht, die Wochenplanarbeit auch in den höheren Jahrgängen der Sekundarstufe einzusetzen. Fach-, Klassenlehrer\_innen und die sonderpädagogische Lehrkraft erarbeiten Materialien, die auf die individuellen Kompetenzen der Schüler\_innen abgestimmt sind. Die Wochenplanarbeit wird drei Stunden in der Woche in dem Fach „VL –Vertieftes Lernen“ praktiziert. Diese drei Stunden sind Stunden, die eigentlich den Kernfächern, Deutsch, 1. Fremdsprache und Mathematik zugeordnet wurden. Diese werden somit in der Woche nur für vier statt für fünf Stunden unterrichtet.

Der Wochenplan wird in der hauseigenen Schülerfirma hergestellt und verkauft und ist konzeptionell eine Verbindung von einem sogenannten Logbuch und einem Wochenplan. Die Schüler arbeiten in Einzel-, aber auch in Partnerarbeit an den Aufgaben, die sie auch selbst kontrollieren können.

---

**BEST PRACTICE BEISPIEL 5**  
**NEUE SCHULE WOLFSBURG**

## Natur und Tiere

Gerade die Kinder und Jugendlichen einer Ganztagschule brauchen die direkte Begegnung mit Tieren und Pflanzen, Wind und Wetter, Wald und See. Wenn Unterrichtsprojekte und Arbeitsgemeinschaften, Aktionstage und Klassenfahrten durch Kolleg\_innen mitgestaltet werden, die Waldpädagogen oder Jäger, Gartenbauer oder Erlebnispädagogen sind, entsteht eine pädagogische Qualität, die nachhaltig wirkt. (Wenn dann auch noch die ausgebildeten Schulhunde dabei sind, ist das ein besonderes Erlebnis.)



... MIT  
MULTIPROFES-  
SIONELLEN  
TEAMS



# MULTIPROFESSIONELLE TEAMS IN KANADA – *DAS COMMUNITY SCHOOL TEAM-PROGRAMM*

Prof. Dr. Heather Cameron

Freie Universität Berlin

## Einleitung

Multiprofessionelle Teams haben in Kanada eine relativ lange Geschichte: Um einem ganzheitlichen Bildungsansatz folgen und der Heterogenität der Schüler\_innen gerecht werden zu können, werden verschiedene professionelle Fähigkeiten und Kompetenzen gebraucht und geschätzt.

Wie in Deutschland unterscheidet sich auch das kanadische Schulsystem von Provinz zu Provinz. Die in diesem Artikel angeführten Beispiele sind von Erfahrungen aus Vancouver (British Columbia) abgeleitet. Das kanadische Schulsystem besteht aus Primar- und Sekundarschulen. Auf beiden Ebenen arbeiten verschiedene Fachkräfte zusammen, um Kanadas spezifische Bildungsherausforderungen zu bewältigen. Das Bildungssystem in Kanada ist stark von Immigration geprägt. Aufgrund großer Immigrationswellen nach Kanada in den 1990er Jahren stellen Migrant\_innen der ersten oder zweiten Generation einen hohen Anteil der Schüler\_innen dar. Im Jahr 2011 waren 21% der Bevölkerung Immigrant\_innen der ersten Generation, 6% der Bevölkerung sprach kein Englisch oder Französisch zu Hause. Zwischen 2006 und 2011 kam der größte Anteil der Immigrant\_innen in Kanada aus den Philippinen (13%), aus China (12%) und aus Indien (11%) (Mady, 2013: 10).

An urbanen Schulen gibt es bereits ein breites Spektrum an Fachkräften, die als Teams versuchen, die Lernbedingungen zu verbessern. Manche sind von der Schulbehörde angestellt, manche von Partner\_innen in der Gemeinde. In einer Primarschule in Vancouver gibt es beispielsweise folgende Positionen:

- Lehrer\_innen
- Bibliothekar\_innen
- Schulkrankenpfleger\_innen
- Sprachtherapeut\_innen
- Lehrer\_innen für das Fach „Englisch als Fremdsprache“ (EAF-Lehrer\_innen)

- „Begabte-Schüler\_innen“-Tandems
- Unterstützungskräfte
- Dolmetscher\_innen für Eltern mit Migrationshintergrund
- Sogenannte „Settlement workers“

#### Externe Mitarbeiter\_innen

- Präventionsbeauftragte der Polizei
- Mitarbeiter\_innen des „Neighbourhood House“
- Mitarbeiter\_innen des „Boys and Girls House“

#### Multiprofessionell ja, aber ein Team?

Zwar ist die Vielfalt der Professionen im kanadischen Schulsystem unbestreitbar – es stellt sich jedoch die Frage, ob die unterschiedlichen Fachkräfte tatsächlich als ein stimmiges Team zusammenarbeiten. In einigen Schulen Kanadas sollen alle weiteren Mitarbeiter\_innen, die neben den Lehrer\_innen tätig sind, primär deren Arbeit unterstützen. Viele Lehrer\_innen sehen den akademischen Erfolg als Hauptziel des Bildungswesens an, während andere Mitarbeiter\_innen stärker darauf hinarbeiten sollen, eine Atmosphäre zu schaffen, in der diese Erfolge möglich sind. Herausforderungen wie Sprachstörungen, mangelnde Sprachkenntnisse und Disziplinprobleme werden von speziell hierfür eingesetzten und ausgebildeten Mitarbeiter\_innen bewältigt, während die Umsetzung der Inhalte der Lehrpläne die zentrale Aufgabe der Lehrer\_innen darstellt.

Ein Beispiel für gelingende Multiprofessionalität:  
Das *Community School Team*-Programm in Vancouver

Das *Community School Team*-Programm wird in Vancouver seit 2004 umgesetzt und sorgt für die Unterstützung sozial benachteiligter Schüler\_innen und Familien in der Stadt. Die Unterstützung besteht aus gezielten Programmen und Dienstleistungen sowie stadtweiten Programmen für alle Schüler\_innen. Teilnehmende Schulen werden anhand von sozio-ökonomischen Indikatoren identifiziert. Das Programm ist auf die Übergangphasen zwischen Kindertagesstätte und Primarschule, Primarschule und Sekundarschule und Post-Sekundar-Bildung ausgerichtet. Auch werden im Rahmen des *Community School Team*-Programms Bildungsangebote außerhalb der Schulzeit bereitgestellt. Eine flexible Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fachkräften ist das Schlüsselkonzept des Programms.

Das *Community School Team*-Programm basiert auf einem netzwerkbauierten Kooperationsmodell: Eine lokale Schule beschäftigt verschiedene Fachkräfte, die auch mit benachbarten Schulen arbeiten. Dank dieser Modelle schaffen die *Community School Teams* ein hohes Maß an Flexibilität und können auf neue Herausforderungen schnell reagieren. Bei jeder Knotenpunkt-Schule arbeitet eine *Community School Team*-Koordinatorin, die *Community School Team*-Programme organisiert und koordiniert, besonders diejenigen Angebote, die außerhalb der Schulzeit stattfinden. Die Koordinator\_innen fungieren als Binde- und Vermittlungsglied zwischen den anderen Programm-Mitarbeiter\_innen. Ihre Rolle besitzt auch einen evaluativen Aspekt; beispielsweise wird ein sogenanntes „evidence-based Feedback“ genutzt, um Ressourcen zu verteilen und Best-Practice-Modelle zu identifizieren. Verantwortlich für den alltäglichen Betrieb des Programms sind die *programmers*, also die Personen, die das Programm durchführen. Sie sind für Entwurf und Umsetzung des Programms sowie für die Einstellung der freiwilligen Mitarbeiter\_innen zuständig.

Die Programme sind vielfältig – sie schließen Sport, Alphabetisierung, Kunst und Kultur, Essen und Ernährung, soziale und emotionale Kompetenzen, ökologisches Haushalten, globale Burger\_innenschaft und Führungskompetenzen ein. *Community School Team*-Lehrer\_innen tragen zum Erfolg des Programms hauptsächlich durch Aktivitäten in der Schulzeit bei. Hier haben sie viel planerischen Spielraum, um den Bedürfnissen der Schulen und ihrer jeweiligen Schuler\_innen entsprechen zu können. Neben Alphabetisierung und Rechenkenntnissen werden den Schuler\_innen Lebens-, Forschungs-, Kommunikations- und Medienkompetenzen vermittelt. Die *Community School Team*-Lehrer\_innen führen auch die formelle und informelle berufliche Fortbildung aller schulischen Mitarbeiter\_innen durch und stehen mit Eltern und anderen Stakeholdern in engem Kontakt. *Community School Team*-Jugend- und Familien-Arbeiter\_innen betreuen Schuler\_innen im Übergang zwischen Schul- und Gemeinschaftsprogrammen. Sie sind oft Mitarbeiter\_innen, die von Schuler\_innen mit dem *Community School Team*-Programm assoziiert werden; dadurch sind sie in besonderer Weise in der Lage, eine konsistente und produktive Beziehungsarbeit mit ehrenamtlich engagierten Schuler\_innen der Sekundarstufe umzusetzen.

Wichtig für das *Community School Team*-Programm sind auch die Schuler\_innen und Praktikant\_innen, die ermutigt werden, an Entwurf und Umsetzung des Programms teilzunehmen und dieses mitzugestalten. Diese Schuler\_innen werden ausgebildet, damit sie eine führende Rolle im Programm einnehmen können. Dadurch entwickeln sie Management-,

Kommunikations- und Teamarbeit-Kompetenzen. Studierende spielen als Coaches ebenso eine Rolle für ältere Schüler\_innen, die das Programm wiederum für jüngere Schüler\_innen mitgestalten.

## Empfehlungen für deutsche Schulen

Aus dem *Community School Team*-Programm und aus dem kanadischen Schulsystem im Allgemeinen lassen sich Empfehlungen für den deutschen Kontext ableiten. In Kanada führt etwa die Betonung der Bildungswegbegleitung zu einer stimmigen, konsistenten Bildungserfahrung, was besonders für Schüler\_innen aus sozial benachteiligten Herkunftsfamilien sehr wichtig ist. Die Erkenntnis, dass nicht nur Lehrer\_innen und Schulsozialarbeiter\_innen zu einer erfolgreichen Schule beitragen können, ist in Kanada weit verbreitet und bildet den Grundstein des *Community School Team*-Programms.

Das seit 2014 existierende Berliner Bonus-Programm gewährt Schulen, die von Schüler\_innen aus sozial benachteiligten Familien besucht werden, Gelder, um selbst gewählte Maßnahmen zur Verbesserung individualisierten Lernens zu ergreifen. Es verfolgt damit eine ähnliche Zielsetzung wie das *Community School Team*-Programm.

Gerade die Einbindung von Schüler\_innen, Organisationstalenten, Lehrer\_innen, Programm-Verantwortlichen, Freiwilligen und Eltern zur gemeinsamen Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen lokaler Schulen führt zu einem ganzheitlichen System, in dem viele verschiedene Kompetenzen in ihren Synergieeffekten genutzt werden können.

Das Format des *Community School Team*-Programms überschreitet auf diese Weise die traditionelle Trennung zwischen Schule und Gemeinschaft – genau in dieser Überschreitung liegt der Erfolg des Programms. Der in dem Programm praktizierte ganzheitliche Ansatz lässt sich auf Deutschland übertragen. Die potenzielle Rolle der Gemeinschaft in der Schule ist in Deutschland eine brachliegende Ressource. Resilienz, Energie und Kompetenzen der Gemeinschaft, auf die das *Community School Team*-Programm zurückgreift, könnten auch in Deutschland eine transformative Rolle spielen.

## *Community School*-Fokus: *RespAct*

Von diesen Impulsen ausgehend habe ich zusammen mit Studierenden an der Freien Universität Berlin das demokratiepädagogische Projekt *RespAct* entwickelt. *RespAct* setzt auf lokaler Ebene an, indem es Studierende, lokale Verantwortliche des Senats und weitere Berufsgruppen mit Schüler\_innen zusammenbringt, um die Entwicklung der Gemeinschaft zu diskutieren und gemeinsam neue Wege für Handlungsalternativen und Gestaltungsmöglichkeiten zu entwickeln und zu erproben. In der Arbeit mit Schüler\_innen aus dem Primarbereich, von denen die meisten eine Zuwanderungsgeschichte besitzen, geht es in der gemeinsamen Arbeit vor allem darum, die Frage nach der Zugehörigkeit mit Bezug auf verschiedene Aspekte und Erfahrungen – sowohl positive als auch negative – zu diskutieren. *RespAct* zielt dabei auf die Entwicklung und Stärkung einer Identifikation mit und eines Zugehörigkeitsempfindens zum konkreten sozialen Umfeld – dem Kiez, die Nachbar\_innenschaft, die Schule – ab.

*RespAct* unterstützt Kinder somit dabei, aktive Gestalter\_innen ihres Stadtteils zu sein. Bei intensiven Projektwochen und Kiezigipfeln lernen sie, ihre Interessen zu vertreten, und wachsen dadurch zu engagierten Bürger\_innen heran. Ziel des Programms ist es, andere Stakeholder der Gemeinschaft einzubeziehen. Verantwortliche aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, Stadt- und Quartiers-Management und interessierte Mitbürger\_innen kommen bei *RespAct* miteinander ins Gespräch. Durch die Kooperation mit Stakeholdern und Entscheidungsträger\_innen erreicht das Programm echte Veränderungen in der Stadt, wobei es vielfältige Kompetenzen der Gemeinschaft nutzt und Verantwortung und Zusammenarbeit der Schüler\_innen mit Lehrer\_innen, Beamten und Mitbürgern fordert und fördert. *RespAct* ist ein Beispiel für ein gemeinschaftsorientiertes Schulprogramm, das im deutschen Kontext auch in größerem Rahmen für eine erfolgreiche und demokratische Schulkultur eingesetzt werden kann.

## *Literatur*

Mady, C. (2013). Adding Languages, Adding Benefits: Immigrants' Students Attitudes Toward and Performance in FSOL Programmes in Canada, in: Arnett, K., Mady, C. (Hrsg.). Minority Populations in Canadian Second Language Education, Multilingual Matters, Bristol.

---

**BEST PRACTICE BEISPIEL 6**  
NEUE SCHULE WOLFSBURG

## Vorhabenwochen

Es gibt in der Neuen Schule Wolfsburg mehrmals jährlich „Vorhabenwochen“, die oft auch jahrgangsübergreifend angelegt werden. Vorhabenwochen bieten die Möglichkeit, klassen- und jahrgangsübergreifend gemeinsam kreative Zeit zu verbringen. Hier kommen Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte mit den Schüler\_innen auf einer anderen Ebene zusammen, stellen sich besonderen Herausforderungen, entdecken neue Fähigkeiten. Klassen- und Jahrgangsfahrten, Praktika und Bewegungstage, Musikwochen und Auslandsbegegnungen – alle diese besonderen „Formate“ wäre ohne ein multiprofessionelles und multikulturelles Team nicht möglich. Schüler\_innen erfahren in diesen Situationen die Erwachsenen trotz ihrer unterschiedlichen Professionen als pädagogische Einheit. Aus den besonderen Vorhaben schöpfen alle Beteiligten immer wieder Energie, die in den Alltag hinein trägt.



# SCHULISCHE BILDUNG AUS EINER HAND

Jörg Freese

Beigeordneter des Deutschen Landkreistages

Schulische Bildung steht seit Jahrzehnten im Fokus insbesondere der landespolitischen Auseinandersetzungen und Diskussionen, da die Verantwortung für die Bildung in Schulen ein Kernbereich der Gesetzgebungsverantwortung der Länder darstellt. Kommunen sind in das Bildungsgeschehen, auch in das schulische Bildungswesen, in unterschiedlicher Weise aber sehr eng eingebunden. Städte, Gemeinden und Landkreise sind in der Regel Schulträger der öffentlichen Schulen, d. h. die Schulen sind – abhängig von der Einzelregelung im Schulrecht des Landes – zumeist nicht-rechtsfähige Anstalten ihres kommunalen Trägers. Neben diesen klassischen Schulträgeraufgaben und weiteren Funktionen, die sich um diese Funktion herum ranken (Landkreise als Träger der Schülerbeförderung, Betrieb von Medienzentren usw.) haben sich in den vergangenen Jahren zunehmend neue Aufgaben aus klassischen kommunalen Wirkungsbereichen hinzugesellt. Hierzu zählt insbesondere die Unterstützung von behinderten Kindern und Jugendlichen in der Schule durch Schulbegleiter\_innen, -assistent\_innen o.ä.

Durch diese Entwicklung ist Schule in Deutschland zusätzlich bereichert, ohne dass der Eindruck entsteht, dass das System Schule hierauf bereits hinreichend reagiert hat. Es darf nicht Ziel der Bereitstellung von Schulbegleiter\_innen für einzelne Schüler\_innen sein, neben den Lehrer\_innen zwei, drei oder vier solcher Personen während des Unterrichts in den Klassenraum zu holen. Wie in einem solchen Klassenraum eine einzelne Lehrkraft angemessen Unterricht gestalten soll, der auch zugleich allen Schüler\_innen ausreichend individuelle Lernmöglichkeiten gibt, ist schwer vorstellbar.

Zudem ist die Schulrealität immer bunter geworden. Immer mehr Schüler\_innen wurden und werden eingeschult, deren Alltagssprache in der Familie nicht deutsch ist. Damit diese dann selbst über ausreichende Deutschkenntnisse zum Beginn der Schullaufbahn verfügen, müssen entsprechende Gegenmaßnahmen frühzeitig eingeleitet werden. Aber auch wenn diese Schüler\_innen über hinreichend gute Deutschkennt-

nisse verfügen, so sind die Unterstützungsmöglichkeiten in einem anderssprachigen Haushalt nur dann gegeben, wenn Eltern mit ihren eigenen Bildungsbiografien hierzu gewillt und in der Lage sind. Dies stellt eine der neuen Herausforderungen dar.

Des Weiteren haben sich die Problemlagen für Familien in den vergangenen Jahrzehnten immer weiter diversifiziert und verschärft. Diese Problemlagen können nicht nur in den Familien zu erheblichen Schwierigkeiten führen, sondern sie werden natürlich auch von den Schüler\_innen in Schule und Unterricht mitgebracht. Eine Lehrkraft alleine ohne unterstützendes System weiterer Professionen kann auf Dauer in einer so heterogenen Lerngruppe nicht für alle Schüler\_innen erfolgreich wirken. Dem ist in den Ländern in den vergangenen Jahren u.a. verstärkt durch den Einsatz von Schulsozialarbeit begegnet worden. Das war eine richtige und sinnvolle Antwort, da sozialpädagogisches Wissen und Können die Lehrkräfte bei ihrer anders gelagerten Funktion nachhaltig unterstützen kann; es ist für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule in Zukunft unverzichtbar.

Leider ist es noch lange nicht flächendeckend gelungen, Schulsozialarbeit in ausreichender Quantität und Qualität sicherzustellen und auch die Systeme und Formen der Zusammenarbeit in den Kollegien an den Schulen in geeigneter Weise auf die neuen Professionen, die an Schulen tätig sind, einzustellen. Dies ist aber dringend nötig, wenn eine erfolgreiche Zusammenarbeit erfolgen soll.

Beispielsweise ist hierzu natürlich eine einheitliche Leitung notwendig. Die Schulleitung muss die Leitung nicht nur des Lehrerkollegiums, sondern aller an der Schule tätiger Kräfte innehaben und ausüben. Die Zusammenarbeit muss in der Schule dann auch so organisiert werden, dass die jeweiligen Potenziale verschiedener Berufsgruppen optimal zur Geltung kommen. Auch hier ist es kontraproduktiv, wenn Schulbegleiter\_innen nur für einzelne Kinder und Jugendliche zuständig sind und sich damit eine Leitung auch über diese Kräfte in der Realität nicht realisieren lässt.

Der verstärkte Ausbau von Ganztagschulen, der sich in den kommenden Jahren weiter fortsetzen dürfte, führt dazu, dass noch weitere Professionen ehren- und hauptamtlich an Schulen tätig werden. Je nach Konzept erfolgt dies über eine sehr unterschiedliche Anbindung an den üblichen Unterricht. Auch hier muss eine klare Regelung erfolgen: Die Kräfte müssen während ihrer Aktivitäten für die Schule jedenfalls soweit

unter die Organisationshoheit der jeweiligen Schulleitung gestellt werden, wie dies für den sinnvollen Ablauf des Schulalltags zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlich ist. Dies soll keinesfalls die Rechte der häufig freien Träger, die sich in Ganztagschulen engagieren, schmälern. Doch es muss gewährleistet sein, dass eine Ganztagschule eine weiterhin schulische Veranstaltung bleibt, die unter einer Gesamtführung der Schulleitung durchgeführt wird.

Traditionell sind die Kommunen zwar als Schulträger und mit den genannten weiteren wichtigen Funktionen eng in das schulische Geschehen eingebunden. Dennoch verfügen sie über keinerlei Kompetenzen bei der inhaltlichen Gestaltung von Schule. Aber sie müssen mit den Folgen bspw. auch einer nicht so gelingenden schulischen Bildung leben. Daher ist es sinnvoll, dass sich immer mehr Städte und Landkreise auf den Weg machen, ihre Bildungsangebote von der frühkindlichen Bildung über die Schulen und die kulturelle Bildung bis hin zur Erwachsenenbildung insbesondere an Volkshochschulen zusammenzuführen und den Versuch unternehmen, sie unter dem Stichwort „Kommunale Bildungslandschaft“ zusammen zu koordinieren. In einem solchen Gesamtsystem ist Schule der wichtigste und größte Akteur, aber auch er sollte sich in geeigneter Weise in das Gesamtsystem einbringen. Hierzu bedarf es dringend einer Stärkung des kommunalen Einflusses auf Schule auch in inhaltlicher Weise.

## Was ist Bildung aus einer Hand?

In diesem Sinne muss schulische Bildung aus einer Hand erfolgen. Gerade die Debatte zur Inklusion macht deutlich, dass die Schule in Zukunft verantwortlich sein muss für die Bildung aller jungen Menschen, unabhängig von der Frage, ob sie einen Migrationshintergrund haben, Lernschwierigkeiten haben, besonders begabt oder behindert sind. Diesem Anspruch, jedes Kind seinen Möglichkeiten entsprechend zu fördern, ist zukünftig weiterhin nachzukommen. Da wäre es kontraproduktiv, wenn neben den Lehrkräften, die das jeweilige Land bereitstellt, Schulbegleiter\_innen vom Sozial- oder Jugendhilfeträger bezahlt und von öffentlichen oder von freien Trägern beschäftigt werden – gleiches gilt für Schulsozialarbeiter\_innen. Hier bedarf es einer Gesamtkoordination, die in der Hand der Schulleitung liegen muss. Zukünftig müssten die an der Schule tätigen Fachkräfte und diejenigen, die sich mit den Schüler\_innen fachlich auseinandersetzen, im System Schule bereitgestellt und angeleitet werden.

Das bisherige System hat im Hinblick auf Schulhausmeister und Schulasistenz, die von den Kommunen eingestellt und beschäftigt werden, funktioniert. Dies liegt aber vor allem daran, dass sich die unterschiedliche Anstellungsträgerschaft im Schulalltag durch die Unterstellung unter die Schulleitung nicht bemerkbar gemacht hat und beide Berufsgruppen nicht pädagogisch mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten. Dies ist bei der Schulsozialarbeit oder auch bei Angeboten der Ganztagschule deutlich anders. Daher bedarf es hier auch eines Gesamtsystems, bei dem Kommunen gerne bereit sind, in geeigneter Weise mitzuwirken. Bildung ist aus einer Hand zu organisieren und durchzuführen, nur so kann Erfolg oder Misserfolg von Schulen tatsächlich gemessen und Verantwortung zugewiesen werden.

Ein solcher Umbau des Systems ist ein organisatorischer und inhaltlicher Kraftakt. Zudem müssen zukünftige Kosten berechnet und den jeweiligen öffentlichen Ebenen in den Ländern zugeordnet werden. Auch und vor allem die Finanzströme werden in diesem Zuge entsprechend verändert werden müssen.

---

## BEST PRACTICE BEISPIEL 7

### FRIEDRICH-WÖHLER-SCHULE

## Förderband und Lernstudio

In der Schulwoche ist ein Förderband für die Kinder der Stufe I und der Stufe II einstündig fest integriert. Dort werden die Kinder nach ihren individuellen Fähigkeiten in Kleingruppen gefördert oder gefordert. Die Gruppen werden von verschiedenen Professionen geleitet und die Einteilung der Kinder erfolgt nach Absprache mit den Klassenlehrer\_innen.

Die Teilnahme an den Kleingruppen ist für ein Schulhalbjahr verbindlich, um eine optimale Förderung durch Kontinuität zu erreichen. Während des Förderbandes findet beispielsweise statt: Fit in Mathe, Fit in Deutsch, Leseförderung, Lernstudio, Knobelaufgaben, Konzentrationstraining, Kreatives Schreiben.

Ein Bestandteil des Förderbandes ist das Lernstudio. Dort haben einige Kinder die Möglichkeit, in einer kleineren Gruppe an ihren individuellen Arbeitsplänen weiter zu arbeiten. Sie werden dabei von Lehrer\_innen oder Erzieher\_innen und Sozialpädagog\_innen des Ganztages betreut.

Zusätzlich gibt es eine weitere Lernstudio-Zeit während des Ganztages von 14-15 Uhr für die Stufe I am Mittwoch und für die Stufe II am Montag. Das dient u.a. auch der Chancengleichheit, um den Kindern eine weitere Übungszeit einzuräumen, die zu Hause keine Unterstützung erhalten. Die Teilnahme am Lernstudio wird mit den Klassenlehrer\_innen abgesprochen und ist innerhalb des Schuljahres flexibel.

# VOM EINZELKÄMPFERTUM ZUR KOOPERATIONSKULTUR – MULTIPROFESSIONELLE TEAMARBEIT AN GANZTAGSSCHULEN

**Maren Wichmann**

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

Die meisten aller allgemeinbildenden Schulen in Deutschland sind inzwischen Ganztagschulen und die Gesellschaft stellt hohe Erwartungen an sie. Neben längeren Betreuungszeiten und einer besseren Vereinbarung von Familie und Beruf soll die Ganztagschule vor allem ein ganzheitliches Bildungsverständnis und mehr Bildungserfolg für die Schüler\_innen garantieren. Erwartet wird von der Ganztagschule, dass Bildungsbenachteiligung abgebaut und individuelle Förderung und inklusives Lernen ausgebaut werden.

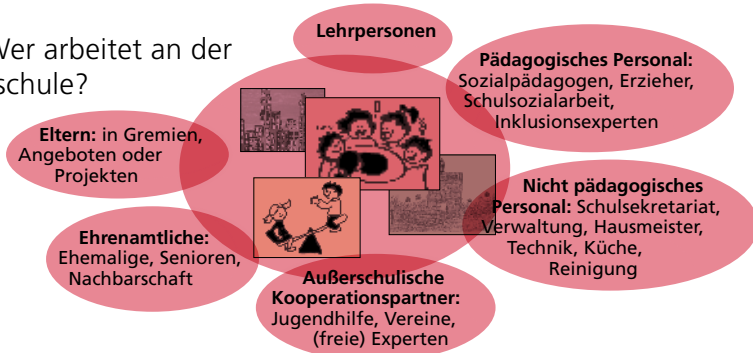
Das große Investitionsprogramm (IZBB) für den Ausbau der Ganztagschulen in den Jahren 2003 bis 2009 trug bereits die Begriffe Bildung und Betreuung im Titel. Der Alltag vieler Ganztagschulen zeigt, dass es neben Bildung und Betreuung auch immer um Erziehung geht. Diese drei Themen wurden vor nicht allzu langer Zeit noch unterschiedlichen Sphären zugeordnet: Bildung der Schule und den Lehrkräften, Betreuung den Erzieher\_innen und Erziehung der Familie und/oder Verbänden und der Jugendhilfe.

An Schulen, die bis in den Nachmittag hinein geöffnet haben, geht es um alle drei Aufgabenfelder gleichermaßen. Um dem gerecht zu werden, müssen Schulen ihre Abgeschlossenheit aufbrechen und sich öffnen. Nur dann können die längeren Öffnungszeiten tatsächlich zu besserer Bildung, Betreuung und Erziehung führen.

Eine gute Ganztagschule braucht Kooperationen

Mit dem Ausbau der Ganztagschule hat sich das Lehrerbild grundlegend verändert. Die Zeiten, als Lehrer als Einzelkämpfer vor der Klasse standen, sind vorbei. Die pädagogischen Leitziele einer Ganztagschule sind heute nur noch mit gut aufgestellten, multiprofessionellen Teams umsetzbar. Kooperationen bieten mehr Chancen für die Entwicklung und Förderung von Kindern und Jugendlichen und entlasten die Lehrkräfte.

**Abb. 1:** Wer arbeitet an der Ganztagschule?



Die Kooperationen einer Schule können dabei vielfältig sein: Je nach Ganztagschulform<sup>2</sup> und personeller Ausstattung arbeiten Lehrkräfte an Ganztagschulen mit Kolleg\_innen aus ganz unterschiedlichen Berufsfeldern zusammen. Mit Lehrkräften anderer Ausbildungsgänge gestalten sie Unterrichtsvorhaben und Schulentwicklung gemeinsam. Dabei werden auch Inklusionsexpert\_innen gebraucht. In der Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiter\_innen und Erzieher\_innen geht es oft um Einzelfallhilfe und Kompetenztrainings. Mit ihnen und anderem pädagogischen Personal aus den Nachmittagsangeboten müssen Lehrkräfte bedeutende Fragen wie die Verzahnung von Vor- und Nachmittag diskutieren. Da spielen zum Beispiel Sekretär\_innen, Hausmeister\_innen und Mitarbeiter\_innen aus Verwaltung, Technik, Küche oder Reinigung eine wichtige Rolle.

Auch die Zusammenarbeit mit Eltern und Ehrenamtlichen gehört an einer guten Ganztagschule zum Alltag. Neben diesen multiprofessionellen Teams innerhalb der Schule kooperieren Lehrkräfte mit außerschulischen Partnern. Diese Zusammenarbeit ermöglicht das Lernen an anderen Orten und eröffnet neue Bildungs- und Lernzugänge.

## Die Felder der Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern

Kinder und Jugendliche lernen längst nicht mehr nur in der Schule. Gute Ganztagschulen kooperieren mit Musikschulen, der Jugendhilfe, Unternehmen aus der Region oder dem Städtischen Museum. Diese außerschulischen Kooperationen können dabei ganz unterschiedliche Formen und Ziele haben. Eine Kooperation kann:

<sup>2</sup> offene Grundschulen, gebundene Grundschulen, gebundene weiterführende Schulen (schulartspezifisch oder -übergreifend), offene weiterführende Schulen (schulartspezifisch oder -übergreifend), Kooperationen von Ganztagsgrundschulen mit Horten, Kinderhäusern oder Kitas

... den Schulalltag gestalten:

Diese Art der Kooperation dient als Erweiterung der schulischen Angebote, dazu gehören die Veränderung der Lernkultur, Lernzeiten, Arbeitsgemeinschaften oder der Unterricht an einem Lernort außerhalb der Schule.

... Übergänge erleichtern:

Im Mittelpunkt steht hier die Schaffung von kohärenten Bildungsketten. Durch eine gute Zusammenarbeit und aufeinander abgestimmte Angebote kann Kindern der Übergang von der Kita zur Schule und Jugendlichen der Übergang von der Schule in den Beruf erleichtert werden.

... Einzelfälle unterstützen:

Mit diesen Kooperationen werden einzelne Schüler\_innen mit speziellem Förderbedarf oder schwierigen familiären Problemen unterstützt.

... Stadtteile aufwerten:

Schule und Partner schaffen bei dieser Art der Zusammenarbeit gemeinsame niedrigschwellige Angebote, um den Stadtteil aufzuwerten und die Eltern in Bildungsprozesse stärker einzubeziehen.<sup>3</sup>

## Qualität der Kooperation

Aber wie ist es um die Qualität der Kooperation und die praktische Umsetzung des multiprofessionellen Arbeitens bestellt? Da fallen die Ergebnisse bislang leider ernüchternd aus – wenn man sich der Häufigkeit der Zusammenarbeit als Gradmesser bedient: Aus der Perspektive des weiteren pädagogischen Personals – wie zum Beispiel eines Inklusionsexperten oder einer Sozialarbeiterin – kommt es weniger als einmal monatlich dazu. Die Tendenz ist zwar leicht ansteigend, aber dennoch bleibt die Häufigkeit überraschend gering.<sup>4</sup>

---

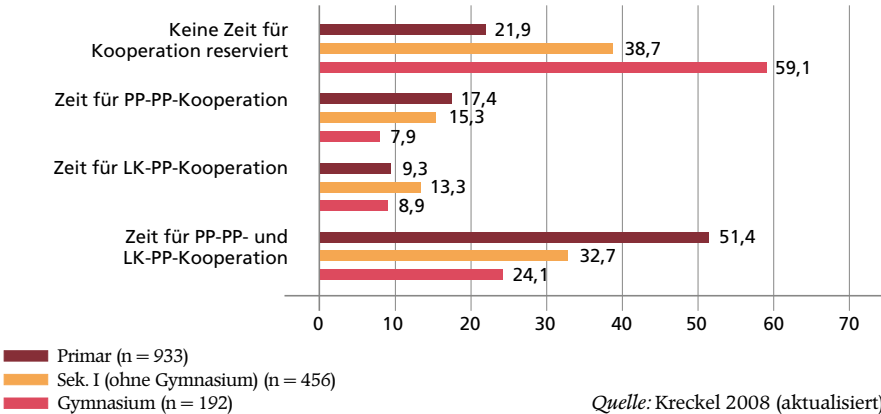
3 Vgl. Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen. Befunde aus der Ganztagschulforschung, Dokumentation 08, S. 53. [http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Doku8\\_web.pdf](http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Doku8_web.pdf)

4 Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen. Befunde aus der Ganztagschulforschung, Dokumentation 08, S. 70.



**Abb. 2:** Häufigkeit der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen an Ganztagschulen

Angaben ‚Ja‘ in %; nur Schulen mit weiterem pädagogisch tätigen Personal; Legende: LK=Lehrkräfte, PP=weiteres pädagogisch tätiges Personal



Die Ganztagschulforschung unterscheidet zwischen Absprachen, Austausch und Ko-Konstruktion. Absprachen und Austausch haben einen hohen Stellenwert für das weitere pädagogische Personal bei ihrer Zusammenarbeit untereinander. Ko-Konstruktion – verstanden als gemeinsame Problemlösung – ist insbesondere zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal noch entwicklungsbedürftig.

Voraussetzung für eine gute Zusammenarbeit sind die Anerkennung der unterschiedlichen Professionalität bei einem Mindestmaß an gemeinsamen Vorstellungen für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen und der Schule sowie interprofessionelle Kollegialität. Das bietet natürlich Konfliktstoff und braucht Zeit.

Förderliche Bedingungen für eine multiprofessionelle Teamarbeit:

- Inner- und außerschulische Kooperationen müssen fest in der Konzeption der Schule verankert sein; über Vorstellungen, Erwartungen, Erfordernisse, Handlungskonzepte muss reflektiert werden.
- Lehrkräfte müssen in die Ganztagsschulstruktur systematisch eingebunden werden und Unterricht und Ganztagsangebote müssen sinnvoll miteinander verzahnt werden.

- Die Kooperationen müssen strukturell abgesichert sein, das heißt, es müssen zeitliche, personelle, materielle und fachliche Ressourcen dafür bereitgestellt werden.
- Es braucht Ganztagsgremien, Ansprechpartner und feste Vereinbarungen.
- Diese Bedingungen fruchten nur, wenn alle Beteiligten bereit sind, die eigene Rolle und die Perspektive der Kooperationspartner zu reflektieren. Sie müssen sich bereit erklären, sich auf die Anforderungen des Ganztagsbetriebs einzulassen – zeitlich wie auch inhaltlich.

Mit diesen Anforderungen haben Ganztagschulen alle Hände voll zu tun und allerorts gibt es an den Schulen noch „Baustellen“. Dazu gehören zum Beispiel die Verständigung über gemeinsame pädagogische Ziele, eine wirkliche und umfassende Verknüpfung der Angebote und eine gezielte Auswahl von Partnern. Dabei gibt es schon viele gute Beispiele von Schulen, in denen ein ganzheitlicher Bildungsansatz in Lehrerkonferenzen, Jahrgangsteamsitzungen oder bei gemeinsamen Förderkonferenzen verankert ist. Auf dem Portal [www.ganztaegig-lernen.de](http://www.ganztaegig-lernen.de) und bei Ganztags- und Fachkongressen werden regelmäßig gute Beispiele vorgestellt.

In unserem bundesweiten Schulentwicklungsprogramm „Ideen für mehr. Ganztätig lernen.“ haben wir die Erfahrung gemacht, dass festgelegte Zeiten und Vereinbarungen den Weg zu einer Kooperationskultur erleichtern. Ebenso notwendig sind Qualifizierungen und besonders effektiv können diese sein, wenn Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal gemeinsam daran teilnehmen. Nach den Ergebnissen der bundesweiten Schulleiterbefragung schlagen schon drei Viertel der Grundschulen bei Fortbildungen diesen Weg ein.<sup>5</sup> Die Serviceagenturen „Ganztätig lernen“ unseres Programms bieten ein umfassendes Angebot an Fortbildungen und Netzwerken.

Ob Lehrkräfte, Erzieher\_innen oder die Schulleitung – wie alle grundlegenden Neuerungen stellt auch die multiprofessionelle Teamarbeit alle vor neue Herausforderungen. An der Vielzahl von Kooperationsarten zeigt sich aber gleichzeitig, welches Potenzial diese gemeinsamen Anstrengungen bergen: Sie können Bildungslandschaften schaffen, die Schule als einzige Bildungsstätte ablösen, Lernorte miteinander vernetzen und so Kindern und Jugendlichen ganzheitliches und lebensweltliches Lernen ermöglichen.

---

5 SteG-Konsortium, Bundesbericht Schulleiterbefragung 2012/2013, S. 59.

---

## **BEST PRACTICE BEISPIEL 8**

### **ROLAND ZU BREMEN OBERSCHULE**

# Teamzeiten in der Personalplanung

Feste Teamzeiten des Klassenlehrerteams sind für das Arbeiten in der Roland zu Bremen Oberschule von großer Bedeutung. Diese sind jedoch in der Arbeitszeitregelung und der Stundenverpflichtung einer Lehrkraft nicht berücksichtigt. Aus diesem Grund wird an unserer Schule jede/r Lehrer\_in, der in einem Team arbeitet, pro Woche eine Stunde von seiner Unterrichtsverpflichtung befreit. Dies ist eine schulinterne Regelung, die seit Beginn der gemeinsamen Unterrichtung von Regel- und Förderschüler\_innen Bestand hat. Diese an sich vielleicht banale Voraussetzung bildet dennoch die Grundlage für die Bereitschaft, dass auch nach über 25 Jahren Menschen mit unterschiedlichen Professionen in der Regel gerne als Team zusammenarbeiten.

# GELINGENDE ZUSAMMENARBEIT MULTIPROFESSIONELLER TEAMS AN GANZTAGSSCHULEN

Prof. Dr. Ursula Carle

Universität Bremen

Ganztagsschulen bringen aus grundschulpädagogischer Perspektive eine Reihe pädagogischer und didaktischer Chancen mit sich, den Kindern eine günstigere Lernumgebung zu schaffen (vgl. z.B. Hagstedt 2006). Besonders auf ein Wechselspiel kommt es an, in dem reichhaltige Erfahrungen, vertieftes Lernen, Entkopplung von sozialer Anerkennung und Schulleistung besser gelingen können als an einem auf Schulleistung ausgerichteten Vormittag. Es geht um das Zusammenspiel aus Alltagserfahrung und systematischem Lernen, bei dem nicht nur das Denken, sondern auch die Erfahrung mit dem ganzen Körper eine Rolle spielt: z.B. im Unterricht und im Spiel, im Klassenraum und beim Klettern im Wald, beim Arbeiten in der Fahrradwerkstatt, beim Üben und beim Transfer.

Eine Ganztagsschule ermöglicht die regelmäßige Erweiterung des Erfahrungshorizontes an außerschulischen Lernorten, sie gibt Zeit für kooperatives Lernen und Projekte. Genannt sind hier nur einige der vielen positiven Möglichkeiten, die sich in einer Ganztagsschule leichter als in einer Halbtagschule verwirklichen lassen. Das erfordert aber neben Ressourcen wie kostenloser Nutzung außerschulischer Lernorte und öffentlicher Verkehrsmittel auf dem Weg dorthin mehr und geeignetes dauerhaft vorhandenes Personal, mit dem ein systematischer, die ganze Schule umfassender Entwicklungsprozess in Gang gesetzt und durchgehalten werden kann, um den prinzipiellen Mehrwert einer Ganztagsschule für das Lernen und die Entwicklung der Kinder nutzen zu können.

Der notwendige Entwicklungsprozess ist keinesfalls banal. Vielmehr durchkreuzen sich verschiedene Absichten. Nicht nur die oben beschriebene Perspektive, für die eine gebundene Ganztagsschule die geeignete Variante wäre, ist im Gespräch – setzt diese doch eine andere Unterrichtskultur voraus, die erst entwickelt werden muss. Anders ist die Lage, wenn die Ganztagsschule vornehmlich das Ziel verfolgt, den Eltern mehr beruflichen Freiraum zu ermöglichen oder Kinder am Nachmittag nicht sich selbst zu überlassen. Dann wird Ganztagsschule eher als eine Kombina-

tion zwischen Schule (Unterricht) und Hort (Betreuung) betrachtet, und es bietet sich an, bestehende Horte samt Personal und Angebot in die Schulen zu integrieren. Der neue Mehrwert besteht dann unter Umständen nur noch darin, dass die „Ganztagsschul“-Kinder keinen Ortswechsel vornehmen müssen.

Ob es sich dabei um ein geeignetes Zwischenmodell auf dem Weg zur gebundenen Ganztagsschule mit einer entspannten, anregungsreichen, Bildung, Erziehung und Betreuung verknüpfenden Pädagogik handelt, darf zumindest angezweifelt werden. Es ist aber mit Blick auf die erforderliche Kooperationsintensität von erheblicher Bedeutung, welche pädagogischen Ziele die ganze Schule jenseits der Betreuungsfunktion verfolgt. D.h. der pädagogische Erfolg hängt auch wesentlich damit zusammen, ob die Kooperationsbedingungen und der Inhalt der Kooperation pädagogisch und didaktisch förderlich sind. Das soll im Folgenden kurz beleuchtet werden.

Schaut man die zentralen Untersuchungen an, die sich in Deutschland mit der Kooperation der Mitarbeiter\_innen an Ganztagsschulen befassen, so fällt auf, dass es mit zunehmender professioneller Heterogenität zu einer Polarisierung der alltäglichen Zuständigkeiten und Einsatzzeiten kommt: Lehrer\_innen unterrichten, die anderen betreuen oder assistieren. Fruchtbar werden die verschiedenen Kompetenzen dann eher anlassbezogen, z.B. bei nicht fachbezogenen Projekten (vgl. Holtappels u.a. 2011). Man könnte auch sagen, dass die vor der Einführung der Ganztagsschule vorherrschenden Muster sich auch in der neuen Organisationsform zeigen. So findet StEG heraus, dass hauptberuflich an Schule beschäftigtes Personal intensiver kooperiert als nebenberufliche Fachkräfte, Vollzeit- intensiver als Teilzeitpersonal, hochqualifiziertes intensiver als schwach qualifiziertes Personal (für die Sekundarstufe: Tillmann/Rollet 2010; für die Grundschule: Tillmann/Rollet 2014).

Wie ist dieses Ergebnis zu interpretieren? Handelt es sich um eine Überforderung im Entwicklungsprozess, obwohl von den Serviceagenturen „Ganztägig lernen“ Handreichungen und ein Unterstützungssystem vorliegen, die zeigen, wie die neuen Anforderungen bewältigt werden können? Ist die Zusammensetzung der Kooperationspartner möglicherweise zu heterogen, so dass eine engere, pädagogisch wirksame Kooperation nicht machbar erscheint? Stehen ihre konzeptionsbezogenen Bindungen an den externen Arbeitgeber im Widerspruch zur pädagogischen Intention der Schule? Hat ein Verständigungsprozess zum pädagogischen Selbstverständnis überhaupt stattgefunden? Welchen Anteil an der ein-

gesetzten Arbeitszeit ist für Kooperation vorgesehen? Wurden dafür Zeitfenster eingeplant?

Schaut man sich die Heterogenität des Personals an, so ergibt sich folgendes Bild, das die Vorstellung einer klaren Arbeitsteilung eher als Interesse am Ringen um gemeinsame pädagogische Ziele und Wege nahelegt:

Tätigkeitsbereiche (vgl. Tillmann/Rollett 2014, S. 14)

- Unterricht
- Fördergruppen und Förderunterricht
- Fachbezogene Angebote z. B. in AGs, Projekten
- Lernzeit (Übungszeit, Hausaufgaben)
- Fachunabhängige Projekte, AGs und Kurse
- Freizeitangebote

Qualifikationsmerkmale an Ganztagschulen beschäftigter Personen

- Regellehrkräfte
- Sonderpädagog\_innen
- Diplompädagog\_innen
- Sozialpädagog\_innen
- Erzieher\_innen
- Sozialassistent\_innen
- Praktikant\_innen aus Hochschule und Fachschule
- Werkstudent\_innen
- Pädagogische Laien mit Trainerlizenz
- Pädagogische Laien mit Einarbeitung
- Handwerker\_innen
- Künstler\_innen
- Küchenkräfte
- Hausmeister\_innen
- etc.

Beschäftigungsverhältnisse

- Vollzeit/Teilzeit
- Beamte
- Angestellte

- Geringfügig Beschäftigte
- Werkvertragsbeschäftigte
- Leiharbeitskräfte
- Mitarbeiter\_innen von Serviceanbietern, an die die Schule spezifische Aufgaben komplett abgegeben hat
- Ehrenamtliche
- Praktikant\_innen

## Serviceanbieter und potentielle außerschulische Kooperationspartner

- Wohlfahrtsverbände
- Kirchen
- Vereine
- Betriebe, z.B. kommerzielle Sportanbieter
- Musik- und Kunstschulen
- Universität
- Außerschulische öffentliche Lernorte z.B.: Museen, Bibliotheken, Feuerwehr, Polizei, Theater

Eine Analyse der die Kooperation fördernden und hemmenden Faktoren im Rahmen eines systematischen Reviews von 39 Forschungsberichten zu schulischer Kooperation, hauptsächlich aus Deutschland und der Schweiz, wurde nach organisationstheoretischen Kriterien für die Effizienz von Arbeitsgruppen ausgewertet (Jutzi u.a. 2013, 98f). Strukturell sind danach Schnittstellen und formalisierte wie auch informelle Kooperationsituationen erforderlich, eine partizipativ erarbeitete und konzeptionell verankerte gemeinsame Zielvorstellung. Die Kooperation muss im Umfeld akzeptiert und mit den erforderlichen Strukturen ausgestattet sein.

Auf der Ebene der Teamentwicklung sind „vor allem eine Rollenklärung und -definition, die berufliche Nähe, eine Absprache von Zuständigkeiten, eine klare Aufgabendifferenzierung, gemeinsame Weiterbildungsangebote und Professionalisierungsmöglichkeiten“ förderlich (Jutzi 2013, S. 99). Eine förderliche Beziehungsebene ist gekennzeichnet durch „klare Kommunikationsstrukturen, die Entwicklung einer gemeinsamen Kultur sowie ein Kommunikations- und Konsenswille [...] Akzeptanz, Anerkennung, Vertrauen und Wertschätzung begünstigen eine gelingende Zusammenarbeit“ (ebd.).

Das umfangreiche Spektrum möglicher Beschäftigungsverhältnisse und Qualifikationsmerkmale ist sicher an keiner Schule in vollem Umfang

vorhanden. Auf der Hand liegt aber, dass mit externen Kooperationspartnern auf Schulen neue Aufgaben zukommen, die nicht nur mit Kooperation zu tun haben, sondern administrativer Art sind. Sie stellen auch andere Aufgaben an die Leitung. Kommen neue Partner in eine Schule hinein, muss deren Kompetenz überprüft werden, es müssen zudem Zeitfenster, gemeinsame Fortbildungen etc. geschaffen werden, in denen sich die Kooperation entwickeln kann. Der zusätzliche Aufwand ist beträchtlich, auch wenn sich dadurch fruchtbare Impulse ergeben können. Es gilt also, diesen Aufwand zu reduzieren. Das kann am einfachsten gelöst werden, wenn durch die innerschulische Kooperation vieles abgedeckt werden kann, vorausgesetzt sie fokussiert auf die neuen pädagogischen und didaktischen Chancen über den ganzen Tag. Gleichzeitig muss das pädagogisch-didaktische Konzept auf die Erweiterung der Erfahrungsräume der Kinder und die Möglichkeit, Bezüge zwischen Erfahrung und systematischem Lernen, Transfermöglichkeiten zwischen schulischen Inhalten und dem Alltag abgestellt werden.

Das erfordert an der Schule festangestellte und hoch-, aber unterschiedlich qualifizierte Fachkräfte, die nachhaltige Lernprozesse sichern können, weil sie die Zusammenhänge zwischen dem alltagsintegrierten, überfachlichen Lernen und dem fachlich-systematischen Lernen erkennen und nutzen. In einem gemeinsamen Schulentwicklungsprozess können dann die neuen erforderlichen Strukturen des ‚Ganztags‘ entwickelt werden. Darüber hinaus besteht auch weiterhin die Notwendigkeit, mit außerschulischen Partnern zu kooperieren. Das betrifft aber nicht die Entwicklung multiprofessioneller Teams, sondern Netzwerkarbeit sowie partielle anlassbezogene Kooperationen.

Zentral scheint also die Klärung zu sein, wofür eine pädagogisch-didaktische Kooperation in professionellen Teams an Ganztagsschulen erforderlich ist und wofür Netzwerkarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern (vgl. Speck u.a. 2011). Nach heutigem Wissensstand kann eine intensive pädagogische und didaktische Kooperation, die allen Kindern zugute kommt, am besten in einer gebundenen Ganztagschule mit zuverlässig und langfristig vorhandenem, mit hohem Deputat ausgestattetem und hochqualifiziertem professionellem Personal optimal geleistet werden.



## Literatur

Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.) (2011): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim und Basel: Juventa.

Hagstedt, H. (2006): Ganztagsgrundschule als Lernwerkstatt. Von der Stundentafel zum Integrierten Tag? In: Burk, K.-H./Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.); Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Frankfurt: Grundschulverband, S. 224-235.

Holtappels, H. G./Lossen, K./Spillebeen, L./Tillmann, K. (2011): Schulentwicklung und Lehrerkooperation in Ganztagschulen – Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung? In: Stecher, L./Krüger, H.H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagschule – neue Schule? Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 25-42.

Jutzi, M./Schüpbach, M./Thomann, K. (2013): Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in zehn Schweizer Tagesschulen. In: Schüpbach, M./Slokar, A./Nieuwenboom, W. (Hrsg.): Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule. Bern: Haupt, S. 95-110.

Tillmann, K./Rollet, W. (2011): Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen. Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa, S. 29-47.

Tillmann, K./Rollet, W. (2014): Multiprofessionelle Kooperation. Die Gestaltung des Personaleinsatzes als Gelingensbedingung. In: Die Grundschulzeitschrift 274, 28. Jg., S. 14-16.

Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (2011): Multiprofessionelle Teams und sozialräumliche Vernetzung? Befunde zur Ganztagschulentwicklung. In: Speck, K./Olk, T./Böhm-Kasper, O./Stolz, H.-J./Wiezorek, C. (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim: Juventa, S. 7-28.

---

## BEST PRACTICE BEISPIEL 9 NEUE SCHULE WOLFSBURG

### Forschen und Experimentieren

In einer Schule wie der Neuen Schule Wolfsburg, die es sich zum Ziel gesetzt hat, die technische Bildung aus ihrem schulischen Schattendasein herauszuholen, beginnt das Forschen und Experimentieren im Primarbereich und setzt sich bis in die gymnasiale Oberstufe fort. In diesem Bereich zeigt der multiprofessionelle Aufbau des Kollegiums seine besondere Stärke. Kinder und Jugendliche haben ein feines Gespür dafür, dass die beruflichen Erfahrungen eines Tischlers oder Zimmermanns, einer Ingenieurin oder eines Werkzeugmachers persönlich prägend sind und ihrer unterrichtlichen oder pädagogischen Arbeit eine besondere Authentizität verleihen. Berufliche Doppelqualifikationen sind gerade in diesem Bereich ein Glücksfall.

# MULTIPROFESSIONALITÄT IN AUS- UND WEITERBILDUNG

Dr. Joachim Hage

Präsident der Hochschule für angewandte Pädagogik, Berlin

Ganztagsschule – und darüber sind sich alle Verfechter einig – ist mehr als nur eine strukturelle und organisationale Addition bzw. Verbindung von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozessen. Ganztagsschule ist ein eigenständiges pädagogisches Konzept, eingebettet in einen mehrdimensionalen Ansatz pädagogischen Handelns. Nicht allein Lehr- und Lernprozesse stehen im Zentrum, sondern die Komplexität von Angeboten und Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der Vielfalt der uns zugänglichen und erfassbaren Welt auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Aneignungskontexten.

Propädeutik und Fachwissenschaften, die funktional für das Verstehen von Natur, Umwelt und Gesellschaft und ihrer internen und externen Wechselbeziehungen sind, bilden den inhaltlichen Rahmen für impuls-gesteuerte (Selbst-)Bildungsprozesse entsprechend der vorhandenen Alters- bzw. Entwicklungsstufe. Ein modernes Verständnis von Ganztags-schule betrachtet Bildung u.a. als Chance für eine Selbstverwirklichung und eines individuell geprägten Zugangs zur Welt. Bildung in diesem Kontext ist eine der tragenden Säulen von Schule im modernen Ver-ständnis. Damit geht jedoch eine Bildungsaneignung einher, die eine individuelle, durchaus interessenbasiert orientierte und begabungsgestützte Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten voraussetzt. Die Aneignung bzw. Entwicklung von Fähigkeiten geht damit weit über den traditionellen Unterricht hinaus.

Unterrichtsergänzende bildungsorientierte Angebote und/oder eine individualisierte Bildungsbegleitung (Lernbegleitung) sind eingebunden in die pädagogischen, strukturellen sowie organisationalen Rahmenbedingungen und Gestaltungsoptionen von Ganztagsschule. Hier dürfen wir durchaus von einer zweiten wichtigen Säule sprechen. Auch wenn es zwischen diesen beiden Säulen inhaltliche Bezüge und Schnittmengen gibt, besteht ein wesentlicher Unterschied darin, dass in beiden pädagogischen Aktionsfeldern unterscheidbare Professionalitäten und unterschiedliche Professionen zum Wirken kommen. Auf der einen Seite

haben wir das mehr oder weniger curricular und didaktisch-methodisch (vor-)strukturierte Aktivitätenpotenzial der hierfür spezialisierten Lehrer\_innen, auf der anderen – nicht weniger wichtigen – Seite sind es Erzieher\_innen als Vertreter der sozialpädagogischen Fachdisziplin.

Zwischen beiden Professionalitäten besteht aber zugleich auf den inhaltlichen und handlungsorientierten Ebenen auch noch eine weitaus größere Schnittmenge: das soziale Lernen, das Erlernen, das Gestalten und das Entwickeln des sozialen Miteinanders in der sozialen Interaktion in vielfältigen Situationen. Diese gruppenbasierten Interaktionen erfolgen in sich immer wieder neu findenden merkmalsdefinierten homogenen oder heterogenen Gruppen. Hier bedarf es einer besonderen und zugleich anspruchsvollen Aufmerksamkeit und Impulssteuerung durch die pädagogischen Akteure.

Auch wenn wir sicherlich in der Praxis an nicht wenigen Ganztagschulen noch eher ein nahezu Nebeneinander beider Professionen erkennen können, bedarf es bei der Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis einer Ganztagschule der Koordination und der Kooperation sowie einer sich weiter entwickelnden Zusammenarbeit.

Bei einer genaueren Betrachtung und Analyse der in Deutschland vorhandenen „Leuchttürme“ der Ganztagschule (in der Regel befinden sich diese Schulen in freier Trägerschaft) erkennen wir, dass sich einerseits mehr oder weniger starre Grenzen zwischen dem unterrichtlichen Geschehen und den sozialpädagogisch geprägten Aktivitäten auflösen sowie andererseits über Fortbildungen, Team- und Personalentwicklungsangebote immer stärker fachliche Kompetenzen aus der einen Berufsgruppe in die andere quasi diffundieren.

Natürlich bedeutet das nicht, dass sich die beiden formal unterscheidbaren Qualifikationen aufheben oder in einer Meta-Professionalität zusammenfallen. Jedoch werden jeweils fachliche, methodische und spezielle pädagogische Kompetenzen sich individuell weiterentwickeln, wenn der idealtypische pädagogische Ansatz Ganztagschule Inhalte, Strukturen und Organisationsformen in ein verändertes und vernetztes Miteinander transferiert, in dem die Unterschiede zwischen beiden Professionen immer weniger deutlich wahrnehmbar sind oder sich nur noch bewusst in einigen wenigen pädagogischen Interaktionsebenen gestalten.

Es kann an dieser Stelle nicht hinreichend darauf eingegangen werden,

dass sich beide Professionalitäten nicht selten in unterschiedlichen Arbeitgeberstrukturen befinden und dienst- sowie arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen in der öffentlichen Ganztagschule eher erforderliche Entwicklungen verhindern als befördern.

So wird sicherlich auch die bestehende „Spezialisierung“ zwischen Lehrer\_innen und Sozialpädagog\_innen auf der Ausbildungsseite nicht aufgehoben werden. Es bedarf durchaus auch hier einer kritischen Draufsicht sowie einer konstruktiven Vision, Studieninhalte sowie Kompetenzentwicklungen auf der berufspraktischen Ebene zu erweitern, um der Spezifik der pädagogischen Anforderungen einer Ganztagschule besser gerecht werden zu können.

Ein erster Ansatzpunkt könnte sein, in ausgewählten Studiengängen mit einem Zuschnitt für den Bereich Ganztagschule jeweils Studieninhalte zu erweitern bzw. den Grad von Kongruenz zwischen den Lehramtsstudiengängen (im Bereich Pädagogik und Psychologie) und speziellen Sozialpädagogikstudiengängen zu erhöhen. Darüber hinaus könnten auch Inhalte und Handlungsfelder im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung mit größeren Schnittmengen zum Tragen kommen.

Außerhalb und unabhängig von veränderten oder weiterentwickelten Studiengängen kommt der Gestaltung gemeinsamer kompetenzorientierter Fortbildungen eine große Bedeutung zu. Fortbildungen können ergänzt werden durch Coachingangebote. Für eine Qualifizierung der Zusammenarbeit bietet es sich an, verbindliche „Zeitfenster“ für entsprechende Koordinationen, gemeinsame Planungen sowie Reflexionen im Gesamtteam vorzusehen und eine Teilnahme als verbindlich zu gestalten. Hierbei kann es hilfreich sein, auch das methodische Instrumentarium für Reflexionsprozesse auszubauen. Fragen wie z. B. „Warum passiert etwas genau so, wie es passiert?“, „Warum gelingt ein Vorhaben besonders gut?“, „Warum gelingt etwas vielleicht nicht, auch wenn die Vorbereitung sehr aufwendig war?“ sollten gemeinsam beantwortet werden. Sich diese und ähnliche Fragen zu stellen, sich selber und seine eigene Arbeit zu reflektieren, sich mit anderen darüber fachlich auszutauschen, das ist ein wichtiger Teil unserer Professionalität.

Über variable Teamstrukturen kann es gelingen, Kompetenzen und letztlich auch Potenziale und Ressourcen zu bündeln, um die Eigenaktivitäten und Selbstorganisationsprozesse der Schüler\_innen zu entwickeln und zugleich im pädagogischen Gesamtprozess Transparenz schaffen und Partizipation zu gestalten.

Ein wirksames Instrument für die Ausrichtung strategischer Entwicklungsziele kann die jeweilige Schulkonzeption, das jeweilige Schulprogramm darstellen. Hierbei sollte bereits vom Ansatz her Ganztagschule in ihrer Komplexität und Perspektive gesehen werden. Ein Blick in viele Schulkonzeptionen von öffentlichen Ganztagschulen zeigt, dass Schule noch viel zu oft fast ausschließlich über Bildungsziele, Bildungsinhalte und ein mehr oder weniger tradiertes Leistungsprofil definiert wird.

Erfahrungen gelingender Praxis zeigen, dass die Entwicklung von Zielen und Gelingenstrategien ein aufwendiger, aber sich lohnender Partizipationsprozess ist. Diese Erfahrungen lehren uns, dass Veränderungs- und Gestaltungsprozesse über einen längeren Zeitraum im Blick bleiben müssen. Aus der Schulkonzeption heraus müssen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse mit Weitblick und zugleich mit der Fokussierung auf die vielen wichtigen wiederkehrenden (sozial-)pädagogischen Aufgaben im Alltag einer Ganztagschule geplant und gesteuert werden. Jedoch ist ein Verfallen in Aktionismus und Übersteuerung in jedem Fall zu vermeiden.

Diesem Anspruch und dieser Herausforderung zu entsprechen, muss ein Anliegen aller an der Weiterentwicklung von Ganztagschule Beteiligten sein bzw. werden.

---

## BEST PRACTICE BEISPIEL 10

### FRIEDRICH-WÖHLER-SCHULE

# Der Pädagogische Tag als Instrument der Koordination multiprofessioneller Teams

Die an unserem Standort arbeitenden Professionen haben unterschiedliche Zeitfenster und zum Teil verschiedene Arbeitsbereiche. Dennoch gilt es, sich neben den Aussprachen über die Kinder immer wieder über gemeinsame Ideen und Vorhaben zu verständigen, denn Entwicklung benötigt Austausch und hierfür muss man Zeit investieren.

Einmal im Jahr treffen wir uns mit dem gesamten Team (alle Professionen) an einem Samstag (wegen der unterschiedlichen Zeitfenster), um unsere Entwicklungsarbeit kritisch zu reflektieren – z.B. Ganztagskonzeption, Umsetzung der Individuellen Lernzeit – und um neue Prozesse zu planen und zu initiieren. An diesem Tag haben wir aber auch Zeit, uns auszutauschen. So diente der Pädagogische Tag der ersten Jahre auch insbesondere dem „Beschnuppern und Kennenlernen“.

Geplant wird der Pädagogische Tag durch die Steuerungsgruppe, die aus verschiedenen Professionen besteht. Die Inhalte der Tagung ergeben sich sowohl aus aktuellen Themen, so in diesem Jahr das Thema Inklusion, aber auch aus der internen Evaluation. Diese ist uns sehr wichtig und wird jedes Jahr u.a. schriftlich durchgeführt.

Wir haben uns darauf verständigt, den Pädagogischen Tag an einem besonderen Ort und nicht in der Schule durchzuführen. Manchmal sind die Gedanken freier und man ist offener, wenn man nicht am täglichen Arbeitsort tagt.





# BEST PRACTICE FÜR DAS ARBEITEN IN INKLUSIVEN SCHULEN UND GANZTAGS- SCHULEN



# FRIEDRICH-WÖHLER-SCHULE: VERSCHIEDENE INSTITUTIONEN UNTER EINEM DACH

Daniela Schinke, Melanie Trebing

Die Friedrich-Wöhler-Schule in Kassel wird derzeit von ca. 190 Grundschüler\_innen besucht, die in 9 (langfristig 10) jahrgangsgemischten Lerngruppen – in Lernhäusern, nach einem reformpädagogisch orientierten Konzept – unterrichtet werden. In Kooperation mit dem Kinderhaus Landaustraße, einer städtischen Horteinrichtung, wurde ein ganzheitliches, gut rhythmisiertes (Ganztags-)konzept entwickelt mit dem Ziel, kein Kind zurückzulassen.

Um heute allen Kindern gerecht zu werden, ist es notwendig, die gesellschaftlichen Wandlungen als Grundlage für das Lernen und Leben der Kinder im Blick zu behalten. Alle Kinder sollen ihre Fähigkeiten und Begabungen ausprobieren können und bestmöglich gefördert werden.

Neben der Vermittlung von Bildungsinhalten müssen wir den Bedürfnissen nach familienfreundlichen Betreuungszeiten und familienunterstützenden Maßnahmen (Förderung, Individuelle Lernzeit statt Hausaufgaben, soziales Lernen und Freizeitgestaltung) gerecht werden, die sich aus der vielschichtigen sozioökonomischen und soziokulturellen Zusammensetzung unseres Grundschulbezirks ergeben.

In der Schule und der Ganztagsbetreuung finden die Grundschulkinder Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote, die von einem multi-professionellen Fachkräfteteam bestehend aus Lehrer\_innen, Förder-schullehrkräften, Erzieher\_innen, Sozialpädagog\_innen, weiterem pädagogischem Personal und außerschulischen Partnern begleitet werden. Die Friedrich-Wöhler-Schule versteht sich als ein Lern- und Lebensort für alle, in dem verschiedene Institutionen sich berühren und unter einem Dach nach den gleichen Leitsätzen handeln.

Neben der interdisziplinären Zusammenarbeit gehört die Partizipation der Kinder, der Eltern und des pädagogischen Teams zu unseren pädagogischen Schwerpunkten. Ebenso wichtig ist uns der Umgang mit Heterogenität, der wir beispielsweise mit offenen Unterrichtsformen und

individuellen Förderkonzepten in den jahrgangsgemischten Lerngruppen begegnen.

Die Friedrich-Wöhler-Schule ist eine von zwei Modellschulen in Deutschland, die es sich im Rahmen des Pilotprojekts „Kinderrechteschulen“ des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. zum Ziel gesetzt hat, die Vermittlung von Kinderrechten zu einem Leitgedanken ihrer Einrichtung zu machen. Dafür wurden wir im November 2013 als erste „Kinderrechteschule“ Deutschlands ausgezeichnet. Im Mai 2014 wurde uns das Gütesiegel für Schulen verliehen, die Kinder mit besonderen Begabungen fördern.

### Multiprofessionelle Teams und individuelle Förderung im Schulalltag

Die Umsetzung einer inklusiven Ganztagschule, in der die Kinder mit den unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen ankommen, erfordert differenzierte Unterrichtsformen, einen offenen Umgang mit Vielfalt und insbesondere multiprofessionelle Teamarbeit.

An unserem Standort arbeiten die unterschiedlichen Professionen daran, individuelle Förderung und Forderung im Unterricht und im Ganztag umzusetzen. Das setzt eine gleiche Haltung zum Kind voraus. Die für die Kinder verantwortlichen multiprofessionellen Teams (Lehrer\_innen, Förderschullehrkräfte, Sozialpädagog\_innen, Erzieher\_innen) „organisieren und begleiten“ die Klassen und den Unterricht, die Förderangebote sowie die Angebote (offene und Einwahlangebote) während der Unterrichtszeit und am Nachmittag. Gemeinsam sind sie vom ersten Tag an zuständig für die ihnen anvertrauten Kinder. Lernentwicklungsgespräche und Fördergespräche mit den Eltern werden bei uns in den multiprofessionellen Teams vorbereitet und durchgeführt. Der gemeinsame Blick auf das Kind gibt auch den Eltern umfassendere Informationen über ihr Kind und dessen ganzheitliche Entwicklung, die an einem Ganztagsstandort nicht nur aus dem formalen Lernen besteht. Die Stärken der unterschiedlichen Professionen kommen in der Elternarbeit zum Tragen.

Differenzierende Lernarrangements und Förderangebote sichern den Umgang mit den individuellen Lernvoraussetzungen und der Heterogenität der Kinder. Es geht darum, vielfältige Lernwege in unterschiedlichem Tempo zuzulassen und zu ermöglichen. Die Kinder sollen dabei zu Akteur\_innen ihres eigenen Lernens werden und Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Unterstützt und begleitet werden sie dabei von den Erwachsenen. Doppelsteckung von Lehrer\_innen, Sozialpädagog\_in-

nen und Erzieher\_innen bzw. die Förderung in Kleingruppen sichert u.a. die individuelle Förderung der Kinder.

Die multiprofessionellen Teams stehen im regelmäßigen Austausch über die einzelnen Kinder. Die Lernentwicklung jedes Kindes, die durch Wochenplanarbeit, Stationenlernen, Projektunterricht, Fachunterricht, Individuelle Lernzeit, Diagnostik, Förderband und Leben im Ganztag sichtbar wird, dient als Grundlage für die weitere Förderplanung.

Neben den genannten Aspekten werden aber auch der Unterricht, gemeinsame Ideen und Entwicklungsschritte konsequent und kooperativ im Team entwickelt, vorbereitet und umgesetzt, so z.B. alterstaugliche Ansätze für förder- und kompetenzorientierte Beurteilungs- und Diagnoseformen.

### Herausforderungen und Problemstellen der Arbeit in multiprofessionellen Teams und individueller Förderung

Das gemeinsame Arbeiten verschiedener Professionen ist eine der wichtigsten Ressourcen für unsere Schule mit inklusiven Strukturen. Neben der Etablierung einer zeitlichen Organisationsstruktur für die Kooperation benötigt es viel Personalführungskompetenz, Zeit und Geduld, um die verschiedenen Professionen und Berufsgruppen, die vor der Neu-Konzeption unserer Schule einen anderen Arbeitsbereich und unterschiedliche Zeitfenster hatten, zusammenzuführen.

Die Veränderungen in unserer Schule, der Ausbau zur Ganztagschule und die Kooperation mit dem Hort, fielen nicht allen Kolleg\_innen leicht, und es gab auch Wechsel im Team. Auch die Erzieher\_innen aus dem Hort brauchten Zeit, um die gemeinsamen Teams mit den Lehrkräften zu akzeptieren. Anfangs gab es Ängste, doch nach und nach merkten alle: Wir profitieren davon. Ressourcen werden sinnvoller genutzt, zum Beispiel die Zeit, in denen die Erzieher\_innen im Hort früher mit den Kindern Hausaufgaben machten.

Die Zielsetzungen der Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen sind die gleichen: Bildung und Begleitung der Lern- und Lebensprozesse unserer Schüler\_innen. Die Zusammenarbeit stellt jedoch herkömmliche Rollenverständnisse der unterschiedlich ausgebildeten Professionen in die Diskussion. Eine Auseinandersetzung darüber ist notwendig und muss ernst genommen werden. Probleme müssen konstruktiv und offen

ausgetragen werden können. Dabei müssen die Besonderheiten sowie die Stärken und Schwächen der einzelnen Professionen erkannt und wertgeschätzt werden. So können alle voneinander lernen.

Die Identifikation mit dem Standort und die Schaffung eines Wir-Gefühls sind entscheidend für die kollegiale Zusammenarbeit. Neben Konferenzen, Teamsitzungen, kollegialen Fachberatungen, Arbeitstreffen, gemeinsamen Fortbildungen und Hospitationen an anderen Schulen unternehmen wir Ausflüge und gemeinsame Feiern.

Wir haben eine gemeinsame Jahresplanung von Schule, Ganzttag und Hort. So wird die Strukturierung und Planung des Schullebens erleichtert. Termine werden frühzeitig festgelegt und jeder kann sich darauf einstellen und entsprechend planen. Verbindlichkeiten und Verantwortlichkeiten werden geregelt.

Neben einem hohen Maß an Eigenverantwortlichkeit und gestalterischem Freiraum herrscht im Kollegium Konsens über pädagogische Zielsetzungen. Dennoch braucht die Bildung eines multiprofessionellen Teams einen langen Atem und Geduld. Noch immer wird viel diskutiert und besprochen bei uns, denn Konzeptentwicklung und die gemeinsame Planung für die Kinder benötigt Zeit.

Um Zeit zu gewinnen und das Gesamtkonzept umzusetzen, haben wir die Unterrichtsstunden von 45 auf 40 Minuten verkürzt. Der Unterricht findet in Blöcken von 80 Minuten statt. Das ist ein Beispiel für eine der kreativen Lösungen, die wir umgesetzt haben. Denn Zeit, um miteinander zu kooperieren und sich abzusprechen, ist im Schulalltag nicht wirklich eingeplant. Multiprofessionelle Zusammenarbeit benötigt viel Zeit – wir investieren diese gerne. Manchmal wissen wir nicht wann, dann treffen wir uns an einem Samstag.

Die Aufgaben und Herausforderungen, gerade für Grundschulen, haben sich verändert. Neben Ganztagsstrukturen, kompetenzorientiertem Unterricht, veränderter Kindheit, intensiver Elternberatung und Arbeit in multiprofessionellen Teams stellen sich Pädagog\_innen heute der guten Umsetzung von Inklusion. Das Bild von Grundschullehrer\_innen hat sich verändert. Das sollte honoriert werden.

Es ist wichtig, die richtigen Veränderungen nicht nur auf der Grundlage von Ressourcen zu führen. Es muss aber auf das Wohl der Kinder und der Erwachsenen geachtet werden. Deutschland ist immer noch ein reiches

Land und unsere Kinder und die Erwachsenen, die die Kinder im Lernen und Leben begleiten, haben es verdient, dass die notwendigen gesellschaftlichen Reformen nicht auf ihrem Rücken ausgetragen werden.

# ROLAND ZU BREMEN OBERSCHULE: PILOTSCHULE FÜR INKLUSION

Achim Kaschub, Lothar Wolnik

Die Roland zu Bremen Oberschule ist eine Schule mit etwa 470 Schüler\_innen. Knapp 100 dieser Schüler\_innen haben einen statuierten sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten. Von den etwa 50 Lehrer\_innen sind 16 Sonderpädagogen\_innen.

Der Unterricht von Förderschüler\_innen hat am Standort eine lange Tradition. Bereits in den 1980er Jahren war die Schule Modellschule zur gemeinsamen Unterrichtung in der Sekundarstufe. Wir bilden die Schüler\_innen zieldifferent aus und bieten Abschlüsse an, die zum Besuch der gymnasialen Oberstufe berechtigen, bis hin zu Allgemeinen Zeugnissen für leistungsschwache Förderschüler.

Seit 2004 ist unsere Schule eine teilgebundene Ganztagschule. Durch die Kooperation mit externen Trägern im Stadtteil und eine starke Vernetzung der Angebote werden diese von den Schüler\_innen auch in der Freizeit wahrgenommen, was die Autonomie der Heranwachsenden stärkt. Die jahrelange Erfahrung in diesem Bereich verbuchen wir als großen Erfolg, weil so die besonderen Bedürfnisse der Jugendlichen in unserem sozial stark benachteiligten Stadtteil bedient werden können.

## Multiprofessionelle Teams und individuelle Förderung im Schulalltag

Teamstrukturen gibt es an unserer Schule in vielfältiger Weise. Für Klassen, in denen Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, wird ein Klassenlehrerteam aus Regelschullehrer\_in und Sonderpädagog\_in gebildet. 16 der insgesamt 22 Klassen sind in dieser Weise organisiert. Die Lehrer\_innen dieser Teams erhalten für Besprechungen und gemeinsame Vorbereitung eine Stunde Unterrichts-ermäßigung. Das Jahrgangsteam bildet die hierarchisch nächst höher gelegene Einheit, jedes Jahrgangsteam trifft sich einmal in der Woche, um schulorganisatorische, curriculare, didaktische und methodische Angelegenheiten zu regeln. Uns ist wichtig, dass das Jahrgangsteam mit



der größtmöglichen Eigenständigkeit betraut wird. Unterstützt werden die Jahrgangs- oder Klassenteams von insgesamt 4 Sozialpädagog\_innen, die nur in sehr eingeschränkter Weise mit Betreuungsangeboten betraut sind, da uns die Einzelfallararbeit deutlich effektiver erscheint.

Die Struktur der Klassen- und Jahrgangsteams ist so angelegt, dass sich alle Beteiligten für alle Bereiche von Unterricht und Schulleben verantwortlich fühlen. Die Sonderpädagog\_innen bereiten beispielsweise mindestens ein Unterrichtsfach der Kernfächer vor, die Regelschullehrer\_innen unterstützen. Es wird somit ein Rollentausch vorgenommen. Alle Belange, die die Klassenführung betreffen, werden von beiden beteiligten Personen wahrgenommen.

Individuelle Förderung ist neben der differenzierten Unterrichtsorganisation in den Fächern zudem in Wochenplanstunden organisiert, die drei Stunden im Stundenraster jeder Klasse einnehmen. Hierbei erstellen Regel- und Förderlehrer\_innen für jede/n Schüler\_in speziell auf ihn/sie zugeschnittenes Unterrichtsmaterial, welches eigenverantwortlich, selbstständig und mit der Möglichkeit der Eigenkontrolle bearbeitet wird. Zusätzliche individuelle Förderung in den Kernkompetenzen und meist nicht in Anlehnung an das allgemeine Unterrichtsgeschehen erfahren die Schüler\_innen, die keine zweite Fremdsprache gewählt haben.

Ziel unserer Schule ist es, dass die Klassen solange wie möglich gemeinsam lernen. Bis zum Ende des Jahrgangs 8 werden alle Fächer auf unterschiedlichen Niveaus binnendifferenziert angeboten. Ab dem Jahrgang 9 werden nur die Fächer Mathematik und Physik in äußerer Differenzierung angeboten. Dies erfordert für alle Kollegen eine gründliche Unterrichtsvorbereitung und enge Verzahnung der Aufgaben.

### Herausforderungen und Problemstellen der Arbeit in multiprofessionellen Teams

Eine der großen Herausforderungen der Arbeit in multiprofessionellen Teams zur Sicherung der individuellen Förderung ist die hohe Arbeitsbelastung. Nicht nur die Unterrichtsvorbereitung und -organisation muss den Bedürfnissen und Kompetenzen der Schüler\_innen angepasst sein, auch die Leistungsbewertung und -überprüfung folgt diesen Prinzipien und muss im Jahrgang als auch in den Nachbarjahrgängen abgestimmt, ausgearbeitet und überprüft werden.

Die Bereitschaft der Kolleg\_innen zur gegenseitigen Öffnung des Unterrichtsgeschehens und des gegenseitigen Austauschs muss vorhanden sein, und sie müssen die Zeit finden, dieses auch tun zu können. Fehlende Ressourcen personeller und zeitlicher Art erschweren das ganz deutlich. Dieser Mangel wird nur dadurch kompensiert, dass nahezu alle Kolleg\_innen das Klima der gegenseitigen Unterstützung und Hilfe an unserer Schule als persönlich wertvoll wahrnehmen und schätzen. Das bei uns vorherrschende positive Arbeitsklima ergibt sich auch daraus, dass schon seit über 20 Jahren verschiedene Professionen am Standort Erziehungs- und Bildungsarbeit leisten und dies somit für das Kollegium Normalität darstellt. Deshalb sind auch die nun von außen an uns herangetragenen neuen Herausforderungen inklusiver Beschulung und individueller Förderung bekannt, wir haben lange Erfahrungen mit Heterogenität gemacht und dies wird im Kollegium somit nicht als starke Bedrohung empfunden.

Andererseits ist es bedeutsam, dass alle am „Kollektiv“ Schule Beteiligten das gleiche Ziel verfolgen und sich und ihre persönlichen Kompetenzen als wertvoll empfinden und sich wertgeschätzt fühlen. Dieser Austausch nach einer gemeinsamen Zielfindung erfolgt in regelmäßig stattfindenden Tagungen und Fortbildungen. Die gebotene Achtsamkeit untereinander und Würdigung der Arbeit des Einzelnen ist ein wichtiger Bestandteil unseres Schulprogramms und ist nicht nur auf das Kollegium beschränkt, sondern wird auch mit und unter den Schüler\_innen gelebt. So findet sich unter anderem im Stundenplan einmal wöchentlich das Fach „Lions Quest“, das das soziale Lernen in den Mittelpunkt rückt. Jede/r Kolleg\_in, der/die eine Klassenleitung übernimmt oder übernommen hat, verpflichtet sich, sich in diesem Bereich fortzubilden und dieses Fach in seiner Klasse durchgängig bis zum Jahrgang 10 zu unterrichten.

Aus unserer Erfahrung sind zwei Faktoren für das Gelingen der Arbeit in multiprofessionellen Teams ganz wichtig:

- Zeit und Erfahrung sowie
- die Wahrnehmung und Wertschätzung der Arbeit der einzelnen Professionen und der individuellen Personen.

# NEUE SCHULE WOLFSBURG: DER GANZE TAG IN GEMEINSAMER VERANTWORTUNG

Helga Boldt, Sandy Uschkurat

Mit Beginn des Schuljahres 2009/2010 hat die Neue Schule Wolfsburg als Ganztagschule in freier Trägerschaft in der Rechtsform einer gGmbH ihre Arbeit aufgenommen. Im nunmehr fünften Jahr werden mehr als 600 Schüler\_innen zwischen sechs und fünfzehn Jahren von inzwischen ca. 100 Erwachsenen unterschiedlicher Professionen durch den Tag begleitet und beim Lernen unterstützt.

Der Aufbau der Primar- und Gesamtschule wird 2018 mit dem ersten Abiturjahrgang abgeschlossen sein. Die Nachfrage nach Aufnahme an dieser besonderen Schule war von Anfang an, nicht nur wegen des (für Privatschulen unüblichen) Verzichts auf die Erhebung von Schulgeld, überwältigend. Bei ihrer Gründung wurde es der Schule aufgegeben, das Aufnahmeverfahren für die Jahrgänge 1 und 5 so zu gestalten, dass die Schülerschaft der soziokulturellen Mischung der Stadtregion Wolfsburg entspricht.

Das zuvor durch eine internationale Kommission erarbeitete Konzept legt den pädagogischen Schwerpunkt auf Begabungsförderung und Internationalität und fokussiert fachlich auf Naturwissenschaft/Technik, Kunst/Kultur sowie Wirtschaft (Genauerer hierzu unter [www.neue-schule-wolfsburg](http://www.neue-schule-wolfsburg)). Deutlich wird der Anspruch formuliert, die besonderen Gestaltungsmöglichkeiten einer Schule in freier Trägerschaft zu nutzen, um beispielhaft Lern- und Erfahrungsräume zu entwickeln, in denen individuelle Begabungen gefördert, Forschergeist entwickelt und Globalitätssinn in sozialer Verantwortung ausgeprägt werden.

Die Klassenfrequenz wurde bewusst auf 20 Schüler\_innen im Primarbereich und 22 Schüler\_innen im Sekundarbereich begrenzt. Als Standort wurde, sehr zur Freude der Schule, ein altes Schulgebäude gewählt, das stadtzentral in unmittelbarer Nachbarschaft von Theater, Planetarium, Rathaus, Bibliothek und Kunstmuseum liegt, direkt an ein großes Waldgebiet angrenzt und in den nächsten Jahren in einem beispielhaften städtischen Beteiligungsprozess zu einem stadtprägenden Bildungscampus weiterentwickelt wird.

Durch die Anforderungen des die Stadt Wolfsburg prägenden Volkswagen-Konzerns an die berufliche Mobilität der Beschäftigten ist Mehrsprachigkeit ebenso wie interkulturelle Beweglichkeit ein wichtiger Fokus der Schule. Ungefähr ein Viertel der Schülerschaft erlebt einen Teil seiner Schulbiografie in anderen sprachlichen und kulturellen Kontexten, erwirbt dort Sprachkompetenz und Welterfahrung, muss nicht selten aber auch soziale Irritation verarbeiten – für manche Kinder eine große Herausforderung und für die Schule die Aufforderung, mit dieser besonderen Situation sensibel und kompetent umzugehen. So ist z.B. bei dem Aufbau des Kollegiums dieser interkulturelle Akzent bewusst gesetzt worden: Viele Mitarbeitende sprechen eine andere Muttersprache oder sind durch langjährige Auslandsaufenthalte sprachlich und kulturell geprägt.

Als Schule an einem exponierten Industriestandort bewegen wir uns dicht an Familienkonstellationen, in denen beide Eltern beruflich gefordert sind. Kinder haben sich dann dem Arbeitsrhythmus der Eltern anzupassen, müssen schon früh morgens in ihrer Schule freundlich empfangen werden, sich bis zum Abend dort wohlfühlen und in ihren elementaren Bedürfnissen respektiert werden. Bewegen und Ruhen, Träumen und Toben, Spielen, Üben, Zuhören, Streiten und Vertragen, Experimentieren, Bauen, Erfinden und nicht zuletzt Essen und Trinken – all das braucht nicht nur geeignete Räume und anregungsreich gestaltete Zeit, sondern vor allen Dingen ein gut kooperierendes, multiprofessionelles Team.

Das bilden bei uns viele Lehrkräfte und Sozialpädagog\_innen (u.a. in England, Australien, Spanien, USA, der Schweiz und Schweden ausgebildet), aber auch Profisportler, Ergotherapeutin, Architektin, Orgelbauer, Zimmermann, Schauspieler, Bürokräfte, Köchin, Bankkauffrau, Medienpädagog, Künstler. Alle sind in einem Beruf ausgebildet, Fachmenschen in einem Gebiet. Sie bringen den Wunsch mit, Kinder und Jugendliche an dem teilnehmen zu lassen, was sie begeistert, und besitzen die Fähigkeit, sich mit Respekt auf das Lernen und die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen einzulassen. Das Zauberwort: Professionelle Arbeit im Team.

Ganztägig gemeinsames Lernen ist nicht nur eine pädagogische Herausforderung, sondern auch eine Frage der Arbeitszeitorganisation bei unterschiedlichen beruflichen Sozialisationen. In der besonderen Gründungssituation der Neuen Schule Wolfsburg gab es die Chance, den Arbeitsplatz Schule mit Blick auf unterschiedliche berufliche Professionen unter einem „pädagogischen Dach“ neu zu „erfinden“ und arbeitsvertraglich zu fassen. Durch die intensive Arbeit an transparenten Entscheidungsstrukturen, durch vertraglich abgesicherte Planungs- und

Beratungszeiten sowie ein angemessenes Budget für gemeinsame Fortbildung und individuelle Weiterbildung entstand die Basis für einen multiprofessionell getragenen Schulentwicklungsprozess, der uns mit einigem Optimismus auf die Herausforderungen blicken lässt, die im Aufbau der Neuen Schule Wolfsburg noch vor uns liegen.



---

In der Schriftenreihe des **Netzwerk Bildung** sind bisher folgende Titel erschienen:

- #31 Christian Fischer: **Individuelle Förderung als schulische Herausforderung** (2014)
- #30.2 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion** (2013)
- #30.1 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Gute Ganztagschulen** (2013)
- #29 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?!** (2013)
- #28 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Für ein Recht auf Ausbildung** (2013)
- #27 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Nationale Bildungsstrategie** (2012)
- #26 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **PISA – folgenlos? Handlungsmöglichkeiten gegen Bildungsbenachteiligung** (2012)
- #25 Hrsg: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg: **Bildungskanon heute** (2012)
- #24 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Hätte Kant gesurft? Wissen und Bildung im Internet-Zeitalter** (2011)
- #23 Joachim Wieland, Dieter Dohmen: **Bildungsföderalismus und Bildungsfinanzierung** (2011)
- #22 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle – Wie verändern wir Schule wirklich?** (2011)
- #21 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Allgemeinbildende Privatschulen – Impulsgeber für das Schulsystem oder Privatisierung von Bildung?** (2011)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexperten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: [marion.stichler@fes.de](mailto:marion.stichler@fes.de)  
Weitere Informationen erhalten Sie unter  
<http://www.fes.de/themen/bildungspolitik>

ISBN: 978-3-86498-908-7



Committed to excellence

Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist im Qualitätsmanagement zertifiziert nach EFQM  
(European Foundation for Quality Management): Committed to Excellence