

HAMBURG

MACHT SCHULE

→ HAMBURGER LEHRKRÄFTE
UND ELTERNRÄTE

01/2024 36. JAHRGANG



HERAUSFORDERNDES VERHALTEN

BSB-INFO:

LEISTUNG MACHT SCHULE:
LEMAS STARTET IN DIE ZWEITE RUNDE

SCHULISCHE FEEDBACK-KULTUR:
LEITUNGSFEEDBACK

DIVERSITÄTSENSIBLE UND
DISKRIMINIERUNGSKRITISCHE
SCHULENTWICKLUNG



IMPRESSUM

„Antisemitismus - ein Thema in und für Schule“

Aus aktuellem Anlass möchten wir Sie darauf hinweisen, dass Hamburger Schulen ab sofort weitere Druckexemplare der Ausgabe 03/2022 von Hamburg macht Schule: „Antisemitismus – ein Thema in und für Schule“ bestellen können. In der aktuellen Situation kann die Zeitschrift zur Versorgung mit qualitativ hochwertigem Informationsmaterial zu einer verantwortungsvollen Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Formen und Ausprägungen des Antisemitismus beitragen. Über vordruckstellebsb@bsb.hamburg.de können Sie zusätzliche Druckexemplare bestellen. (Auch als PDF zum Download unter <https://www.hamburg.de/16490006>)

HERAUSGEBER:

Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB)
Heinz Grasmück, Direktor des Landesinstituts
für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg / heinz.grasmueck@li.hamburg.de

REDAKTIONSLEITUNG THEMA:

Ingrid Herzberg, Ruben Herzberg / redaktionsleitung.hms@hamburg.de

REDAKTION:

Dr. Martina Diedrich, Prof. Dr. Dagmar Killus, Beate Proll

ENDKORREKTUR: Karolin Leyendecker**REDAKTIONSLEITUNG BSB-INFO:**

Svenja Brandt / svenja.brandt@bsb.hamburg.de

REDAKTION

Petra Stessun / petra.stessun@bsb.hamburg.de

LAYOUT Andrea Lühr, Carsten Thun**DRUCK** Max Siemen KG Hamburg

TITELFOTO Quelle: Dörte Behrendt
(Projektmanagement DreiFürEins), eigene Darstellung

AUTORENFOTOS Privat

36. JAHRGANG / AUFLAGE: 8.000

ONLINE ZUM DOWNLOAD UNTER:

<https://www.hamburg.de/bsb/hamburg-macht-schule>

ISSN 0935-9850

*Liebe Leserinnen
und Leser,
liebe Lesende,*



HEINZ GRASMÜCK

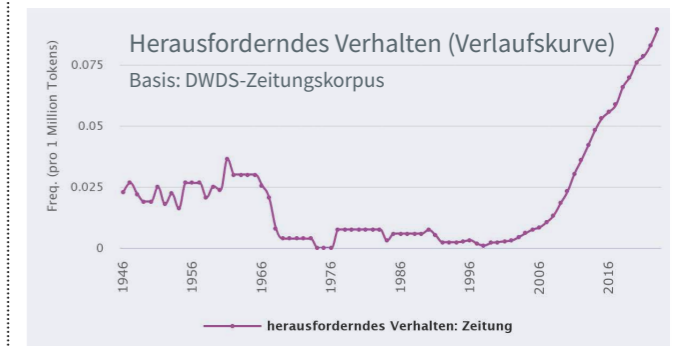
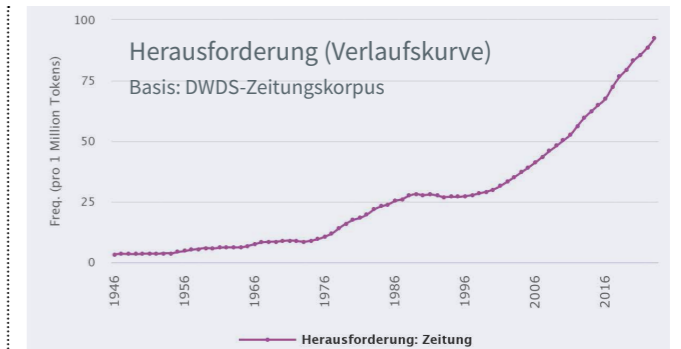
es erscheint mir angezeigt, das Editorial als „Triggerwarnung“ zu formulieren, da aktuell mit großer Besorgnis soziale und politische Fliehkräfte diagnostiziert werden. Triggerpunkte der Gesellschaft sozusagen, verhärtete Stellen des Umgangs miteinander, die schmerzen, wenn sie berührt werden: Ungleichbehandlungen, Normalitätsverstöße, Entgrenzungsbefürchtungen oder Verhaltenszumutungen.¹ Demgegenüber begegnen uns nicht nur in der Branche der „IT-Solutions“ Slogans wie „Wir lieben Herausforderungen!“. Auch unter Lehrkräften oder allen, die multiprofessionell in Schule arbeiten, gibt es viele intrinsisch Motivierte, die sich Herausforderungen gerne stellen und diese lieben. Es gibt aber auch nicht Wenige, die die zunehmenden Herausforderungen und die Zunahme von herausforderndem Verhalten kaum oder nur schwer verkraften – gesundheitlich, psychisch.

Wenn man empirisch auf die Häufigkeit der Begriffe „Herausforderung“ oder „herausforderndes Verhalten“ im Zeitungskorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache² blickt, fällt für „Herausforderung“ die steil lineare Zunahme ab 1946 und für „herausforderndes Verhalten“ die rapide anwachsende Verlaufskurve nach 1996 auf. Wir leben also nachweislich in herausfordernden Zeiten und sprechen darüber.

Der Begriff „challenging behaviour“ hat sich im anglo-amerikanischen Fachdiskurs der 1990er Jahre etabliert und er meint mitnichten nur Verhalten oder besser (temporäre) Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen, sondern auch z.B. aggressives Verhalten dementer Menschen in Pflegeeinrichtungen. Der Euphemismus (beschönigende Benennung) hat stigmatisierende Bezeichnungen, wie „problematisches“ oder (fast sarkastisch) „originelles“ Verhalten, abgelöst. Diese Bezeichnungen legen das Missverständnis nahe, dass „herausforderndes Verhalten allein

¹ Siehe dazu: Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. Von Steffen Mau, Thomas Lux und Linus Westheuer. Frankfurt/M. 3. Aufl. 2023

² <https://www.dwds.de/r/plot/?corpus=zeitungenxl>



von der Schülerin oder dem Schüler ausgeht“ (individuelle Disposition). Dass inklusionspädagogisch die Beziehung zwischen Lehrperson sowie anderen Akteuren und Schülerin/Schüler im Ganzen als herausfordernde Situation zu betrachten ist, dass das herausfordernde Verhalten auch von der Lehrperson oder der Lehr-Lern-Situation und -umgebung getriggert sein kann, ja dass der oder die „Herausfordernde“ durch das Verhalten selbst extrem herausgefordert ist, wird im deutschen Bildungssystem – medizinisch-psychologischen Denktraditionen folgend – oft noch nicht hinreichend gesehen.

Professionelles Handeln wird sich hier mit (un-)möglichen Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule³ auseinandersetzen müssen. Instruktiv in Terminologie und Erweiterung des Fokus schließt die Einleitung in den Themenschwerpunkt von Dr. Martina Diedrich und Dr. Marta Kulik die einzelnen Beiträge dieses Heftes sehr gut auf. Ich wünsche Ihnen spannende Einblicke in Theorie und Praxis, die den zuweilen enormen Leidensdruck von Pädagoginnen und Pädagogen, inklusionspädagogische Prinzipien in ihren Unterrichtsalltag zu implementieren, zu reduzieren vermag. Mit besten Grüßen

³ Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein (Hg.): (Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Weinheim/Basel 2022

THEMA

Moderation Dr. Martina Diedrich und Dr. Marta Kulik

03 EDITORIAL

Heinz Grasmück

05 „HERAUSFORDERNDES VERHALTEN“
VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERNEinführung zum Themenschwerpunkt
Dr. Martina Diedrich und Dr. Marta Kulik09 MÖGLICHE GELINGENSBEDINGUNGEN
FÜR DEN INKLUSIVEN SCHULALLTAGUnsere wichtigsten Handlungsfelder
Sabine Wesemüller

12 DIE SCHAM ÜBERWINDEN

Susanna Siegert und Stefan Kauder

15 VERTIEFTE KOOPERATION ZWISCHEN
SCHULEN UND REBBZ

Axel Dettmann und Swantje Quaß

17 „KOOPERATION IM SOZIALRAUM“

Das *HMS Interview* führten Dr. Marta Kulik
und Martin Pfennigschmidt22 ANSPRUCH EINES INKLUSIVEN UMGANGS
MIT HERAUSFORDERNDEM VERHALTEN

Olga Bichel und Markus Klein

26 ICH HABE MEINEN WEG GEFUNDEN

Ein Autist blickt zurück auf seine Schulzeit

28 ZUR STÄRKUNG DER SELBSTKONZEPTE

Arne Wolter

30 MIT VERÄNDERTEM LEHR-LERNSETTING
DEN HERAUSFORDERUNGEN
INDIVIDUELL BEGEGNENNina Menrad, Dagmar von Linde-Suden,
Gabriella Krause und Katja Schlünzen*nur online:*56 DIE SOZIALE LERNGRUPPE SCHULE
OSTERBROOKDana Rödler, Janine Sahlmann, Gabriele Fenske
und Uwe Ladleif

BSB INFO

32 HEINRICH-HERTZ-SCHULE:

BILDUNG FÜR DIE DEMOKRATIE

Deutscher Schulpreis: Anerkennungspreis für
eine der besten Schulen des Landes36 LEISTUNG MACHT SCHULE (LEMAS):
START IN DIE ZWEITE RUNDE

Interview mit den Hamburger Projektleitern

40 „WIR LEISTEN PÄDAGOGISCHE PIONIERARBEIT.“

Leistung macht Schule: „Forschendes Lernen“
an der Stadtteilschule Kirchwerder

44 AUF JEDEN FALL: „MACHEN!“

Leitungsfeedback in der Lessing Stadtteilschule

47 „KEINE ZUSATZAUFGABE, SONDERN DIE
GRUNDLAGE UNSERER ARBEIT“Diversitätssensible und diskriminierungskritische
Schulentwicklung

50 BLICKPUNKT SCHULQUALITÄTSENTWICKLUNG

Folge 5: Lernen unter Wölfen

52 KONFLIKTVERHALTEN ERLERNEN:
FRÜHZEITIG GEGEN MOBBING VORGEHEN

„Gemeinsam Klasse sein“

54 SAFER SEXTING

„Mein Ding! Dein Ding! Unser Ding! Was'n Ding!“

55 PERSONALIEN

Die Themen der nächsten Hefte:

[Mehrsprachigkeit](#)[Bewegte Schule](#)[Wie gehen Schulen mit ihrem Namen um?](#)[Bildungsminimum](#)Gerne nehmen wir von Ihnen, liebe Leserinnen und Leser,
Anregungen und Angebote für Beiträge entgegen. Wenden
Sie sich bitte an redaktionsleitung.hms@hamburg.de

EINFÜHRUNG ZUM THEMENSCHWERPUNKT:

„Herausforderndes Verhalten“
von Schülerinnen und SchülernUMGANG MIT KOMPLEXEN UND HERAUSFORDERNDEN SITUATIONEN
IM SCHUL- UND UNTERRICHTSALLTAG

Meist sind es einzelne Kinder und Jugendliche, die im Schulalltag herausforderndes Verhalten zeigen. Gleichwohl hat dieses Verhalten immense Kraft, das gesamte Schul- und Klassenklima, aber auch das psychische Wohlbefinden bis hin zur Gesundheit der Mitschülerinnen und Mitschüler und der verantwortlichen Erwachsenen zu beeinflussen. Es ist ein Thema, das die gesamte Schulgemeinschaft betrifft. Zudem bedarf es einer permanenten Neujustierung, da sich Schulgemeinschaften in jedem Schuljahr und mit jedem neuen Jahrgang verändern. Wie begegnet man Schülerinnen und Schülern, die mit ihrem Verhalten über alle Grenzen hinweggehen? In der Hamburger Schullandschaft gibt es zahlreiche gute Beispiele für wirksames und professionelles Handeln im Kontext von „herausforderndem Verhalten“, es gibt bereits viel Know-how. Und dennoch funktionieren die besten Konzepte nicht immer, und auch Expertinnen und Experten können an der Komplexität einzelner Fälle scheitern. Umso wichtiger ist es, das Thema stets sichtbar zu halten in den jeweiligen Schulen, in Netzwerken, in Projekten und auch immer wieder in HAMBURG MACHT SCHULE (HmS). Wir freuen uns auf den gemeinsamen Blick auf die unterschiedlichen Praktiken des Umgangs mit komplexen und herausfordernden Situationen, der ggf. auch als Anlass für die Neujustierung der eigenen Praxis genutzt werden kann.

Im Wirrwarr der Begrifflichkeiten

In einer Befragung von Lehrkräften im Rahmen des Deutschen Schulbarometers (Robert Bosch Stiftung, 2023) werden die Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen, darunter Disziplinprobleme, fehlende Motivation oder Gewalt, von 34 Prozent der Befragten als aktuell größte Herausforderung im Kontext der Schule genannt. Im Vergleich zu den Erhebungen in den Jahren 2022 und 2021 zeichnet sich deutlich eine steigende Tendenz ab, welche als Nachwirkung der Corona-Pandemie interpretiert wird (Robert Bosch Stiftung, 2022). Der Titel der aktuellen HmS-Ausgabe fügt sich somit nahtlos an den in den letzten Jahren verstärkt geführten Diskurs zu besonderen, nicht nur pandemiebedingten, psychischen Notlagen von Kindern und Jugendlichen an, die den Schul- und Unterrichtsalltag

Dr. Martina Diedrich
ist Direktorin des Instituts
für Bildungsmonitoring und
Schulentwicklung (IfBQ) Hamburg.



Dr. Marta Kulik
ist Grundsatzreferentin in der
Abteilung Inklusive Bildung (B 4)
der BSB



zunehmend herausfordern (zum Zusammenhang von Corona-Pandemie und psychischer Gesundheit von Kindern und Jugendlichen s. u. a. Ravens-Sieberer et al. 2023).

Im Schul- und Unterrichtsalltag nehmen diese Notlagen unterschiedliche Formen an. Besonders sichtbar sind die externalisierenden, nach außen gerichteten Verhaltensweisen wie Hyperaktivität, Impulsivität, Aufmerksamkeitsprobleme, Verweigerungen, Wutausbrüche etc. Es geht um Kinder und Jugendliche, die andere Kinder angreifen, diese ggf. auch zum Teil schwer verletzen. Es geht um Kinder und Jugendliche, die absichtlich (fremde) Gegenstände zerstören, die besonders laut und fordernd sind oder demonstrativ zeigen, dass sie sich bewusst nicht an die Regeln halten. Es gibt aber auch „leise“ Erscheinungsformen, die herausfordernd sind, wie z. B. Essstörungen, Ängste, Zwänge, Autoaggressionen wie Selbstverletzung; diese finden eher „hinter den Kulissen“ statt, führen nicht immer direkt zu Störungen in den Abläufen, und dennoch bedürfen sie, wie auch die Externalisierungen, einer besonderen pädagogischen Aufmerksamkeit und Unterstützung.

Auch das Deutsche Schulbarometer, das den Begriff der Verhaltensauffälligkeiten verwendet, stellt die herausfordernden Verhaltensformen differenziert dar und unterscheidet zwischen Konzentrations- und Motivationsproblemen, körperlicher Unruhe, aggressivem Verhalten, Ängsten oder Schulabsentismus. Myschker (2009, 49) unterscheidet

in diesem Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen, wobei die Verhaltensauffälligkeiten seiner Ansicht nach eher temporär auftreten und gut mit den herkömmlichen pädagogischen Mitteln zu regulieren sind, während Verhaltensstörungen „ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden können“. Eine sehr konkrete Beschreibung von Verhaltensstörungen findet man bei Stein et al. (2023, 17). Sie sprechen in diesem Kontext von „Störungen in Person-Umwelt-Beziehung, also Störungen dieser Interaktion“. Verhaltensstörungen speisen sich nach Stein et al. „aus Bedingungen der Person, aus deren persönlicher (Entwicklungs-) Geschichte heraus (Ontogenese), sprich aus den genetisch-organischen Bedingungen sowie den Bedingungen und Erfahrungen der Erziehung und Sozialisation. Hinzu kommen [...] situative Bedingungen (verschiedene Belastungen, aber auch Provokationen), etwa in der Familie, in der Schule, im Freundeskreis – und insbesondere dann Prozesse der Interaktion dieser jeweiligen Person, so wie sie ist, mit diesen Situationen, so wie sie sind – mit Folgen für das innere Erleben der Person (Wahrnehmung) und ihr Handeln in Situationen. Und hinzukommen [...] auch Wahrnehmungen und Zuschreibungsprozesse durch Beobachter von außen, welche wiederum auf die Person wirken, von ihr erlebt und verarbeitet werden und zu Reaktionen führen“. An der Definition von Stein et al. wird die Komplexität einer herausfordernden Situation deutlich. Die Definition legt auch nahe, dass jedes Verhalten eine sehr konkrete Ursache hat, dass es von Faktoren determiniert ist, die für die Beteiligten in der Situation nicht immer sichtbar sind und dass es für die Betroffenen eine gewisse Sinnhaftigkeit oder Plausibilität besitzt.

Wie kann im Kontext von Verhaltensauffälligkeiten und -störungen der Begriff „herausforderndes Verhalten“ eingeordnet werden?

Hier lässt sich gut dem Vorschlag von Breuer-Küppers & Hintz (2018, 9) folgen, die „herausforderndes Verhalten“ als einen „beschreibenden Oberbegriff für viele verschiedene Formen von herausfordernden Verhaltensweisen [...], die im schulischen Kontext vorkommen können“ verwenden. Breuer-Küppers & Hintz betonen gleichzeitig, dass es sich dabei nicht unbedingt um eine Diagnose handeln muss, auch wenn eine solche durchaus vorliegen kann (z.B. ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ oder eine Störung aus dem Autismusspektrum). Sie schließen im Begriff des herausfordernden Verhaltens sowohl die nach Myschker temporären Verhaltensauffälligkeiten als auch die Verhaltensstörungen ein, die eine langfristige pädagogische bzw. pädagogisch-therapeutische Unterstützung erfordern. *Herausforderndes Verhalten rekurriert also als Oberbe-*

griff auf diejenigen Situationen resp. – nach Stein et al. – Interaktionen im Schul- und Unterrichtsalltag, die die Beteiligten –, Lehrkräfte, weitere pädagogische und sonstige Fachkräfte, Lernende – vor komplexe Herausforderungen stellen, die mit bewährten pädagogischen Routinen nicht zu bewältigen sind. Dabei drückt das Adjektiv komplex die Vielschichtigkeit und ein Ineinandergreifen von mehreren Dimensionen aus, die sich in der jeweiligen Situation zeigen (Ontogenese, situative Bedingungen, Selbstwahrnehmung, Zuschreibung von außen etc.). Die pädagogischen Routinen greifen hier nur bedingt, weil noch nicht internalisierte bzw. habitualisierte Handlungsabfolgen gefordert werden.

Wie lässt sich die Handlungssicherheit in herausfordernden Situationen erhöhen?

Inwiefern eine Situation als herausfordernd wahrgenommen wird, hängt in hohem Maße von der vorhandenen Expertise zum professionellen Handeln in der jeweiligen Situation ab. Herausforderndes Verhalten ist „herausfordernd“, weil es den Beteiligten abverlangt, außerhalb des bekannten und vertrauten Rahmens zu agieren. Um handlungssicher und vor allem wirksam intervenieren zu können, braucht es also einen gewissen Grad an Internalisierung von Handlungsabläufen, die eine komplexe und herausfordernde Situation erfordert. Wenn das entsprechende Wissen über die zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten vorliegt, wird die Situation von den pädagogischen Fachkräften als weniger belastend empfunden, wenn es fehlt, kann es zu gravierenden Störungen des Schul- und Unterrichtsalltages, in extremen Fällen zu gefährlichen Eskalationen für alle Beteiligten kommen (Breuer-Küppers & Hintz, 2018, 9). Eine erfahrene Pädagogin und ein erfahrener Pädagoge ahnen es bereits: Ein Patent, ein besonderes Konzept, das eine Lösung für alle herausfordernden Situationen bietet, gibt es nicht. Das ist enttäuschend, gerade – wie zu Beginn des Beitrags bereits festgehalten – weil das Thema des herausfordernden Verhaltens, obwohl in der Regel nur auf einzelne Kinder und Jugendliche bezogen, eine große Kraft hat, auf das Klassen- und Schulklima, auf die Lern- und Arbeitsatmosphäre, gar Lehrergesundheit negativ einzuwirken. Umso bedeutender ist es, den Umgang mit herausforderndem Verhalten, mit psychischen Notlagen der Kinder und Jugendlichen im Schul- und Unterrichtsalltag in der Schulgemeinschaft immer wieder aufs Neue zu priorisieren, auch im präventiven Sinne. Die Schul- und Unterrichtsforschung liefert Hinweise dafür, welche Elemente besonders wirksam sind, und macht unter anderem auf die Qualität der pädagogischen Beziehungen aufmerksam. Erfolgreiche Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie neben einer hohen Leistungserwartung, effektiver Lernzeit, Differenzierung und adaptiver Instruktion und Feedbackstrukturen verstärkt in ein positives Schul- und Klassenklima investieren (Fischer

& Richey, 46ff). Die guten pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrpersonen und den Lernenden gelten als eine Voraussetzung nicht nur für qualitätsvolle Lernprozesse, sondern auch für Akzeptanz und die erfolgreiche Umsetzung von Erziehungsmaßnahmen (ausführlicher Überblick zur Gestaltung pädagogischer Beziehungen im Schul- und Unterrichtskontext s. Fischer & Richey, 2021). Es kommt also vor allem darauf an,

- wie eine Schulgemeinschaft die vorhandenen schulspezifischen Ressourcen im Sinne von vorhandener Expertise und Erfahrungen nutzt. Werden diese Ressourcen nur punktuell in den jeweiligen Situationen genutzt, oder auch systemisch, um sich z.B. als Schulgemeinschaft zu professionalisieren?
- wie eine Schulgemeinschaft mit den ggf. fehlenden Ressourcen umgeht, wie sie diese – z.B. durch Kooperation mit den Unterstützungssystemen – ausgleicht. Die Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) sowie das Bildungs- und Beratungszentrum Pädagogik bei Krankheit/Autismus (BBZ) sind multiprofessionell aufgestellt, verfügen über sonder- und sozialpädagogische sowie schulpsychologische Expertise und bieten hierfür diverse Beratungsangebote an. Wie sehen die Kooperations- und Kommunikationsstrukturen mit den Unterstützungssystemen aus?
- wie und wieviel die Schulgemeinschaft in die Prävention investiert. Sind die bereits etablierten Präventionsprogramme zielführend? Sind diese in übergreifende Konzepte integriert? Gibt es hierfür regelhafte Anpassungen und Weiterentwicklungen? Wie ist der diesbezügliche Wissenstransfer aufgestellt?
- ob es verbindliche Absprachen für die herausfordernden Situationen gibt. Sind die Absprachen für alle transparent? Gibt es verbindliche Standards für das Classroom-Management? Für Angebote im außerunterrichtlichen Ganztag?

Diese Bedingungen und der klare Bezug zur gesamten Schulgemeinschaft machen nochmals deutlich, dass der Umgang mit herausfordernden Situationen kein Nischenthema einiger Expertinnen und Expertinnen ist. Es betrifft alle in der Schule. Jede Lehrkraft kann mit einer Notlage eines Kindes oder eines Jugendlichen konfrontiert werden, die eine schnelle, wenig routinierte pädagogische Reaktion erfordert. Dies anzuerkennen, ist der erste Schritt in einem Schulentwicklungsprozess, und auch weitere Schritte sind notwendig. Denn nur durch konsequente Schul- und Unterrichtsentwicklung kann es gelingen, professionelle Handlungsabläufe nicht nur zu entwickeln, sondern diese so zu implementieren, dass sie von allen Beteiligten umgesetzt werden können.

Handlungskonzept zu Bildung und Beratung von Kindern und Jugendlichen mit komplexen Unterstützungsbedarfen

Als Beitrag zur Professionalisierung ist im Herbst 2021 seitens des Bildungssenators ein agiler Arbeitsprozess initiiert worden, in inhaltlich definierten Arbeitsgruppen spezifische Schwerpunkte im Kontext von herausfordernden Situationen im Schul- und Unterrichtsalltag aus unterschiedlichen Perspektiven zu bearbeiten. Beteiligt waren Schulleitungen aller Schulformen, die Förderkoordinationen, Beratungslehrkräfte, sonderpädagogische Lehrkräfte, Mitarbeitende der Schulbehörde und den Instituten etc. Innerhalb von wenigen Monaten ist eine Sammlung an Empfehlungen zu Bildung und Beratung von Kindern und Jugendlichen mit komplexen Unterstützungsbedarfen entstanden, die mediengestützt auf LMS.Lernen.Hamburg im März 2023 veröffentlicht wurde. Neben präventiven Aspekten fokussierte der Arbeitsprozess insbesondere die unterschiedlichen Kooperationsebenen, sowohl in der Schule im Kontext von Multiprofessionalität, als auch schul- und institutionsübergreifend im Sinne von Kooperation im Sozialraum. Der Arbeitsprozess geht in die weitere Arbeitsphase über, in dem unter Federführung der Abteilung Inklusive Bildung die erarbeiteten Inhalte – neben Aktualisierung und Weiterentwicklung – stärker in die Praxis transferiert werden sollen.

Link: <https://lms.lernen.hamburg/course/view.php?id=86488>

Beispiele guter Praxis

Die Autorinnen und Autoren in diesem Heft zeigen auf eindrucksvolle Weise, dass der Umgang mit dem Thema „Herausforderndes Verhalten“ so vielfältig wie seine Erscheinungsformen ist. Deutlich wird in allen Beiträgen, dass es einer gemeinsam geteilten Grundhaltung aller an Schule Beteiligten bedarf, herausforderndes Verhalten nicht als lästiges Problem, dessen man sich schnellstmöglich entledigt, sondern es als Anforderung und Ansporn für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu begreifen, in die die gesamte Schulgemeinschaft im Sinne einer Verantwortungsgemeinschaft einbezogen werden muss.

Sabine Wesemüller zeigt für den Grundschulzweig der **Schule Alter Teichweg** die „Gelingens- und Herzensmomente“ eines zielführenden Umgangs mit herausforderndem Verhalten auf und zeigt zugleich, dass es sich dabei um ein originäres Thema der Inklusion handelt. Sie benennt fünf Gelingensbedingungen: eine gemeinsame Grundhaltung, das richtige Handwerkszeug, präventive Maßnahmen, Teamarbeit und Vernetzung.

Susanna Siegert von der *Schule Ohrnsweg* greift gemeinsam mit Stefan Kauder einen besonderen Aspekt heraus: den Umgang mit Kindern, die aus dem Erleben von Scham und Beschämung heraus agieren. Sie illustrieren in berührender Weise, welche Kraft in der professionsübergreifenden Zusammenarbeit liegt und wie wertvoll es sein kann, umfassende, mehrperspektivische Expertise in der Schule zu mobilisieren.

Dass es auch jenseits der Schule zahlreiche Anlaufstellen und Unterstützungsstrukturen gibt, zeigt der Beitrag von Axel Dettmann und Swantje Quaß. Sie zeigen aus der Perspektive des *ReBBZ Bergedorf*, wie durch vielfältige Kooperationsformen standortübergreifend Möglichkeiten geschaffen werden, um sich der Herausforderung auffälligen Verhaltens aus unterschiedlichen Perspektiven anzunehmen und sie konstruktiv zu bearbeiten.

Diesen Blick auf die Potenziale der sozialräumlichen Vernetzung und Kooperation stellen auch Michaela Peponis, Dr. Christian Böhm und Dr. Lars Schulhoff in ihrem *Interview* mit Dr. Marta Kulik und Martin Pfennigschmidt stark. Besonders sprechen sie sich dafür aus, die Kräfte aus unterschiedlichen Bereichen und Behörden zu bündeln und im Sinne der Heranwachsenden jenseits von Zuständigkeitsgrenzen zusammenzuführen.

Zwei Beispiele aus Gymnasien verdeutlichen, dass herausforderndes Verhalten alle Schulen betrifft: Olga Bichel und Markus Klein illustrieren am Umgang mit autistischen Schülerinnen und Schülern, wie das *Friedrich-Ebert-Gymnasium* die Herausforderung angenommen und sich auf den Weg zu einer inklusiven Schule gemacht hat.

Einen wirksamen Ansatz der Prävention zeigt Arne Wolter auf: Am *Gymnasium Kaiser-Friedrich-Ufer (KAIFU)* werden Schülerinnen und Schüler zu „Mental-Health-Coaches“ ausgebildet, um Mitschülerinnen und Mitschüler in herausfordernden Situationen beratend zu begleiten.

All diese Fälle zeigen: Herausforderndes Verhalten fordert alle Beteiligten, bietet aber zugleich hervorragende Chancen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung und kann zum Motor für ein inklusives Verständnis pädagogischen Handelns werden. Wir wünschen Ihnen viel Freude und „Herzenselemente“ bei der Lektüre!

Literatur

Breuer-Küppers, Petra & Hintz, Anna-Maria (2018): Schüler mit herausfordernden Verhalten im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. Ernst Reinhardt Verlag.

Fischer, Natalie & Richter, Petra (2021): Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis. Kohlhammer Verlag.

Myschker, Norbert & Stein, Roland (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Ursachen, hilfreiche Maßnahmen. Kohlhammer Verlag.

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Devine, J. & Reiß, F. (2023). Die COVID-19-Pandemie – Wie hat sie die Kinderpsyche beeinflusst? Monatsschrift Kinderheilkunde, S. 608-614. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s00112-023-01775-x> [Zugriff am 04.10.2023]

Robert Bosch Stiftung (2022): Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht von Schulleitungen. Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen allgemein- und berufsbildender Schulen. Robert Bosch Stiftung. Abrufbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/deutsches-schulbarometer/#april-2022> [Zugriff am 06.10.2023]

Robert Bosch Stiftung (2023): Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht von Schulleitungen. Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen allgemein- und berufsbildender Schulen. Robert Bosch Stiftung. Abrufbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/deutsches-schulbarometer/#juni-2023> [Zugriff am 04.10.2023]

Stein, Roland, Müller, Thomas & Hascher, Philipp (Hrsg.) (2023): Bildung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Klinkhardt Verlag.

Kontakt:

Martina.Diedrich@ifbq.hamburg.de
Marta.Kulik1@bsb.hamburg.de

Mögliche Gelingensbedingungen für den inklusiven Schulalltag –

UNSERE WICHTIGSTEN HANDLUNGSFELDER

Es gibt sie, die Gelingens- und Herzenselemente der Inklusion. Man muss sich den Blick dafür bewahren, ebenso wie die Lust darauf, diese Momente möglichst häufig zu erzeugen und zu genießen.

Dass es gelingen kann, erleben wir täglich in unserem Alltag. Diese Momente geben auch die Kraft, mit den Situationen des Scheiterns, den Grenzen des inklusiven Handelns in den herrschenden Bedingungen umzugehen und nicht müde zu werden, für die Verbesserung einzutreten. Weil der Grundgedanke der richtige ist! Und weil Hamburg, bei aller Kritik, die auch ich als Sonderpädagogin/Schulleitung oder wir als Langform-Schwerpunktschule haben, im Bereich Inklusion ganz weit vorn steht. Das gemeinsame Unterrichten aller Kinder, egal, welche Entwicklungs-, Lern- oder Verhaltensaussagen sie mitbringen, ist ein Schatz, den man nutzen kann und den es unbedingt noch an vielen Stellen zu optimieren gilt.

Ich schreibe sozusagen als Überzeugungstäterin der Inklusion und versuche aufzuzeigen, wie es gelingen kann, zu einem an vielen Stellen schon erfolgreichen Handlungskonzept im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die herausforderndes Verhalten zeigen, zu kommen.

Es ist eine Gesamtaufgabe für alle an Schule Beteiligten, ein kontinuierlicher, nie abgeschlossener Prozess, ein Gebilde aus vielen kleinen und großen Puzzleteilen. Es ist nie eins zu eins übertragbar, jede Schule muss die für sie passenden Puzzleteile herausfinden und zusammenfügen. Ich möchte Lust machen auf den Prozess und benennen, was sich aus meiner Sicht bewährt hat.

Bei uns am Standort ist es bunt und vielfältig: Ganztagschule in Eigenverantwortung von VSK bis Jahrgang 14¹, Schwerpunktschule der Inklusion, Eliteschule des Sports, mehrere IVK mit zum Teil unbegleiteten geflüchteten Jugendlichen. Die Schülerinnen und Schüler bilden die Welt ab, sie kommen aus über 80 Herkunftsländern. Im Grundschulbereich haben wir den Sozialindex 1, ab Klasse 5 den So-

¹ „Streckerabitur“ für Elitesportschüler*innen



Sabine Wesemüller
leitet die Grundschulabteilung
an der Grund- und Stadtteilschule
Alter Teichweg.

zialindex 2. Gleichzeitig sind knapp ein Viertel der Schülerschaft Kadersportlerinnen und -sportler aus vornehmlich bildungsnahen Elternhäusern mit guten Schulprognosen. Alle eint der Ort, an dem sie täglich bis zu acht Stunden in unterschiedlichen Konstellationen aufeinandertreffen. Ein Ort, den wir als einen guten Ort gestalten wollen. Ein Ort, an den man idealerweise gern kommt. Das gilt für die Schülerinnen und Schüler ebenso wie für die Kolleginnen und Kollegen und auch für Eltern.

Viele Lernende tun sich schwer, im schulischen Lernen anzukommen, den Anforderungen des Schulalltags gerecht zu werden, friedlich und konfliktarm durch den Tag zu gehen. Wie kann es gelingen, bei diesen Bedingungen gern an diesen Ort zu kommen? Lernvoraussetzungen zu schaffen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, idealerweise an ihrer oberen Leistungsgrenze zu agieren?

Nach unserem Dafürhalten sind die wichtigsten Handlungsfelder

- 1 **eine gemeinsame Haltung**
- 2 **pädagogisches Handwerkszeug**
- 3 **präventive Maßnahmen**
- 4 **Teamarbeit mit Zeit für Austausch, Fortbildung und konzeptionelle Arbeit**
- 5 **Vernetzung**

1. Eine gemeinsame Haltung

zum Umgang miteinander, zum Umgang mit allen Lernenden – auch denen, die uns herausfordern, uns an unsere Grenzen bringen, denen Schule oft nicht bieten kann, was sie eigentlich bräuchten, ist nach unserer Überzeugung unerlässlich, um den herausfordernden pädagogischen Alltag zu meistern.

Wir wollen eine menschenfreundliche Schule sein, die grundsätzlich von der inklusiven, gemeinsamen Beschulung aller Lernenden überzeugt ist.

Vor einigen Jahren haben wir uns als Schule zunächst im Leitungsteam dazu entschlossen, die „Neue Autorität durch Beziehung“ nach Haim Omer zu unserer Handlungsbasis zu machen: „Ich nehme dein Konfliktangebot jetzt nicht an“, „Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist“, „Ich kämpfe um dich, nicht gegen dich“.

Seitdem bieten wir jedes Jahr eine 15-stündige SchiLF (Schulinterne Lehrerfortbildung) zu dem Thema an und wünschen uns, dass im Laufe der Jahre möglichst alle Kolleginnen und Kollegen daran teilgenommen haben. Wir versuchen, die Leitsätze und Überzeugungen der „Neuen Autorität“ im Alltag sichtbar sein zu lassen und auf Konferenzen regelmäßig ins Gedächtnis zu rufen. Schon bei Bewerbungsgesprächen kommunizieren wir diese Haltung und unser Vorgehen. Ebenso, dass bei uns Beziehungsarbeit mit den Lernenden eine wesentliche Gelingensbedingung für ihr Lernen und ihre Entwicklungsfortschritte ist.

Dem immer wieder auch ungewöhnlichen, irritierenden, verletzenden, provokativen und oft störenden Verhalten von Schülerinnen und Schülern begegnen wir mit:

- Du bist willkommen.
- Du bist hier richtig.
- Du bist Teil einer Gruppe.
- Du gehörst zu uns.
- Wir kümmern uns.
- Gemeinsam.
- Wir helfen uns und holen uns Hilfe.

Zudem versuchen wir, gerade nach schwierigen Situationen, zu signalisieren: Dich als Person sehe und schätze ich. Ich dulde nicht, wie du dich eben verhalten hast. Morgen bekommst du eine neue Chance.

2. Pädagogisches Handwerkszeug

Eine Kollegin hat mal den Begriff der „hausgemachten LSE-Kinder“ (LSE = Sonderpädagogische Förderung für Schülerinnen und Schüler mit schweren Entwicklungsbeeinträchtigungen) gefunden. Die wollen wir vermeiden! Dafür, aber vor allem für den passenden Umgang mit den Kindern mit dem SPF SE (= Sonderpädagogischer Förderbedarf soziale und emotionale Entwicklung) ist es wichtig, dass alle Kolleginnen und Kollegen um die möglichen Ursachen herausfordernden Verhaltens wissen und dass ihre Unterrichts- und Schultaggestaltung dieses berücksichtigt. Das Wissen um die häufige Diskrepanz zwischen Entwicklungs- und Lebensalter und die daraus resultierenden angepassten Anforderungen sowie die Kraft der positiven Bestärkung können das pädagogische Handeln erfolgreicher werden lassen.

Feste Strukturen und verlässliche Beziehungen sind für viele Lernende eine Grundvoraussetzung, um überhaupt Lernbereitschaft entwickeln zu können. Nicht selten sind die schulischen Bezugspersonen die einzig verlässlichen in ihrem Leben. Diese Strukturen wollen wir ihnen geben. Durch klare Abläufe, deren Visualisierungen (z.B. über Metacom), verlässliche schulische Beziehungen, klare Regeln und Konsequenzen.

Wir leben dazu eine Kultur der offenen Türen. Sind einzelne Lernende in ihrer Lerngruppe für den Moment nicht mehr tragbar, können wir ihnen dadurch direkt für eine angemessene Weile einen anderen Platz zum Lernen anbieten. Das kann in der Nachbarklasse, in einem anderen Jahrgang, im Schulleitungstrakt sein. Alle helfen mit, schwierige Situationen zu entlasten.

3. Präventive Maßnahmen

Maßnahmen, die dazu beitragen sollen, dass möglichst wenig Konfliktsituationen entstehen oder sogar aus dem Ruder laufen, haben wir fest verankert:

Regelmäßiger Klassenrat ab Jahrgang 1, Soziales Kompetenztraining (SKT) regelhaft in jedem Jahrgang von der Vorschule bis zur 6. Klasse, Mobbingwoche in Jg. 5, Cool in School, IntegrativeLernGruppe, HonigHelden! und andere. Es hat sich bewährt, darauf zu achten, dass die Maßnahmen zueinander passen, aufeinander aufbauen, sich ergänzen. Ganz wichtig ist es uns, allen Schülerinnen und Schülern ein „Be Part“-Gefühl zu vermitteln: bei positiven Erlebnissen wie z. B. unserer jährlichen Finish-Show, durch Teilhabe am Kulturschaffen, beim Support sportlicher Erfolge der Kadersportlerinnen und -sportler und durch die Möglichkeit, als „Be Parten“ die Schule aktiv mitzugestalten und zu repräsentieren.



Beziehung ...

FOTO SCHULE ALTER TEICHWEG

² <https://atw-hamburg.de/eine-schule-fuer-alle/schulprojekte/be-part/>

4. Teamarbeit mit Zeit für Austausch, Fortbildung und konzeptionelle Arbeit

Die Arbeit in multiprofessionellen Teams ermöglicht es, die Verantwortung für den Umgang mit herausforderndem Verhalten auf viele Schultern zu verteilen. Dies gilt für Klassen- und Jahrgangsteams ebenso wie für die ganze Schulgemeinschaft. Für jedes Team muss es möglich sein, die anstehenden Aufgaben auch berufsgruppenunabhängig verteilen zu können. Regelmäßig braucht es Zeiten – im wöchentlichen Alltag, auf Konferenzen, an Pädagogischen Jahrestagen, in denen sich das jeweilige Team, die Schulgemeinschaft austauschen kann, Absprachen getroffen werden können, an der gemeinsamen Haltung gearbeitet werden kann. Zeit für konzeptionelle Arbeit in unterschiedlichen Konstellationen gilt es möglich zu machen, um das für die Schule passende Handlungskonzept entwickeln zu können, umzusetzen und beständig zu überarbeiten.



...gestalten

5. Vernetzung

Eine Schule braucht viele Unterstützer innerhalb und außerhalb der Schule. Personen und Institutionen, mit denen man sich beraten kann, die zur Unterstützung in die Schule kommen. Menschen, die Angebote für einzelne Lernende, Schülergruppen, Kolleginnen und Kollegen machen: im pädagogischen, therapeutischen, künstlerisch-kulturellen oder auch sportlichen Bereich. Stiftungen, die finanziell wichtige Erlebnisse und Erfahrungen ermöglichen können, die der schulische Haushalt nicht zulässt. Nur so lassen sich manch schulische Träume verwirklichen und Erfolge genießen. Erfolge sichtbar zu machen und zu feiern, hilft auch über schwierige Momente hinweg!

All dies darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass es für den Umgang mit herausforderndem Verhalten eine entsprechende Ressource braucht. Für Schülerinnen und Schüler mit besonders intensiven Unterstützungsbedarfen muss aus meiner Sicht zeitnah eine Möglichkeit geschaffen werden, ihnen einen großen sonderpädagogischen Förder-

bedarf (SPF) zukommen zu lassen und damit eine entsprechende personengebundene Ressource zu beanspruchen. Mit einer rein systemischen Zuweisung kann man ihnen auch mit dem gelungensten Handlungskonzept nicht angemessen begegnen und gerecht werden. Die spannende und schwierige, aber unabdingbare Aufgabe wird sein, Kriterien zu entwickeln, nach denen dies geschehen kann in Abgrenzung zu einem „normalen“ sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung.

Aber: Der Aufwand, die Investition in soziales Lernen, in das Erzeugen von Lernbereitschaft, Erlebnisse und Erfahrungen zu schaffen, lohnen sich. Dies können wir an einer Langform besonders gut beobachten. Je jünger die Kinder sind, umso mehr Raum nimmt dies bei uns ein. Aber auch im weiterführenden Teil bleibt es bedeutsam und zeitintensiv. Dadurch werden die Grundvoraussetzungen geschaffen, damit Kinder und Jugendliche das Bildungsangebot überhaupt erst annehmen können. Immer wieder denken wir beim Übergang in die weiterführende Schule über sonderpädagogische Förderbedarfe nach, verzweifeln am nur geringen messbaren Lernzuwachs. Und dann feiern wir gemeinsam den ersten Schulabschluss, der oft genug eben von genau diesen Schülerinnen und Schülern erreicht wird. Jahr für Jahr überraschen sie uns mit einem guten Ausbildungsplatz oder dem Übergang in die Oberstufe und am Ende mit einem erfolgreichen Abitur.

Man kann darüber hadern, dass das Aufgabenfeld der Pädagoginnen und Pädagogen sich derart erweitert und verändert hat. Oder man kann es als Bereicherung betrachten. Wir haben uns für Letzteres entschieden.

Kontakt:

Sabine.Wesemueller@bsb.hamburg.de



FOTO CARSTEN THUN

Die Scham überwinden!

HERAUSFORDERNDE SITUATIONEN MIT LERNENDEN GEMEINSAM MEISTERN

„Ich definiere Scham als das intensiv schmerzhafteste Gefühl oder die Erfahrung zu glauben, dass wir fehlerhaft und daher unwürdig für Liebe und Zugehörigkeit sind – etwas, das wir erlebt haben, getan oder nicht getan haben, macht uns unwürdig für die Verbindung.“

DIE MACHT DER VERLETZLICHKEIT (BRENÉ BROWN), TED 2012

Die vielschichtigen Herausforderungen an Schule und das als störend wahrgenommene SchülerInnen- und Schülerverhalten stellen sich häufig als Belastungsprobe dar. Die Beschämung eines Kindes durch Erwachsene, ob bewusst oder unbewusst, ist oft der Auslöser von Stress und Konflikten.

Aus diesen Beschämungen entsteht häufig nicht akzeptables Verhalten unserer Lernenden, das die Schulgemeinschaft stört: ein Kind, das um sich schlägt, die Mitarbeit verweigert und schreit. Aus diesem Grund kommt es zu Diskussionen und Streitgesprächen mit SchülerInnen und Schülern, mit ihren Eltern, im Klassenzimmer oder im Schulleitungsbüro.

Wer bin ich heute.

Zu Beginn eines Schultages frage ich mich manchmal, wie ich heute den Lernenden begegnen werde. Als Vertrauensperson? Diene ich als Rückzugsort? Als die letzte Instanz in einer Reihe von Stufen einer Handlungskette? Und wer werde ich heute für meine Kolleginnen und Kollegen sein?

Susanna Siegert
leitet die Grundschule
Ohrnschweg



Stefan Kauder
unterrichtet an der
Schule Alter Teichweg



Dienststellenleitung? Beraterin? Personalentwicklerin? Oder Teil des multiprofessionellen Teams?

Am Ende eines für mich erfolgreichen Schultages bin ich Teil des multiprofessionellen Teams. Ein Teammitglied, auf das Lernende, Kolleginnen und Kollegen beherzt und ohne Scham zurückgreifen.

Was leitet uns.

Der Umgang mit SchülerInnen und Schülern, deren Verhalten als störend wahrgenommen wird, basiert an unserer Schule auf einem Ideal inklusiver Schulentwicklung im multiprofessionellen Team. Sie soll durch die Orientierung an den Stärken aller an Schule Beteiligten zum Ausdruck gebracht werden.

„Die Ausrichtung auf Teilhabe trägt den Gedanken der Inklusion in sich.“

Wenn Marvin „schlecht drauf ist“, geht er zum Malen an seine Staffelei



Um der Vielfalt aller Schülerinnen und Schüler und all ihrer erdenklichen Verhaltensweisen gerecht zu werden, bedarf es einer konsequent inklusiven Schulentwicklung und einer kontinuierlichen Entwicklung von kompetenzorientierter Zusammenarbeit im Team. Es geht um durchgängig etablierte Haltungen, Reaktionsweisen und Handlungsketten, die unabhängig vom jeweiligen „Problem“ verlässlich und verbindlich greifen.

Die Grundlagen unserer Arbeit in pädagogischen Beziehungen beruhen auf dem Konzept des multiprofessionellen Teams, der Beratung, sonderpädagogischer Förderung und eines kompetenzorientierten individualisierten Unterrichts.

Wie organisieren wir uns.

Die Mitarbeitenden lehren und lernen in Jahrgangsteams mit unterschiedlichen Kompetenzen und Zuständigkeiten, die sich positiv auf Lehrende-Lernende-Beziehungen auswirken. Eine intensive Beziehungsgestaltung zu den Kindern basiert auf der Möglichkeit, unterschiedliche professionelle Kompetenzen in der Schule auszuweiten und zu nutzen. So können Lehrkräfte aus verschiedenen Lerngruppen Beziehungen zu allen Kindern stärkenorientiert aufbauen. Arzu hat beispielsweise ein besonderes Interesse an Fußball und spielt mit einem Kollegen und mehreren anderen Mädchen mehrmals in der Woche. Hier gelingt es ihr, ihre Konflikte und empfundenen Ungerechtigkeiten anzusprechen, und sie zeigt sich offen für Lösungen. Wenn Marvin „schlecht drauf ist“, geht er zum Malen an seine Staffelei in die Nachbarklasse. Er liebt es, mit Farben zu gestalten und fokussiert sich wieder.

In solchen Zusammenhängen zeigt es sich, dass Schülerinnen und Schüler intellektuell sehr wohl in der Lage sind, an unterschiedlichen Stufen einer Handlungskette (z.B. Am-

pelsystem) deeskalierend auszustiegen. Dennoch entscheiden sich viele Kinder bewusst dagegen. Die erarbeiteten Deeskalationsmethoden der Klassengemeinschaft werden vom Kind nicht angenommen, wenn die Basis der Empathie, Wärme und Echtheit einer vertrauensvollen Beziehung für Arzu und Marvin ausschließlich bei der Fachlehrkraft oder der Kursleitung liegen.

Die Akzeptanz, das Vertrauen oder die Geborgenheit sind nicht abhängig von der Funktion der Klassenlehrkraft, sondern von einem vielschichtigen Handlungsrepertoire, das unterschiedliche Mitarbeitende in der gesamten Schule zur Verfügung stellen. Das sorgt dafür, dass erlebte Schwierigkeiten, Unsicherheiten und Enttäuschungen und die dafür benötigten Ressourcen durch vielseitige professionelle Kompetenzen und Sichtweisen aufgefangen und verteilt werden.

Worauf es ankommt.

Aus diesem Grund stellt der Umgang mit herausforderndem Verhalten kein additives oder gar sonderpädagogisch-verkürztes Einzelkonzept dar, sondern zeigt sich an Schule in den kohärenten Bemühungen und den Unterstützungsstrukturen der Pädagoginnen und Pädagogen.

Diese zeigen sich an Schulen in den Bereichen Unterricht, Team, Beratung, Gesundheit und sonderpädagogischer Förderung. Die Kolleginnen und Kollegen arbeiten im höchsten Maße selbstständig und doch im Team beratend, unterstützend und (sonder-)pädagogisch.

Diese Zusammenarbeit kommt allen Lernenden an Schule zugute und ist nicht auf eine einzelne diagnostizierte und etikettierte Gruppe spezialisiert. Wichtig ist auch, dass sie in einer gelassenen zugewandten Atmosphäre stattfinden. Ruhe, Rückzug und Entspannung als präventive Maßnahmen sind zielführender als akute Konfliktbewältigung.

Wie gehen wir vor.

In den Teamsitzungen werden passgenaue Anfragen an die Beratung, den Kinderschutz, die Gesundheitsfachkraft oder Sonderpädagogik gemeinsam erörtert. In Teambesprechungen werden deshalb beziehungsförderliche Aktivitäten beraten, die beispielsweise die eigenverantwortliche Nutzung des Schulhofes in den Blick nehmen. In den Teams und im Klassenrat werden Herzangelegenheiten von Schülerinnen und Schülern geplant, in denen ihnen Pädagoginnen und Pädagogen Angebote zur Verbesserung der Beziehungen innerhalb der Schule ermöglichen: zum Beispiel ein Auftritt eines von den Kindern selbst choreografierten Tanzes vor der Schulgemeinschaft.

Weiter S. 14

Nichts bleibt, wie es ist.

Der ständige Wandel der heterogenen Voraussetzungen unserer Schülerinnen und Schüler braucht die kontinuierliche Weiterentwicklung unserer Lernkonzepte im multiprofessionellen Team. Nur so können wir Chancen für alle Lernenden erarbeiten, damit sie ihren Lern- und Entwicklungsprozess kognitiv, emotional und sozial einschätzen und reflektieren lernen.

Was uns oft hindert.

Der schulische Alltag steckt voller Tücken. Baulärm. Zeitmangel. Vertretungsunterricht. Die nächste Grippewelle. Ängste vor Krieg und Zukunft. Die Trennung der Eltern zu Hause. Tägliche Überforderungen bei Groß und Klein. Die Fixierung mancher Pädagoginnen und Pädagogen auf das, was „man noch machen müsste“, verstellt mitunter den Blick auf die Erfolge.

Und am Ende des Tages?

Erfolge sollten im Team benannt und gefeiert werden. Gemeinsam mit den Kindern. Wir schaffen sichere Räume für das soziale und emotionale Lehren und Lernen. Der Weg, den wir uns immer wieder bewusst machen und beschreiten müssen, liegt in der intensiven Nutzung von Kompetenzen, Interessen und Zuneigungen, um positive Beziehungsgestaltungen in den Fokus zu nehmen. Zeiten für gemeinsame Reflektion (Kind-Kind, Kind-Erwachsener, Erwachsene-Erwachsene) sind dabei notwendig und hilfreich.

Somit begegnen wir der Vielfalt und Vielzahl herausfordernder Situationen mit multiprofessioneller Zuneigung und Leidenschaft.

Gut, dass wir ein Teil des Teams sind!

Kontakt:

Susanna.Siegert@bsb.hamburg.de

Stefan.Kauder@atw-hh.de

Buchhinweise:

Zwei neue Veröffentlichungen aus der Feder von Hamburger Pädagogen erscheinen uns für die Hamburger Schulwelt besonders interessant:



Dr. Michael Fröhlich arbeitet als Hauptseminarleiter am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg. Sein Buch bietet interessante Diskussionsbeiträge und liefert Leitlinien zu zentralen Zukunftsaufgaben von Schulen.

Erschienen im Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto 2023, ISBN 978-3-8474-3003-2, 26 €



Dieter Wunder war nicht nur Gründungs-Schulleiter der Gesamtschule Mümmelmannsberg und damit eine der prägenden Schulpersönlichkeiten Hamburgs in der Zeit des bildungspolitischen Aufbruchs. Er war fast zeitgleich auch Vorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in Hamburg, später dann der bundesweiten GEW. **Dr. Hans Peter de Lorent**, vielen Hamburgern durch seine Forschungen zur NS-Schulgeschichte bekannt, ist hoch anzurechnen, dass er Dieter Wunder als prägende Persönlichkeit für die Hamburger und bundesweite Geschichte der Interessensvertretung des Lehrpersonals portraitiert hat.

Erschienen im Verlag Beltz-Juventa, Weinheim & Basel 2023, ISBN 978-3-7799-7826-8, 42 €

QUELLE: DÖRTE BEHRENDT (PROJEKTMANAGEMENT DREIFÜßIGS),
EIGENE DARSTELLUNG



Systeme in Bewegung

Vertiefte Kooperation zwischen Schulen und ReBBZ: CHANCEN, RISIKEN UND NEBENWIRKUNGEN

Wenn Situationen sich krisenhaft zuspitzen, wenn eine Institution oder ein soziales System durch das Verhalten einiger Systemmitglieder ins Ungleichgewicht gerät, so wirkt sich dies im gesamten System aus und überträgt seine Wirkung ebenso auf benachbarte Systeme.

Sieht sich eine Schulgemeinschaft mit den komplexen Unterstützungsbedarfen und dem durch diese Bedarfe bedingten Verhalten von Schülerinnen und Schülern konfrontiert und gerät so auf verschiedenen Ebenen aus ihrem Gleichgewicht, sind die Auswirkungen auch in allen Unterstützungssystemen deutlich erlebbar. Das ReBBZ, als ein wichtiges Unterstützungssystem für die inklusiven Schulen, erfährt dies sehr direkt: Die Anfragen an die Beratungsabteilung nehmen aus nachvollziehbaren Gründen an Umfang und Dringlichkeit zu. Nicht selten entsteht auch der Wunsch nach einem möglichst unmittelbaren Wechsel von Schülerinnen und Schülern in die Bildungsabteilung, nach sofortiger Aufnahme in eine hochschwellige Unterstützungsmaßnahme wie eine temporäre Lerngruppe, nach unmittelbarer und intensiver Unterstützung in der Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten, Kinder- und Jugendpsychiatrien, Therapeuten und Therapeutinnen, dem Jugendamt bzw. dem ASD.

Die Chance, die in solchen krisenhaften Situationen steckt, besteht darin, dass sich sowohl die Schule als auch das ReBBZ und alle anderen „mitbetroffenen“ Systeme bestenfalls gemeinsam oder miteinander abgestimmt nach einiger Zeit in einem neuen und funktionaleren Gleichgewicht einfinden können, in dem sie ihre Aufgaben noch besser als

zuvor meistern. Kinder und Jugendliche mit komplexen Unterstützungsbedarfen fungieren so als Systementwickler. Nicht nur besondere Einzelfälle bringen Schulen und ReBBZ in solche Prozesse, sondern auch die Auswirkungen der Pandemie, der weltweiten Krisen, Kriege und Fluchtbewegungen, die sich unter anderem in einer zunehmenden psychosozialen Instabilität vieler Menschen zeigen. Um in diesen Krisen trotz der hohen Belastung für alle auf eine tragfähige Arbeitsbeziehung zwischen allen an Schule Beteiligten bauen zu können, bedarf die Kooperation gezielter Pflege.

Im Leitungsteam des ReBBZ Bergedorf ist uns dieses Thema ganz besonders wichtig. Uns ist bewusst, dass wir als Unterstützungssystem für die inklusiven Schulen gerade in diesen Zeiten unter einem hohen Erwartungs- und Veränderungsdruck stehen. Wann und unter welchen Umständen gelingt die Kooperation mit Schulen besonders gut? Wir sind dabei auf dem Weg zu vertieften Kooperationsbeziehungen mit den Schulen aus unserer Region. Am Ziel sind wir noch nicht.

Werfen wir einen Blick auf das Gelingende, um die „Zutaten“ für gute Kooperationen herauszufiltern. Einige Beispiele: Vor zwei Jahren hat die Beratungsabteilung in Bergedorf ihre Fallverteilung neu organisiert. Heute bildet jeweils ein fester „Pool“ von Mitarbeitenden unterschiedlicher Professionen den Kreis der Ansprechpersonen für bestimmte Schulen. Alle Anliegen dieser Schulen werden in diesem „Pool“ bearbeitet, ggf. unter Heranziehen von weiterer fachlicher Expertise. Dies ermöglicht es den schulischen Beschäftigten und den ReBBZ-Mitarbeitenden, sich persön-



Axel Dettmann

leitet die Beratungsabteilung des ReBBZ Bergedorf.



Swantje Quaß

hat die Gesamtleitung des ReBBZ Bergedorf.

lich gut kennenzulernen und Kenntnisse über das andere System zu erlangen. Durch kollegiale Beratung innerhalb der Pools, ergänzt durch übergreifende Interventionsgruppen, können Synergien in der Fallbearbeitung entstehen, systembezogene und fachliche Beratung kann passgenauer angeboten werden. Nach anfänglichen Vorbehalten wird das System der Pools von den meisten Schulen der Region als sehr positiv bewertet.

Als sehr erfolgreich wird die Arbeit der Schnittstelle Inklusion angesehen. Auch hier sind professionelle Nähe, Verständnis und Vertrauen zwischen festen Ansprechpersonen in verlässlichen Strukturen zu nennen. Darüber hinaus basiert die Arbeit in der Schnittstelle auf einer genauen Auftragsklärung für die jeweilige Projektlaufzeit in einer Schule und einer gemeinsamen Zielvereinbarung. Eine weitere wichtige Zutat, gleichsam ein „Unterschied, der einen Unterschied macht“, scheint hier die Tatsache zu sein, dass es um eine gemeinsame Arbeit in geteilter Verantwortung, eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe für die Schülerinnen und Schüler der Schule geht.

Ein weiteres Projekt, welches sehr positive Kooperationserfahrungen ermöglicht und aufgrund seiner Wirksamkeit hoch angesehen wird, ist das Projekt DreiFürEins, das durch den Innovationsfonds des Bundes mit knapp sechs Millionen Euro seit 2021 bis 2025 gefördert wird. In diesem Projekt ist es in enger Kooperation zwischen Schulen/ReBBZ, Jugendhilfe und Klinik gelungen, sonst schwer erreichbare Kinder und Jugendliche in psychosozialen Belastungssituationen regional verortet niedrigschwellig, zielgerichtet und bedarfsentsprechend in gemeinsamer Verantwortung zu unterstützen. Das ReBBZ Bergedorf hat während der aktiven Projektlaufzeit sehr von der vertieften Zusammenarbeit mit den anderen Kooperationspartnerinnen profitiert. Hier erwies sich der gesetzte Projektrahmen mit einer gemeinsamen Schweigepflichtentbindung, gemeinsamer Falldokumentation und einer hoch strukturierten intensiven Arbeit in den fest terminierten gemeinsamen Fallkonferenzen als sehr förderlich für die Kooperation. Die wissenschaftliche Evaluation des Projektes soll zeigen, ob sich neben den Verbesserungen der psychischen Gesundheit der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen auch positive Effekte auf das Kooperationsverhalten und die Gesundheit der beteiligten Fachkräfte feststellen lassen.

Vertiefte Kooperation findet jedoch nicht nur im Rahmen von innovativen Projekten statt. Sie bildet im Alltag das Fundament für eine erfolgreiche gemeinsame Arbeit für die Schülerinnen und Schüler. Um dies zu befördern, führen in diesem Schuljahr alle ReBBZ in Hamburg gezielte Koopera-

tionsgespräche mit den Schulen in ihrer jeweiligen Region. In Bergedorf sind wir im Oktober 2023 in diese Gespräche eingestiegen und haben seitdem zahlreiche sehr positive Erfahrungen machen dürfen. Zur Vorbereitung haben wir im Leitungsteam einen Ablaufplan und einen Gesprächsleitfaden erarbeitet, den wir situationsangepasst einsetzen. In den Kooperationsgesprächen gehen wir der Frage nach, welche Ziele die Schule in ihrer inklusiven Schulentwicklung kurz- bzw. langfristig vorrangig erreichen möchte und welchen Beitrag wir als ReBBZ zur Erreichung dieser Ziele bestenfalls leisten können. Wir fragen, welche Lösungsansätze bislang als zielführend erscheinen und welche Ideen schon verworfen wurden. Uns interessiert besonders, in welchen Bereichen die Schulleitung unsere Kooperation bereits als gelungen betrachtet, was sie zukünftig unbedingt beibehalten möchte und was sich nicht bewährt hat. Basierend auf dem „Handlungskonzept zur Bildung und Beratung von Kindern und Jugendlichen mit komplexen Unterstützungsbedarfen“ liegt ein besonderes Augenmerk darauf zu betrachten, welche präventiven Maßnahmen zur psychosozialen Stabilisierung der Lernenden an der Schule etabliert sind, wo ggf. weitere Maßnahmen erforderlich erscheinen, bzw. wie die Schule sich in der Unterstützung insgesamt aufgestellt sieht.

Mit Hilfe dieser Gespräche möchten wir unser Angebot an system- und einzelfallbezogener Beratung und Zusammenarbeit, an Coaching und Fachberatung noch passgenauer gestalten.

Wir erleben im Kooperationsgespräch die lösungsorientierte Gesprächsführung, die erkundenden Fragen und den Dialog auf Augenhöhe als sehr wertvoll. Auch diese Gespräche können „einen Unterschied“ machen.

Neben den Chancen, Gelingensbedingungen, Wirkungen und Nebenwirkungen von vertiefter Kooperation braucht es aber auch einen Blick auf die Risiken bzw. die „Kosten“. Unzweifelhaft ist: Kooperation kostet Zeit. Kooperation kostet manchmal Nerven, führt in manchen Fällen zu Enttäuschungen, stellt komplexe Anforderungen an die Professionalität, Offenheit, Bereitschaft und Beweglichkeit der Beteiligten und benötigt die dauerhafte Unterstützung der Leitungen. Kooperation braucht gemeinsame Ziele, gemeinsam getragene verlässliche Strukturen und eine passende Rahmung. Zuletzt: Vertiefte Kooperation löst nicht alle Probleme, aber sie erhöht die Wirksamkeit und die Resilienz der beteiligten Systeme und damit die Wirksamkeit in der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler maßgeblich.

Kontakt:

swantje.quass@bsb.hamburg.de
axel.dettmann@bsb.hamburg.de



Dr. Lars Schulhoff | Michaela Peponis | Dr. Christian Böhm

Hamburg

„Kooperation im Sozialraum“ – EIN BEHÖRDENÜBERGREIFENDER ANSATZ ZUM UMGANG MIT NOTLAGEN VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

Das HmS-Interview führten

Dr. Marta Kulik (MK), *Grundsatzreferentin in der Abteilung Inklusive Bildung (B 4) der BSB, und Martin Pfennig Schmidt (MPf), Beratungsstelle für Gewaltprävention.*

Im Schuljahr 2021/22 ist in einem breit angelegten Arbeitsprozess das sog. „Handlungskonzept zur Bildung und Beratung von Kindern und Jugendlichen mit komplexen Unterstützungsbedarfen“ entwickelt worden. Eine Besonderheit des Arbeitsprozesses bestand darin, auf die komplexen Notlagen der Kinder und Jugendlichen aus unterschiedlichen Perspektiven zu schauen und unterschiedliche Fachexpertisen für die Lösungswege zu nutzen. Und so waren in der Arbeitsgruppe „Kooperation im Sozialraum“, die Potenziale der sozialräumlichen Vernetzung und Kooperation fokussierte, unter anderem Vertreterinnen und Vertreter der Sozialbehörde mit dem entsprechenden Fachwissen und Blickwinkel beteiligt. Im Gespräch mit Frau Peponis, Herrn Dr. Schulhoff und Herrn Dr. Böhm werden vor allem Chancen und Notwendigkeiten von enger Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe und das bereits Erreichte andiskutiert sowie die Zukunftsperspektiven kurz skizziert.

MK Der Fokus des Gesprächs liegt auf Kindern und Jugendlichen in bestimmten Notlagen im Schulalltag. Sie vertreten zwei unterschiedliche Behörden. Wie wichtig ist es, dass die Schulbehörde und die Sozialbehörde im Kontext von komplexen Unterstützungsbedarfen, unabhängig vom Prozess der Entwicklung des Handlungskonzepts, zusammenkommen?

MP Wir finden nur gemeinsam Wege und Handlungsstrategien, Schülerinnen und Schüler mit komplexen Unterstüt-

Michaela Peponis (MP)

leitet die Abteilung Inklusive Bildung (B 4), Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB).

Dr. Lars Schulhoff (LS)

leitet die Abteilung Gestaltung der Jugendhilfe (F 2), Sozialbehörde.

Dr. Christian Böhm (CB)

ist Leiter und Aufsicht der Beratungsstelle der Gewaltprävention der BSB (B 43).

zungsbedarfen in ihrer Sozialisation zu unterstützen, wenn wir Schule nicht als losgelöste Insel im sozialen Gefüge des einzelnen Kindes sehen. Wir haben im Kontext „Handeln gegen Jugendgewalt“ langjährige Kooperationsbezüge. Mit dem Handlungskonzept und den damit verbundenen Schnittstellen haben wir zusätzlich eine weitere Ebene der Kooperation erreicht.

LS Ich bin von außen gekommen und es fiel mir sehr schnell auf, dass die beiden Bereiche Schule und Jugendhilfe parallel zueinander arbeiten. Ich finde es sehr wichtig und rich-

tig, dass beide Bereiche sehr gut zusammenarbeiten und auch erkennen, dass man die gleiche Aufgabe hat, nur halt aus zwei verschiedenen Perspektiven.

CB Gerade unter der Einbeziehung von beruflicher Sozialisation ist es entscheidend, die verschiedenen Blickwinkel, die Jugendhilfe und die Lehrkräfte auf Kinder werfen, zu berücksichtigen, um zu einer gemeinsamen Sprache mit und über die Kinder zu kommen. Das, was mir immer wieder auffällt, ist, dass Fachkräfte aus der Jugendhilfe manchmal einen ganz anderen Blick auf ein Kind haben als Lehrkräfte, aber auch ganz andere Maßnahmen oder Erforderlichkeiten thematisiert werden. Und wenn es um Prävention im Sozialraum geht, müssen wir an einem Strang ziehen. Gerade bei Kinderrechten können wir im System Schule von der Jugendhilfe noch sehr viel lernen.

MPF Worin sehen Sie die Ursachen von auffälligen Verhaltensweisen? Warum fordern uns Kinder und Jugendliche im Schulalter heraus?

LS Jedes Kind kommt, wie es so schön heißt, mit einer weißen Weste auf die Welt und wird geprägt in der primären und sekundären Sozialisation. Wenn ich diesen Blick der Sozialpädagogik auf ein Kind richte, und erst einmal das Umfeld des Kindes betrachte, stellt sich zunächst die Frage: Woran können wir arbeiten, um an dem Umfeld und den Umständen, in denen das Kind lebt, eine Verbesserung vorzunehmen? Das halte ich für einen sehr guten Ansatz.

CB Das Bild von Schule hat sich in der Gesellschaft geändert. Was soll Schule leisten können? Wie kommen Kinder morgens in die Schule? Wie wird der Bildungsanspruch gestillt, den wir auch in den Ministerien natürlich immer wieder hochhalten? Wie wird er eigentlich in den Familien gesehen? Dabei können uns Partner von außen, insbesondere die Jugendhilfe, nur helfen.

MP Das Leben von Kindern hat sich verändert. Die Erwartungen, die wir an Kinder haben, haben sich verändert. Aber auch die Erwartungen der Gesellschaft, der Sorgeberechtigten an die Schule haben sich verändert. Wir hören immer wieder, was einzelne Eltern der Schule übertragen wollen, bzw. bedingt durch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen übertragen müssen: Höhere und größere, weitere Erziehungspflichten, die vorherige Generationen ganz eindeutig bei sich selbst als Eltern gesehen haben. Wir gestalten Schule im Ganztage, wir haben viel mehr Kinder in einer Klasse aus unterschiedlichen Kulturen und unterschiedlichen Lebenszusammenhängen. Die Anforderungen sowohl an die Kinder als auch an das schulische Personal sind weitreichender, sind komplexer geworden. Deswegen

ist es so wichtig, dass wir dieser Situation multiprofessionell und auch mit unterschiedlichen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten begegnen.

MK Welche Funktion hat die Schule im Kontext von psychischen Auffälligkeiten, die auf die Corona-Pandemie zurückzuführen sind? Was muss die Schule präventiv leisten? Und welche Rolle hat hier die Jugendhilfe?

CB Die Lehrkräfte haben in der Zeit eine enorme Rolle gespielt im Sinne von Halt, Bindung aufbauen oder Bindung halten. Wie verändert sich etwas im Familiensystem? Wie verändert sich etwas bei dem Kind? In der Nach-Corona-Zeit sind bestimmte soziale Kompetenzen noch nicht wieder so im Mittelpunkt des Verhaltens von Kindern, wie es vielleicht vor Corona war. Daran zu arbeiten, ist wichtig. Und das heißt, dass wir die Kinder weiter beobachten und begleiten müssen. Und dabei können die Lehrkräfte und schulischen Fachkräfte neben allen Bildungsaufträgen, die zentral sind in der Schule, eine ganz wichtige Rolle spielen.

MP Die Schule ist neben dem Zuhause für Kinder der Ort, an dem sie einen großen Teil ihrer Zeit verbringen, der im besten Fall Sicherheit gibt. Schule bedeutet soziales Lernen. Schule bedeutet miteinander sein, aber auch miteinander lernen, sich reiben. Und wir wissen, dass in der Corona-Pandemie familiäre Gefüge, Lebenswelten ins Wanken geraten sind, sodass wir noch lange über die Folgen der Pandemie, gerade auch bei jüngeren Kindern, sprechen werden, aber auch, wie die Studien zeigen, bei Teenagern. Was kann Schule präventiv leisten? Wir sehen jetzt die Jugendlichen, die psychisch erkrankt, hoch belastet aus der Pandemie gegangen sind. Aber wir sehen auch die, die im Zwischenbereich sind. Sie bekommen zwar keine Diagnose, aber es läuft bei ihnen trotzdem nicht alles ganz rund. Hier liegt eine große Aufgabe von Schule, allen Kindern und Jugendlichen, die dies benötigen, Stabilität zu geben.

LS Der Auftrag des Jugendamtes und der Jugendhilfe ist es, das Kind in Fragen der Kindeswohlgefährdung in den Blick zu nehmen. Da gibt es ganz bestimmte Auffälligkeiten für sich daran anschließende Mechanismen. Die Corona-Pandemie hat die Betrachtung dieser Gefährdungslage nicht in Frage gestellt. Die Jugendämter haben zwar unter besonderen Bedingungen, aber grundsätzlich normal weitergearbeitet. Meldungen zu Kindeswohlgefährdungen kommen vielfach gar nicht über die Schule, sondern eher über die Polizei. Das heißt, dass die Schulschließungen per se erst einmal nicht dafür gesorgt haben, dass junge Menschen aus dem Blick der Jugendhilfe geraten sind. Ich bin aber überzeugt, dass die Jugendhilfe zwingend auf Meldungen oder Hinweise der Schule angewiesen ist, um frühzeitig durch Ju-

gendhilfeeinstellungen intervenieren zu können. Wenn die Polizei eine Meldung zu einer Kindeswohlgefährdung abgibt, ist meistens schon etwas Schlimmes passiert. Das könnte man im Vorwege abmildern.

CB Wenn Sie sich wünschen, dass mehr Mitteilungen aus den Schulen kommen, müssen wir dann nicht bestimmte Barrieren zwischen den Systemen ausräumen? Und ich stelle mir die Frage, wer prüft, ob es eine Kindeswohlgefährdung ist? Das ist bisher das Alleinstellungsmerkmal des Jugendamtes. Aber die Schule sieht die Kinder jeden Tag. Warum gehen wir an diese Einschätzung der Kindeswohlgefährdung nicht multiprofessionell heran?

LS Diese Frage sollte sich spätestens mit der SGB VIII Reform (Sozialgesetzbuch, 8. Buch) und der Erweiterung der Regelungen im § 4 KKG (Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz/Beratung und Übermittlung von Informationen durch Geheimnisträger bei Kindeswohlgefährdung) geklärt haben. Die Möglichkeiten des Informationsaustausches zwischen der Schule und der Jugendhilfe hat es früher auch schon gegeben. Die Stärkung des § 4 KKG ermöglicht es den Lehrerinnen und den Lehrern, als Berufsgeheimnisträger nun auch in den Austausch mit den Jugendämtern zu gehen. Das heißt, sie erhalten auch eine Rückmeldung. Die Schule kann damit Teil der Einschätzung über eine Kindeswohlgefährdung sein.

Es ist ja nicht so, dass Inobhutnahmen und Kindeswohlgefährdungen in überwiegendermaßen aufgrund von sexuellem Missbrauch oder Gewalttaten geschehen, sondern im überwiegenden Maße Vernachlässigungen und soziale Verarmung in den Familien der Kinder zugrunde liegen. Da sind wir schnell auch im psychischen Destabilisierungsbereich. Deswegen sind wir auch im Rahmen der SGB VIII Reform so froh über den § 13a (Angebote der Schulsozialarbeit in Deutschland sind eine gesetzlich geregelte Leistung der Jugendhilfe). Dass Schulsozialarbeit an Schulen existiert, ist nicht neu, wohl aber der gesetzliche Auftrag, dass am Ort Schule sozialpädagogische Angebote zu unterbreiten sind. Das Angebot der Jugendhilfe, besonders die vielen Beratungsmöglichkeiten, sollen vermehrt am Ort Schule bei Auffälligkeiten genutzt werden. Das ist der erste Annäherungsschritt und wir wären sehr glücklich darüber, wenn er vermehrt genutzt wird.

MPf Wir hören oft aus den Schulen, dass die beiden Systeme Schule und Jugendhilfe nicht die gleiche Sprache sprechen, nicht in eine Richtung blickend gemeinsam agieren. Also vielleicht noch mal ganz konkret der Rat eines Abteilungsleiters aus der Sozialbehörde: Wie können wir es hinbekommen, dass beide Systeme sich gemeinsam verant-

wortlich für das einzelne Kind fühlen?

LS Der Weg über die Schulsozialarbeit ist meines Erachtens der geeignetste Schritt. Dass die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter nicht in den Unterricht eingebunden sind, sondern die Möglichkeit haben, auch parallel Gespräche zu führen, die sich um das soziale Wohlergehen eines Kindes ranken, ist der Vorteil, den Schulen schon jetzt haben. Das könnte ein Bindeglied sein, wenn in schwierigen Fallgestaltungen auch die Angebote der Jugendhilfe am Ort Schule wahrgenommen werden, um dort Entlastungswirkungen für die Schule zu schaffen. Ähnlich wie in den ReBBZ, die von außen in die Schule hineinkommen und dann entweder ein Ratschlag-Gespräch führen oder direkt den Kontakt aufnehmen, ganz niedrigschwellig. Eigentlich müssten alle Schulen die Ansprechpartnerinnen und -partner ihres Jugendamtes vor Ort kennen.

CB Wir haben seit 2012 circa 450 schulische Kinderschutzfachkräfte qualifiziert, mehrheitlich aus Grundschulen, die sich mit der Thematik Kindeswohlgefährdung und Kinderschutz befassen haben und dort auch Ansprechpartner und -partnerinnen für ihre Kolleginnen und Kollegen in der Schule sind. Sie können gemeinsam mit den ReBBZ-Fachkräften, die für Kinderschutz zuständig sind, der Jugendhilfe genau diese Brückenfunktion anbieten. Und dabei geht es mir nicht nur um die Sprache, die man dann gemeinsam spricht, sondern dass wir uns auch gegenseitig den Respekt zeigen, dass die Wahrnehmung und dass die Informationen, die aus der Schule kommen, auch ernst genommen werden. In Deutschland sind wir gerade bei dem Thema Opferschutz und Kinderschutz noch nicht so aufgestellt, wie ich mir das persönlich wünsche.

MP Ergänzend möchte ich einfügen, dass wir dann im nächsten Schritt zu einer gemeinsam verantworteten Maßnahmenplanung und Umsetzung kommen müssen. Leider agieren wir häufig unabhängig voneinander, so dass die einzelnen Systeme überhaupt nichts vom Tun der jeweils anderen wissen. Das kostet deutlich mehr Mittel und Zeit, als wir letztlich zur Verfügung haben.

LS Die Botschaft ist, mehr voneinander zu wissen. Einen besseren Austausch zu schaffen. Das könnte meines Erachtens schon ein Lösungsansatz sein. Das halte ich für einen wichtigen Weg.

MPf Wie kann man die Kooperation langfristig ebnen? Wie kann man eine regelmäßige Kommunikation und das gegenseitige Vertrauen hinkriegen, dass eine Lehrkraft sich schon kundig macht, was Faktoren für eine Kindeswohlgefährdung sind und wie man diese erkennt?

LS Also auf der Metaebene sollte das natürlich immer möglich sein und wird wahrscheinlich in wenigen Fällen auch tatsächlich so gemacht. Ich kann nur dazu aufrufen, dass sich die Kolleginnen und Kollegen der Jugendhilfe und die Lehrkräfte gemeinsam an den Tisch setzen und zum Wohle des Kindes beraten, inwieweit eine Gefährdungslage so weit fortgeschritten ist, dass man tatsächlich auch handeln muss. Aus Sicht der Jugendhilfe ist eine Teilnahme an Hilfeplangesprächen von Lehrkräften sehr wünschenswert.

CB Die Geschichte, die wir miteinander haben, führt dazu, dass viele Lehrkräfte, die länger im Dienst sind, noch mit dem Bild rumlaufen: Ich kriege keine Rückmeldung. Dass es jetzt möglich ist, in bestimmten Rahmenbedingungen diesen Austausch zu pflegen, das ist unsere Aufgabe in den Ministerien und im Schaffen von Rahmenbedingungen und Strukturen, dieses stärker zu etablieren, dafür Foren oder Formate zu schaffen, wo dieser Austausch möglich ist.

MP Das Gelingen erreichen wir durch eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für Maßnahmen, für die Unterstützung des Kindes und natürlich der Familie. Die Meldung allein ist erst mal ein Solitär. In den allermeisten Fällen wird ein Paket an Auffälligkeiten beobachtet. Und es geht eben auch um ein Paket an Maßnahmen, es geht um eine gemeinsame Verantwortungsübernahme. Wir haben die Schulpflicht in Deutschland. Es ist ein hohes und wichtiges Gut. Es geht auch darum, gemeinsam zu agieren und so gemeinsam die Sozialisation des Kindes zu unterstützen.

MK Einerseits sind die Ministerien in der Verantwortung einen Rahmenplan aufzustellen. Andererseits müsste ein Paket von Maßnahmen entwickelt werden. Wie sehen die konkreten Schritte aus?

CB Die Modelle sind in einzelnen Settings vorhanden. Wie können wir sie in die Breite bringen? Wie können wir sie öffentlich machen? Wenn wir in Kooperation mit dem regionalen ASD (Allgemeiner Sozialer Dienst) zum Austausch zusammenkommen, gegebenenfalls durchaus in anonymisierter Form, dann erhalten wir im System Schule eine fachliche Hilfestellung. Die Brückenfunktion der Fachkräfte der ReBBZ ist nicht zu unterschätzen. Da sehe ich enorme Chancen. Wir sind in dieser Metaebene aufgefordert, diese Good-Practise-Modelle oder diese Formate vorzudenken und dafür die Rahmenbedingungen zu beschreiben.

MPf Gibt es neben den vielen Chancen auch Risiken, die die Kooperation birgt? Wo könnte etwas schief gehen?

MP Ein Risiko ist unter anderem die Verantwortungsdiffusion und natürlich müssen wir Vorgaben von Schweigepflicht einhalten. Und dabei ist das wichtigste Gut die elterliche Sorge. Die wird auf jeden Fall in keiner Weise umgangen werden. Und natürlich müssen wir auch wissen – ich würde nicht unbedingt ein Risiko sagen –, aber es ist ein Kostenfaktor, dass Kooperation erst mal kostet, nämlich Zeit, Personal und auch Kraft, sich auf ein gemeinsames Wording einzulassen. Das müssen wir einpreisen mit dem Wissen, dass es am Ende den Kindern ganz klar zugutekommt.

LS Eltern sind ein wesentlicher Bestandteil für ein gutes Aufwachen im Leben junger Menschen. Wenn in der Schule ein Elterngespräch geführt wird und auch gesagt wird: „Uns ist hier etwas aufgefallen“ und wir wollen die Kolleginnen und Kollegen des Jugendamtes dazu holen, dann werden Sie aller Voraussicht nach überwiegend auf Ablehnung stoßen, weil das Jugendamt häufig auf Inobhutnahmen reduziert wird und nicht auf das große Angebot, was die Jugendhilfe als solches bietet. Das heißt also auch hier: Wir arbeiten selber an der Imagefrage des Jugendamtes und müssen den Eltern klar machen, dass es um Hilfe und Unterstützungsmöglichkeiten geht, auch und gerade in belastenden Situationen.

MK Bei der Entwicklung des Handlungskonzepts in der Arbeitsgruppe zur Kooperation im Sozialraum sind neue Ideen für die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe entstanden, die aktuell pilotiert werden sollen. Welches Potenzial liegt in diesen Ideen und in der Pilotierung?

MP Es geht bei Pilotierungen immer darum, Hinweise, Erfahrungen zu erhalten, die dann letztlich in die Fläche gebracht werden können. Mit dem Pilotieren soll genau das erfüllt werden, was wir in diesem ganzen Gespräch gesagt haben: Dass Schule und Jugendhilfe sich in der Sprache näherkommen, in der geteilten Verantwortung, in der Abstimmung von Maßnahmen, in der Umsetzung von Maßnahmen und natürlich im Schritt vorher auch in einer Analyse von Unterstützungsbedarfen eines Kindes und damit auch der Familie. Es geht darum, über den Piloten herauszufinden, wie wir Kooperation in dieser Stadt neu aufstellen können. Das heißt nicht, dass sie an jeder Schule, in jeder Region gleich sein muss.

LS Jugendhilfe sollte am Ort Schule sein. Das sollte der große Vorteil sein, der hoffentlich auch dazu führt, dass man diese Beratungsleistung als normal in Anspruch nimmt. Das wäre der größte Gewinn und darüber hinaus könnte es auch dazu führen, ein Stück weit die Angst und Sorge vor jugendamtlichen Leistungen zu nehmen. Ich könnte mir zum Beispiel auch eine grundsätzliche Veränderung bei der Erbringung von Erziehungsberatungen vorstellen. Warum soll es die nicht generell an Schulen geben? Warum muss es dafür einen extra Ort geben?

MP Wir sprechen immer wieder davon, dass wir als Gesellschaft einzelne Familien und bestimmte Teilgruppen nicht erreichen. Und natürlich haben wir als Schule auch Probleme. Wir erreichen nicht alle gleich gut, aber durch die Schulpflicht erreichen wir alle Kinder und Jugendlichen und damit ihre Sorgeberechtigten. Wir würden der Jugendhilfe und auch dem therapeutischen Sektor damit ermöglichen, dass die Erreichbarkeit von bestimmten Kindern, Jugendlichen oder Familien erleichtert wird.

MPf Wir haben schon viel in die Zukunft geschaut. Sie können jetzt noch mal ein bisschen in den positiven Bildern schwelgen, die sich jetzt gerade breitmachen. Wie kann es richtig gut funktionieren?

LS In dem gesamten SGB VIII Reformprozess sprach man häufig von Prävention im Sozialraum. Diese können wir gemeinsam am Ort Schule noch mehr verwirklichen.

„Kinder sind immer früher auffällig. Wir müssen besser werden im Übergang Kita-Schule. Wir verlieren kostbare Zeit. (...) Den Übergang Kita-Schule müsste man noch mal komplett neugestalten, spätestens mit Beginn der Viereinhalbjährigen-Untersuchung.“

Michaela Peponis (MP)

CB Wir haben hier in Hamburg, zumindest in der Stadtteilschule, eine andere Historie, weil wir dort die Schulsozialarbeit integriert haben. Wenn wir im System Grundschule die Schulsozialarbeit stärker denken, dann fangen wir erstens bei den jüngeren Kindern an, wo wir wirklich auch noch eine Menge erreichen, verändern und beeinflussen können, möglicherweise auch Erziehungsstile von Eltern. Deshalb wäre mein Fokus, solche Modelle früh in dem System Grundschule weiterzudenken.

MP Kinder sind immer früher auffällig. Wir müssen besser werden im Übergang Kita-Schule. Wir verlieren kostbare Zeit, wenn Schule sich erst mal ein eigenes Bild von Auffälligkeiten machen soll, die schon eine gewisse Historie haben. Wir müssen an allen Übergängen und somit den Schnittstellen zwischen den Systemen etwas tun. Wir müssen uns der Frage der Prävention von psychosozialen Auffälligkeiten und der Vermeidung von Chronifizierung gemeinsam widmen.

LS Selbstverständlich gibt es ganz viele Auffälligkeiten schon im Kita-Alter und damit vor der Schule in der Zeit, in der die Jugendhilfe für das Kind mitverantwortlich ist. Diese Informationen gehen nicht weiter, es sei denn, sie sind so gravierend, dass sie auffällig werden und das Jugendamt als solches schon frühzeitig die Familie und das Kind begleitet. Der Übergang ist nicht nur mit viel Optimierungsmöglichkeiten gesegnet, sondern der ist quasi noch fast weiß. Den Übergang Kita-Schule müsste man noch mal komplett neugestalten, spätestens mit Beginn der Viereinhalbjährigen-Untersuchung. Das wäre positiv.

MPf Vielen Dank, dass Sie sich Zeit für dieses Gespräch genommen haben.

Das Handlungskonzept zur Bildung und Beratung von Kindern und Jugendlichen mit komplexen Unterstützungsbedarfen ist auf LMS.Lernen.Hamburg veröffentlicht worden, hier der Link:

<https://lms.lernen.hamburg/course/view.php?id=86488>



Anspruch eines inklusiven Umgangs mit herausforderndem Verhalten

IN DER SCHULISCHEN PRAXIS EINES GYMNASIUMS

Ein Erfahrungsbericht:

Das Gemurmel unter den Lehrkräften auf der ersten Lehrkräftekonferenz des Schuljahrs 2012/13 war groß. Der Schulleiter hatte soeben verkündet, dass ein Kind mit diagnostiziertem Autismus in die 5. Klasse aufgenommen worden sei. Autismus? Hatte irgendjemand unter den Lehrkräften Erfahrung im Umgang damit?

Max stellte sich als sehr intelligenter Junge heraus. Er war sprachlich den anderen Kindern zum Teil weit voraus, drückte sich stets gewählt, mitunter regelrecht „steif“ aus, hatte ein phänomenales Zahlengedächtnis und ein ausgeprägtes Verständnis für mathematische Zusammenhänge. Die Geburtsdaten seiner Mitschülerinnen, Mitschüler und Lehrkräfte hatte er nach kurzer Zeit vollständig verinnerlicht.

Er erledigte seine Aufgaben mit Unterstützung seiner Schulbegleitung, die fast in allen der 30 Unterrichtsstunden pro Woche zugegen war, zuverlässig und gründlich.

Und dennoch war es ein schwieriger Anfang. Plötzlich saß da ein Kind, das sich nicht „mal eben“ zu einer Gruppe setzt, um etwas gemeinsam zu erarbeiten. Das mit Situationen vollständig überfordert war, in denen der Unterricht von der „klassischen“ lehrerzentrierten Struktur abwich. Das sich nicht auf die Pausen freute, weil Pausen unübersichtlich waren, laut, mitunter chaotisch. Das oft nicht wusste, wie es mit einer Aufgabe beginnen sollte, weil es den Handlungseinstieg nicht schaffte. Max konnte sich oft gar nicht auf den Unterricht einlassen, weil ein anderes Kind zuvor in der Pause etwas gesagt oder getan hatte, das ihn so intensiv beschäftigte, dass sein Kopf damit vollständig ausgelastet war.

So blieben die Herausforderungen des Schultags immens, gerade auch in der Anfangszeit: Fiel die Schulbegleitung aus, waren Max und die Lehrkräfte verunsichert. Ab Klasse 7 wurden die Schultage länger, und Max brauchte eine qualifizierte Auszeit, um am Nachmittag noch in den Unterricht zu gehen. Nur: Wo findet man in einer Schule mit über 900 Lernenden einen ruhigen Ort, an dem man sich ausruhen, vielleicht sogar etwas schlafen kann? Wie lässt sich bewerkstelligen, dass ein autistischer Teenager an Klassenreisen, Sprachaustauschen, Betriebspraktika teilnimmt, die sich nicht zuletzt dadurch auszeichnen, dass die gewohnte Struktur aus der Schule nicht mehr gilt? Nicht immer konnten Antworten gefunden werden,



Olga Bichel



Markus Klein

Inklusionsbeauftragte *Abteilungsleiter 8-10*
beide arbeiten am Friedrich-Ebert-Gymnasium.

und gerade im Rückblick muss man feststellen, dass viele gut gemeinte Maßnahmen eher der Separation als der Inklusion dienen.

Aber es gab auch Fortschritte: Die Lehrkräfte lernten, mit Max' Schulbegleitung zu kooperieren und verstanden, wie wichtig die Kommunikation mit dem Elternhaus war, damit Max' Familie wusste, was am Vormittag in der Schule passiert war. Und nicht zuletzt schulte der Umgang mit Max den Blick auf die individuellen Besonderheiten der Kinder, die es bei der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse zu berücksichtigen galt. Max erhielt z.B. seine Arbeitsblätter im A3-Format, möglichst mit kleinschrittiger Aufgabenstellung und viel Platz zum Schreiben auf den Linien.

Max' Mitschülerinnen und Mitschüler hatten wohl die geringsten Schwierigkeiten, sich auf die Situation einzustellen. Und die Kinder akzeptierten, dass für Max andere Regeln galten, er z.B. in der Pause auch mal im Klassenraum bleiben oder sich für Klassenarbeiten mit seiner Schulbegleitung in den Lichthof setzen durfte.

Am Ende schaffte Max beides, den MSA und die Versetzung in die Studienstufe. Aber es war ein Kraftakt für alle Beteiligten: die Lehrkräfte, Max' Familie und nicht zuletzt für Max selbst. Er ist am Ende der 10. Klasse so erschöpft, dass an eine Fortsetzung seiner Schullaufbahn erst einmal nicht zu denken ist. Er nimmt eine Auszeit von einem Jahr, dann von einem weiteren Jahr. Nach zwei Jahren meldet er sich, inzwischen volljährig, für die Oberstufe an einer benachbarten Stadtteilschule an. Der Wiedereinstieg gelingt, Max hat das Abitur inzwischen fest im Blick.

Markus Klein



Sebastian Riemann (14) hat diese Zeichnungen angefertigt.

Der Erfahrungsbericht soll verdeutlichen, wie herausforderndes Verhalten im Zusammenhang mit inklusiver Bildung Lehrkräfte und Schule immer wieder an ihre Grenzen bringen kann, wenn Expertise und Erfahrung fehlen. Daher sei im Folgenden dargestellt, wie ein professioneller Umgang mit diesem Verhalten aussehen kann.

Kinder, die mit ihrem Verhalten Erwachsene (dauerhaft) herausfordern, werden schnell als „verhaltensauffällig“ beschrieben. Eindeutig ist, dass eine Abweichung von Normen bzw. Mustern damit einhergeht. Normen sind grundsätzlich kulturell geprägt, sie werden gesellschaftlich hergestellt und vermittelt, z.B. als unterrichtsspezifische Normen: Das Kind sitzt ruhig, es hört zu, es arbeitet aktiv mit.

Konzeptionelle Vorstellung

Herausforderndes Verhalten ist also an einen spezifischen Kontext geknüpft. Verhalten und Reaktion darauf sind als Dialog aufzufassen. Pädagogisches Handeln wird also nur in der Anerkennung dieses dialogischen Charakters wirklich erfolgreich sein. Es heißt nicht, dass alle gleichbehandelt werden, sondern jeder differenziert wahrgenommen wird. Es geht um das Hinschauen und Verstehen des Kindes. Das Verhalten ist zwar Mustern unterworfen, aber immer auch ein singuläres Ereignis.

Es geht vielmehr um einen ehrlichen Umgang mit den Möglichkeiten. Schule hat keinen therapeutischen Auftrag, sondern soll das erfolgreiche Lernen ermöglichen. Differenzierung ist – wie überhaupt – auch hier das Wichtigste, wenn man erfolgreich arbeiten will.

In diesem Zusammenhang von Auffälligkeiten, Kennzeich-

nungen usw. ist – wo immer möglich – vom Begriff der Diagnose abzusehen. Diagnose hat als – unstrittige – Voraussetzung hilfreicher Maßnahmen innerhalb und außerhalb des Unterrichts nicht selten auch eine zuschreibende Wirkung – bis hin zur Stigmatisierung. Einer Diagnose ist notwendigerweise ein Machtverhältnis hinterlegt (Michel Foucault). In dieser Ambivalenz des Begriffs ist es vor allem die Notwendigkeit einer differenzierenden Beobachtung, verbunden mit zuwendenden Gesprächen und entsprechend differenzierten Vorschlägen, die hilfreich sein können. Der Anspruch der inklusiven Beschulung am Friedrich-Ebert-Gymnasium schließt also vor allem die Wahrnehmung des Kindes in dialogischer Gegenseitigkeit ein.

Auf der Grundlage des Förderplans, der unterrichtsbezogenen pädagogischen Beobachtungen und der Eltern- und Lehrkraftgespräche wird das individuelle, temporäre Förderangebot erarbeitet und festgelegt. Die Konzipierung individualisierter temporärer Förderangebote erfolgt mit dem Ziel, die fördernde Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler am gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen.

Folgende Unterstützung findet ihre Umsetzung im schulischen Rahmen: unterrichtsbegleitende Einzelförderung in verschiedenen Fächern (Mathematik, Englisch, Spanisch, Französisch, Latein), Ergo- und Physiotherapie, Bewegungsangebot, Raumspezifische Unterstützung, Nachteilsausgleiche.

Im Folgenden wird ein bereits in der Praxis umgesetztes individuelles Angebot dargestellt und kurz erläutert:

Leo

Der primäre sonderpädagogische Förderbedarf ist Autismus. Dazukommt noch ein weiterer Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung.

Leo ist ein aufgeschlossener Junge, wenn er gut gelaunt ist. Leo wächst mit den Sprachen Türkisch und Deutsch auf. Leo ist künstlerisch begabt, vor allem in den Bereichen Modellieren, Origami und Zeichnen.

(...) In den Unterrichtssituationen, in denen er überfordert scheint und den Unterricht verweigert, kann er seine Bedürfnisse nicht verbalisieren. (...)

Leo erhält eine Medikation zur Stärkung der Konzentration, für die Entspannung und gegen die Schlafstörungen.

Pädagogische Maßnahmen

Nachteilsausgleich unterrichtsbezogen

Räumliche Gestaltung des Klassenraums

Der Sitzplatz soll ablenkungsarm sein und optimale Sichtbedingungen für das Kind bieten.

Leo erhält zwei Sitzplätze im Klassenraum, alleine und in der Gruppe.

Schul- und Klassenregeln

Leo hält sich an die Regeln. Wenn er diese nicht befolgt, muss erinnert und aufgefordert werden.

Motivation

Lehrkraft/Inklusionshelferin oder -helfer motiviert Leo zum Bearbeiten von Aufgaben.

Lern- und Arbeitsverhalten

Absicherung des Aufgabenverständnisses
Arbeit mit Verhaltensstrategien, Selbst- und Fremdeinschätzung

Sozialverhalten

In Stresssituationen ist präventiv, beruhigend und deeskalierend auf Leo einzuwirken:

Gesprächsbedarf signalisieren und Gespräch anbieten

(...)

Individuelle Rückmeldung

Unmittelbare, mündliche Rückmeldungen, auch zu kleinen Lernfortschritten, werden durch die Lehrkräfte/Inklusionshelferinnen oder -helfer gegeben. (...)

Nachteilsausgleich im Sinne der Unterstützung durch die Inklusionshilfe

Individuelles Förderangebot

- Motivationstraining
- Unterstützung des Kindes bei den Hausaufgaben zweimal wöchentlich
- (...)
- Begleitung des Kindes durch eine Inklusionshelferin oder einen Inklusionshelfer in ausgewählten Unterrichtsstunden, zudem bei Ausflügen und Klassenreisen
- Begleitung und Gestaltung des Bewegungsangebotes (...)

Nachteilsausgleich im Zuge der Leistungskontrolle

- Die schriftlichen Aufgabenstellungen, sowohl im Regelunterricht als auch bei der Lernkontrolle, werden vor dem Bearbeiten der Aufgaben von der Lehrkraft erklärt und mit dem Kind besprochen, so dass das Verständnis der Aufgabenstellungen gesichert ist.
- Leo erhält bei schriftlichen Aufgabenstellungen inkl. Tests/ Klassenarbeiten einen Zeitzuschlag von 30 %.
- Leo kann die Klassenarbeiten in einem beliebigen, separaten Raum schreiben.

Zur Praxis

Das individuelle Förderangebot findet regelmäßig im gesamten Unterrichtsgeschehen statt. Der ganze Schultag wird so organisiert und strukturiert, dass es neben der individuellen Unterstützung der Lernenden auch Bewegungs- und Entspannungsangebote gibt.

Die Entwicklung der zu fördernden Lernenden wird durch die Fachlehrkräfte und Therapeutinnen und Therapeuten begleitet, beobachtet und dokumentiert. Prozessbegleitend werden Entwicklungs- und Bilanzierungsgespräche mit den Fachlehrkräften geführt, um das Förderangebot an die aktuelle Lernentwicklung anzupassen. Inhalt dieser Gespräche ist der je aktualisierte Förderplan der pädagogischen Maßnahmen und das individuelle Förderangebot mit Lehrkräften, Eltern, mit Inklusionshelferinnen und -helfern und mit dem Kind.

Inklusionshilfen

Das schulinterne Schulbegleitungsteam ist als ein flexibles System zu verstehen. Es wird hier die Bezeichnung für die schulische Hilfsform „Inklusionshelfer/in“¹ als Synonym des Begriffs der Schulbegleitung verwendet, da dieser Ausdruck der Schulform und dem Einsatz der inklusiven Beschulung besser gerecht wird.

Die Dauer und der Umfang des Einsatzes der Inklusionshelferinnen und -helfer wird eigenverantwortlich im Rahmen des pädagogischen Ermessens in der Schule bestimmt. Die Betreuung findet regelmäßig und prozessbegleitend statt.

Die Beobachtung der Entwicklung des Kindes wird im Rahmen der Inklusionshilfe täglich schriftlich festgehalten. Die Dokumentation stellt eine wichtige Grundlage für die schulischen Entwicklungsgespräche und die individuelle Anpassung des Förderangebots dar.

¹ Vgl. Orientierungshilfe zur Schulbegleitung unter besonderer Berücksichtigung der Bildung von Schulbegleiterpools 2019:4

Prozessbegleitende Beobachtungen im schulischen Alltag – auch außerhalb des Unterrichts – gehören zwingend zum individuellen Förderpaket: Gespräche mit dem Kind, den Eltern, den Lehrkräften, den Inklusionshelferinnen und -helfern und ggf. mit Fachkräften des ReBBZ.

Bei der Umsetzung individueller Fördermaßnahmen werden verschiedene, je nach Bedarf ausgestattete Räumlichkeiten genutzt.

Durch Unterstützung fördern – das ist eine Antwort auf die herausfordernde Vielfalt von Förderschwerpunkten für alle lehrenden und betreuenden Kräfte der Schule. Sicher ist die Wahrnehmung des Kindes im Dialog; einfach gesagt: Das zugewandte Hinsehen ist nicht selten für alle Beteiligten der erste erfolgreiche Schritt.

Kontakt:

Olga.Bichel@ebert-net.eu

Literatur

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 20. Periode 2011: Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen. <https://www.buerger-schaft-hh.de/ParlDok/dokument/36199/inklusive-bildung-an-hamburgs-schulen.pdf>

Deutscher Städtetag, Deutscher Landkreistag und Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Sozialhilfeträger (Hrsg.) 2019: Orientierungshilfe zur Schulbegleitung unter besonderer Berücksichtigung der Bildung von Schulbegleiterpools. <https://www.staedtetag.de/publikationen/weitere-publikationen/schulbegleitung-orientierungshilfe-2019>

Ich habe meinen Weg gefunden

EIN AUTIST BLICHT ZURÜCK AUF SEINE SCHULZEIT

Mir geht es darum zu verstehen, wie man gemeinsam Lösungen finden kann, anstatt sich auf vermeintliche Fehler zu konzentrieren.

Bis zu meiner Einschulung in die Vorschule war meiner Familie bekannt, dass ich mir bereits im Alter von drei Jahren das Lesen selbst beigebracht hatte und ein ausgeprägtes Verständnis für Zahlen zeigte. Jedoch war dies nie ein besonderes Thema für sie. Der Begriff Asperger-Autismus war meiner Familie bis dahin unbekannt, und im Kindergarten fiel lediglich auf, dass ich oft allein spielte.

Erst mit Beginn der Vorschule wurde meiner Familie bewusst, dass ich mich von meinen Mitschülerinnen und Mitschülern unterschied. Hier fiel mein Verhalten erstmals auf: Wir sollten beispielsweise aus Knetgummi Schneemänner basteln. Meine Kugeln waren unregelmäßig geformt, und auf die Frage der Lehrerin erklärte ich: „Die stehen doch auf der Fensterbank, da scheint die Sonne drauf, da schmelzen die Kugeln.“ Ich selbst bemerkte nicht, dass mein Verhalten abweichend war, für mich war es normal. Durch viele solcher Ereignisse sahen die Lehrkräfte Anlass, meinen Eltern zu empfehlen, mich auf eine Sonderschule für verhaltensauffällige Kinder zu schicken.

Die Aufmerksamkeit für meine Begabungen und meine Andersartigkeit innerhalb meiner Familie wuchs, als der Beratungslehrer nach der Vorschule vorschlug, mich in die dritte Klasse einzuschulen, was dem Überspringen von zwei Klassen entsprach. Meine Eltern handelten dies auf ein Jahr herunter. Trotz des Klassenübersprungs war ich meinen Altersgenossen weit voraus, doch meine mangelnde soziale Kompetenz fiel auf. Für mich war das Thema „Klassengemeinschaft“ immer ein Buch mit sieben Siegeln. Ich verstand nicht, worum es dabei ging. Auf meine Begabungen wurde kaum eingegangen, und wenn ich eine Aufgabe in einem Bruchteil der vorgegebenen Zeit erledigte, legte ich mich vor Langeweile unter den Tisch. Das war für mich völlig normal, aber für die Lehrkräfte provokant.

Während meiner weiterführenden Schullaufbahn galt ich aus Sicht meiner Mitschülerinnen und Mitschüler stets als Außenseiter und Störenfried. Ich verstand nie die Atmosphäre im Raum und konnte nicht „zwischen den Zeilen lesen“. Einmal lachte ich, als ein Mitschüler von der Krankheit und dem Tod seines Großvaters erzählte, einfach weil ich

Der Autor (35)

möchte seinen Rückblick anonym veröffentlichen. Er ist der Redaktionsleitung persönlich bekannt.

Mehrere Schulwechsel kennzeichneten seine Schullaufbahn.

Nach dem Abitur studierte er Informatik; er arbeitet heute als Senior-IT-Berater bei einer großen internationalen Firma, sein „Traumjob“.

„Es kam beinahe wöchentlich zu Konflikten, in denen Lehrer und Lehrerinnen versuchten, mich für mein Verhalten zu bestrafen, ohne es mir verständlich zu erklären.“

das Unerwartete und Komische daran sah. In diesem Moment wurde ich von der Klasse als „Außerirdischer“ wahrgenommen.

Ab Beginn meiner Pubertät, etwa im Alter von zwölf Jahren, eskalierten Situationen, da ich mich unverstanden und ungerecht behandelt fühlte. Es kam beinahe wöchentlich zu Konflikten, in denen Lehrer und Lehrerinnen versuchten, mich für mein Verhalten zu bestrafen, ohne es mir verständlich zu erklären. Infolgedessen geriet ich oft in Wut. Einmal forderte mich der Kunstlehrer auf, das Tuschwasser zu trinken oder den Boden abzulecken, und ich nahm diese Aufforderungen wörtlich und verließ panisch den Klassenraum, woraufhin die Lehrkräfte das gesamte Schulgelände nach mir absuchen mussten. Ein weiteres Mal beobachtete mich ein Lehrer, wie ich mit einem Lineal das Sonnenlicht im Klassenraum reflektierte, und nahm fälschlicherweise an,

ich hätte ein gefährliches Messer. Er stürzte auf mich zu, stolperte dabei über einen Stuhl und musste ins Krankenhaus. Daraufhin sollte ich von der Schule verwiesen werden.

Es gab Lehrkräfte, mit denen ich kaum Probleme hatte, einige sahen sogar das Potenzial in mir und schätzten mich. Die eine oder andere Lehrkraft wünschte sich mehr Schülerinnen und Schüler wie mich, da sie erkannten, dass ich trotz meiner Unterschiede eine Bereicherung für die Klasse sein konnte. Andererseits gab es auch Lehrkräfte, die sich weigerten, mich weiter zu unterrichten. Obwohl ich damals dachte, es gäbe gute und schlechte Lehrerinnen und Lehrer, sehe ich heute, dass diejenigen, die mein Verhalten interpretierten und reflektierten, mir halfen, meinen Platz in der Klasse zu finden. Während andere Kinder viel Energie darauf verwendeten, das Lesen, Schreiben und Rechnen zu erlernen, ging es mir leicht von der Hand. Stattdessen musste ich intensiv an meinen sozialen Fähigkeiten arbeiten.

Ich bin der festen Überzeugung, dass mein schulischer Wer-

„Für mich war das Thema „Klassengemeinschaft“ immer ein Buch mit sieben Siegeln. Ich verstand nicht, worum es dabei ging.“

degang einfacher gewesen wäre, wenn Lehrkräfte bereits während ihrer Ausbildung auf mögliche Behinderungen und Begabungen vorbereitet würden. Mein IQ wurde auf über 150 getestet, und die Diagnose des Asperger-Syndroms erfolgte im Alter von etwa 14 Jahren. Diese Erfahrungen verdeutlichen, dass es auch anders gehen kann. So hatte ich die Gelegenheit, meinen Informatik-Leistungskurs und sogar meinen Lehrer für ein Semester zu unterrichten, was bei der Abifeier mit großem Applaus vom gesamten Kollegium und meinen Mitschülerinnen und Mitschülern belohnt wurde.

Es ist mir ein Herzensanliegen, zu betonen, dass mein Lebensweg und meine Erfahrungen zeigen, wie entscheidend Verständnis, Unterstützung und eine angemessene Förderung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen sind. Wenn Lehrkräfte auf solche Herausforderungen vorbereitet werden und bereit sind, Schüler oder Schülerinnen wie mich individuell zu fördern, können erstaunliche Potenziale freigesetzt werden. Ich hoffe, dass meine Geschichte dazu beiträgt, die Bedeutung dieser Botschaft zu unterstreichen und dazu ermutigt, Lernenden mit unterschiedlichen Begabungen und Bedürfnissen die Chancen zu bieten, die sie verdienen.

Die Mental Health
Coaches

Zur Stärkung der Selbstkonzepte

AUCH AM GYMNASIUM GEHT ES NICHT NUR UM FACHLICHES LERNEN, SONDERN UM PÄDAGOGISCH ZU KLÄRENDE SITUATIONEN DES LERNENS

Was ist eigentlich herausforderndes Verhalten am Gymnasium?

Die Liste möglicher „Abweichungen“ von einer wie auch immer gearteten Norm kann lang werden. Auf alle Fälle zeichnet sich ein Muster ab: Das fachliche Lernen, das im landläufigen Bild das Schulsystem des Gymnasiums prägt, ist keineswegs der alleinige Aspekt von Unterricht im Gymnasium. Zum Alltag gehören selbstverständlich erzieherische Konflikte, psychologische Belastungen, Autoritätskonflikte oder Versagensängste, die den Schulalltag durchziehen und an vielen Stellen auch im Unterricht Raum einnehmen, sodass zunächst der Konflikt geklärt werden muss und der Fachunterricht zurücktritt. Auf alle Fälle sind diese Formen der Abweichungen keineswegs nur auf fachliches Lernen bezogen, sondern pädagogisch zu klärende Situationen des Lernens. Diese Situationen schaffen ein in jüngster Zeit wachsendes Spannungsfeld für Lehrkräfte, das nur schwer einlösbar ist – nämlich einem speziellen (herausfordernden?) Verhalten einzelner Lernender gerecht zu werden und die Sache des Fachunterrichts voranzutreiben. Zumeist verknüpft sich die Sorge, allen Ansprüchen gerecht zu werden, mit dem Eindruck vieler Kolleginnen und Kollegen weder hinreichend ausgebildet, noch im Gymnasium konzeptionell so aufgestellt zu sein, dass allen Ansprüchen gelingend begegnet werden kann.

So weit, so ungünstig. Konzepte, Unterrichtsstörungen als „unvereinbare Wünsche“¹ der Beteiligten im Unterricht zu

1 <https://deutsches-schulportal.de/download/unterrichtsstoerungen-aus-verschiedenen-perspektiven-betrachten/?wpdmdl=45130&refresh=651ef508549391696527624>

werten und ihnen durch produktive Interaktion zu begegnen, gibt es genug. Den klassischen Normabweichungen gesellen sich seit Corona jedoch vielfältige andere Belastungsphänomene hinzu. Ängste vor Interaktion und Kommunikation mit Anderen, Sorgen, nicht genug gesehen zu werden oder nicht zu genügen, Schulabsentismen – dies sind nur einige der Phänomene, die seither angestiegen sind und nicht wieder schwinden². Auch diese Kinder weichen von der Norm ab, aber oft leise und unauffällig. Gleichwohl benötigen gerade sie psychosoziale Unterstützungsmaßnahmen.

Ganz im Gegenteil zum herausfordernden Verhalten, das die Lehrkraft Zeit im Unterricht kostet und damit in Konkurrenz zum Bildungsauftrag gerät, nehmen diese anderen Formen des herausfordernden Verhaltens die Lehrkraft jedoch an ganz anderer Stelle und in ganz anderer Form in Anspruch. Absentismen, Ängste und psychische Erkrankungen bedürfen der Beratung, die auch aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes nicht in den Unterricht integrierbar ist, da sie sensibel erfolgen muss und oft großer Zeitkontingente bedarf. Für Klassenleitungen, die hier an erster Stelle gefragt sind, reicht die Beratungszeit im Faktor der Klassenleitung kaum aus; daher ist es auf alle Fälle gut, dass die

2 <https://bvpraevention.de/cms/index.asp?inst=newbv&snr=13313&t=COPSY-Studie:+Ergebnisse+der+fünften+Befragungswelle>



Arne Wolter
leitet das Gymnasium
Kaiser-Friedrich-Ufer (KAIFU).

BSB die coronaspezifischen Hilfsgelder sowie die zusätzliche F-Zeit für Beratung den Gymnasien erhalten hat. Sie sind dringend nötig.

Ebenso bedarf es aber neuer Vorhaben, um den Veränderungen der Lernenden im Bereich psychosozialer Unterstützung gerecht zu werden. Unter Federführung von Schulleitung und Abteilungsleitung Jg. 9/10 sowie mehreren Kolleginnen und Kollegen hat das KAIFU sich daher seit zwei Jahren auf den Weg gemacht, additiv Säulen für die mentale Gesundheit der Schülerinnen und Schüler in das Beratungssystem der Schule zu integrieren. Dabei waren sowohl Impulse des schulinternen Beratungsdienstes sowie der Förderkoordination Ausgangspunkt der Entwicklung von Maßnahmen als auch Ideen einzelner Lehrkräfte, die sensibel auf die Veränderungen bei den Lernenden reagierten.

Nicht nur der erhebliche Anstieg der Fallzahlen, sondern auch die Warnsignale, die von verschiedenen Lernenden aktiv an einzelne Lehrkräfte herangetragen wurden, sensibilisierten das Kollegium dafür, am KAIFU der neuen Sachlage Rechnung tragen müssen. Der Aufbau eines Teams durch die Schulleitung auf der Basis individueller Kompetenzen stellte sicher, dass im Kollegium sowohl Ansprechpartner und -partnerinnen als auch Motoren der Gestaltung des Prozesses sichtbar wurden. Auf mehreren Lehrkräftekonferenzen wurde das Projekt vorgestellt. Im Dezember stand nun eine solche Konferenz vollständig im Zeichen einer Behandlung des Themas als Aufgabe der Unterrichtsentwicklung am KAIFU.

Neben einer regelmäßigen Sprechstunde mit einem externen Psychologen, der auf Honorarbasis Schülern und Schülerinnen Beratungszeit anbietet, und einer Reihe von Lehrkräften, die aufgrund ihrer Zusatzqualifikationen (Resilienztrainerin, Lerncoach) zusätzliche Sprechstunden neben dem Beratungsdienst anbieten, sowie Projekttagen zum stressfreien Lernen erweisen sich unsere **Mental-Health-Coaches** als wichtige Unterstützung für strauchelnde Schülerinnen und Schüler, die mit dem Leistungsdruck ihre Not haben, Hilfe beim Auftritt vor größeren Gruppen brauchen oder sich in der Schule unwohl fühlen. Diese Coaches sind eine erste Anlaufstelle – ihre Sprechstunde hat für die Lernenden die geringste Schwelle und ermöglicht es so, früh Kinder in den Blick des Beratungsdienstes geraten zu lassen, die uns in der Schule sonst womöglich viel zu spät aufgefallen wären, weil sie sich Erwachsenen nicht anzuvertrauen vermögen. Inzwischen sind wir in das Programm „**Mental-Health-Coaches an Schulen**“ des Bundesfamilienministeriums aufgenommen und können uns glücklich schätzen, dass die Schülerinnen und Schüler des KAIFU durch den JMD qualifizierte Fortbildungen in Gesprächs-

führung und für Workshops im Klassenrat bekommen. In Zusammenarbeit mit dem Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium und dem Gymnasium Rotherbaum suchen wir dank der Unterstützung der Abteilung B4 der BSB für ein Pilotprojekt ab dem 1.2.24 nach einer Sozialpädagogin oder einem Sozialpädagogen, die oder der das Angebot der psychosozialen Unterstützung abrunden kann – und zugleich einen kontrastiven Blick auf unseren Unterricht werfen wird. Ein Blick von außen kann auch hier für Öffnung sorgen, die von innen im Unterricht nur schwer zu erreichen ist.

Letztlich sind alle additiven Maßnahmen gut und hilfreich – aber höchstens die „halbe Miete“. Das Gymnasium muss aus meiner Sicht, wenn es den hohen Standard seiner Lernqualität wahren will, auch den Unterricht verändern, um einer veränderten Schüler/innenschaft gerecht zu werden – nämlich hohe Leistungsanforderungen, eine veränderte Selbstwahrnehmung von Kindern und eine rastloser gewordene Gesellschaft unter einen Hut zu bringen, sodass ein gesundes Lernen möglich ist³.

Umso stärker ist hier die selbst verantwortete Schule gefragt, mit engagierten Lehrkräften Wege der Unterrichtsgestaltung neu auszuprobieren und an der Professionalisierung der Lehrkräfte zu arbeiten – im eigenen Interesse Formate der Phrasierung des Unterrichts und der Neudefinition der eigenen Rolle und Haltung im Unterricht zu finden, die Lernenden und Lehrkräften ermöglichen, durch die Gestaltung der Lernformate, durch verschiedene Sequenzen und Bausteine des gesunden Lernens selbst gesund zu bleiben – und dabei die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, gesund zu lernen.

Klar ist, dass die selbst verantwortete Schule in diesem Prozess gestärkt und nicht geschwächt werden darf. Dazu bedarf es auch einer gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzung mit der Frage, welchen Stellenwert gesundes Lehren und Lernen an der Schule hat – und wie viel wir bereit sind, dafür aufzuwenden.

Kontakt:

arne.wolter@bsb.hamburg.de

³ <https://kopfsachen.org/relevanz>



Mit verändertem Lehr-Lernsetting den Herausforderungen individuell begegnen

Dagmar von Linde-Suden
Gesamtleitung des ReBBZ Wilhelmsburg

Nina Menrad
Didaktische Leitung

Gabriella Krause
Abteilungsleiterin Jg. 5 - 7

Katja Schlünzen
Schulleiterin
Sie arbeiten an der
Stadtteilschule Wilhelmsburg.

Unsere Schule liegt in einem Stadtteil in prekärer Lage. Uns geht es dabei wie manch anderen Schulen, uns eilt ein bestimmter Ruf voraus. Oft herrschen Vorurteile. Es gebe viele Lernende, die besonderes herausfordernd seien, bildungsferne Elternhäuser mit abweichenden Erziehungsstilen, alleinerziehende Mütter. Eine KESS 1 Schule. Eine Schule im „23+Starke Schulen“ Projekt. Hier sei alles schwerer. Kolleginnen und Kollegen werden schon einmal gefragt, wie sie es da aushielten.

Wenn dann Lehrkräfte bei uns hospitieren, sind sie erstaunt. Alles ganz anders als erwartet. Wilhelmsburg selbst grün, urbaner und doch gleichzeitig dörflich. In unserer Schule sind im Bau neue Elemente neben alten sichtbar, neue Möbel neben alten. Sichtbar wird der Versuch eine gute, wohnliche Lernumgebung zu schaffen. Alles erscheint (meistens) friedlich. Lehr- und Lern- Situationen werden erfolgreich durchgeführt, Inklusion scheint häufig geglückt. Eltern sitzen zum Frühstück in der Cafeteria und trinken Kaffee, sind untereinander oder mit Lehrkräften im Gespräch.

Wie ist dies möglich? Wo sind die vielen Schülerinnen und Schüler mit multimodalen Bedarfen?

Die Schule selbst ist deutlich im Wandel. Herkömmliche Lehr-Lernsettings können neben neueren Konzepten beobachtet werden, es wird ausprobiert, experimentiert, begleitet vom Landesinstitut und vom ReBBZ. Engagierte Kolleginnen und Kollegen treiben die Schulentwicklung im Bereich Lernen voran. Je nachdem, in welchen Kontexten

die Lernenden sich bewegen, können sie auch unterschiedliche Rollen und Verhaltensweisen zeigen. Dies versuchen wir durch veränderte Lernsettings zu ermöglichen.

Wie sieht es aus, das veränderte Lernkonzept?

In unserem Lernkonzept haben wir die Individualität des Einzelnen in den Mittelpunkt gestellt. Damit einher ging eine Veränderung der Rolle der Lehrkräfte hin zu einer Rolle als Lernbegleiterin oder Lernbegleiter. Verändert ausgestattete Klassenräume ermöglichen diese unterschiedlichen Arbeitsformen. So ist die Art des individualisierten Lernens einfacher umzusetzen als im herkömmlichen Unterricht. Wir arbeiten im multiprofessionellen Team und vernetzen uns, um den Herausforderungen des Schulalltags besser gerecht zu werden. Dabei profitieren alle von der professionellen Unterstützung der Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die sich während der Lernzeiten viel Zeit für die individuellen Bedürfnisse der Kinder nehmen können. Zusätzlich ist in den Flächen der Lernzeitumgebung eine Person eingesetzt, die sich um die Einhaltung der Bibliotheksatmosphäre küm-

mert, indem sie bei Fragen zu Inhalten und Vorgehen beratend zur Seite steht. Für wenige Lernende mit multimodalen Bedarfen sind zusätzliche Kräfte eingesetzt, welche in besonderen Zeiten beratend unterstützen, immer mit dem Ziel die Schülerinnen und Schüler zu selbständigem, selbstbestimmtem Arbeiten anzuleiten. Natürlich gibt es auch an unserer Schule herausfordernde Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen, die selbst aus der großen Heterogenität der Gruppe herausstechen. Indem wir das Lernen der Kinder in eine gut strukturierte, differenzierte, selbstorganisierte Lernzeit verlagern und frontale Phasen nur in Form von 20-minütigen Inputs zu Beginn stattfinden lassen, gewinnen die Lernbegleiterinnen und -begleiter Zeit, um auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können. Die Lernenden, die besonderer Aufmerksamkeit bedürfen, erhalten so individuelle Zuwendung und stören gleichzeitig die anderen nicht bei der Arbeit.

Für Kinder, die besonders große „Päckchen“ mitbringen, Kinder, denen es besonders schwerfällt, sich in ein Lernsetting zu begeben, gibt es die Möglichkeit, in der „Boje“ beschult zu werden. Dies ist ein geschützter Raum, der von ein bis zwei Fachkräften geleitet wird. Hier werden maximal 3-4 Kinder zeitgleich beim Lernen in einigen Stunden unterstützt oder ihren jeweiligen Bedürfnissen entsprechend betreut.

Das Herzstück des neuen Konzepts sind die Coaching-Gespräche. Hier profitieren alle Schülerinnen und Schüler, solche mit herausforderndem Verhalten aber besonders. Die Klassen werden jeweils mit einem Doppeltutorium bestückt, so dass die Klasse in zwei Lerngruppen von ca. 11 Kindern aufgeteilt werden kann. Dadurch erhält jeder Lernbegleiter und jede Lernbegleiterin die Möglichkeit, die eigene Kleingruppe innerhalb der Klasse direkt zu begleiten und im individuellen, wöchentlichen Coaching-Gespräch zu treffen. Diese Gespräche dauern ca. 15 Minuten und dienen dazu, gemeinsam den Lernfortschritt zu reflektieren und Hilfestellung bei der Selbstorganisation und der Wochenplanung zu geben. Gleichzeitig wird die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden gestärkt. Wir hören den Kindern zu und nehmen uns persönlich für sie Zeit. Vielen Schülerinnen und Schülern hilft diese persönliche Aufmerksamkeit und die Möglichkeit, eine vertrauenswürdige Beziehung zu einem Menschen außerhalb ihrer Familie aufzubauen. Besonders bei Schülerinnen und Schülern mit multimodalen Bedarfen machen wir die Erfahrung, dass die durch Lerncoachings aufgebaute persönliche Bindung zu Veränderungen im Lernverhalten führt. Die Kinder werden gesehen und wahrgenommen; sie öffnen sich und versuchen, die für sie hinderlichen Verhaltensmuster zu verstehen, zu erklären und gezielt an sich zu arbeiten. Die enge Kooperation mit dem ReBBZ Wilhelmsburg ermöglicht den Zugriff auf hilfreiche Expertise.

Im Bereich Schnittstelle Inklusion begleitet eine Sonderpädagogin des ReBBZ den Übergang der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Jahrgang vier nach fünf. Der Fokus liegt hierbei auf den besonderen Bedürfnissen des jeweiligen Kindes: Was braucht das Kind, um gut in der fünften Klasse anzukommen? Was hat sich bewährt, was ist hinderlich und wie kann eine gute Einbindung in das neue Lernkonzept eines selbstgesteuerten Lernens gelingen? Dazu beraten sich die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen regelmäßig auf der Grundlage der methodisch-didaktisch-diagnostischen Beobachtungen der Sonderpädagogin und reflektieren gemeinsam fortlaufend die Entwicklung der Kinder. Seit langem steht mit der sogenannten Ansprechpartnerschaft (ASP) eine Fachkraft der Beratung des ReBBZ für die Beratungsrunden der Schule zur Verfügung. In diesen regelmäßigen Runden werden die Probleme der besonders herausfordernden Lernenden besprochen und Lösungsmöglichkeiten gemeinsam erörtert. Die Kinderschutzbeauftragten der Schule, die Förderkordinatorin und die Sonderpädagoginnen und -pädagogen werden ebenfalls in verschiedenen Formaten durch Kolleginnen und Kollegen des ReBBZ begleitet, fortgebildet und unterstützt.

Auch bei uns erleben wir, dass Lernende mit multimodalen Bedarfen den Tag sprengen, dass Lehrkräfte verzweifelt sind, dass Kinder nicht tragbar sind. Aber: Trotz schwieriger Situationen sind es durch das veränderte Unterrichtsetting deutlich weniger Kinder. Auch für sie finden wir im Netzwerk individuelle Wege, selbst wenn diese nicht immer bei uns in der Schule liegen. Dank der Teamstruktur werden auch wir aufgefangen, erleben die Sinnhaftigkeit unserer Arbeit und können die professionelle Distanz aufbauen, die nötig ist, um das Lernen und Entfalten zu begleiten.

Kontakt:

Katja.Schlunzen@bsb.hamburg.de

➔ **Einen Artikel zur sozialen Lerngruppe
Schule Osterbrook finden Sie in der
HMS 1/24 online Ausgabe auf den Seiten 56f
www.hamburg.de/bsb/hamburg-macht-schule**



Heinrich-Hertz-Schule: Bildung für die Demokratie

FOTO MAX LAUTENSCHLÄGER



DIE HAMBURGER HEINRICH-HERTZ-SCHULE GEHÖRT ZU DEN BESTEN SCHULEN DEUTSCHLANDS. DIE TEILGEBUNDENE GANZTAGSSCHULE PUNKTET ALS UNESCO-PROJEKTSCHULE MIT PROFILKLASSEN, PROJEKTUNTERRICHT UND DEMOKRATIEBILDUNG.

Am 12. Oktober wurde der Deutsche Schulpreis 2023 vergeben, einer der renommiertesten Bildungspreise Deutschlands. Ausgezeichnet wurden die besten Schulen des Landes – Schulen, die für Lernen begeistern, Kreativität freisetzen, Lust an Leistung entstehen lassen und zu Fairness und Verantwortung erziehen. Juryteams aus Bildungswissenschaft, Schulpraxis und Bildungsverwaltung haben in den vergangenen Monaten 20 Schulen besucht, 15 haben es ins Finale geschafft.

Eine dieser Schulen ist die Heinrich-Hertz-Schule (HHS) in Hamburg, Stadtteilschule und Gymnasium in einem und mit rund 1.500 Schülerinnen und Schülern eine der größten Schulen der Stadt. Unter 85 Bewerberschulen wurde sie als eine der 15 besten Schulen Deutschlands ausgewählt und mit einem Anerkennungspreis von 5.000 Euro ausgezeichnet.

Schulleiterin Susanne Hilbig-Rehder freut sich: „Die Nominierung für den Schulpreis und die Auszeichnung sind eine wunderbare Würdigung der Leistung unserer Schulgemeinschaft, eine große Anerkennung der Arbeit unseres engagierten Kollegiums und eine hohe Motivation für unsere weitere schulische Entwicklung und auch für die anderer Schulen – denn wir sind eigentlich eine ganz ‚normale Schule‘.“

Susanne Hilbig-Rehder ist seit 2016 Schulleiterin der HHS. Als Beweggründe für ihre Schule, sich selbstbewusst in das Rennen um den begehrten Preis zu begeben und sich dem aufwendigen Bewerbungsverfahren zu stellen, nennt sie die Besonderheiten der Lernkultur ihrer Schule:

„Bei der Bewerbung um den Deutschen Schulpreis haben wir unsere Pilotierung des Projektunterrichts in den Mittelpunkt gestellt. Aber ein weiterer Grund war das Demo-

kratie-Lernen, also unsere Demokratiepädagogik, die eine wesentliche Säule unseres Schulprofils ist.“ Besonders wichtig sei dabei der Gedanke der Beteiligung von Schülerinnen und Schülern. „Sie lernen bei uns, Verantwortung für ihr individuelles Handeln und auch für ihre Leistungen zu übernehmen. Wir trauen unseren Schülerinnen und Schülern viel zu.“

Schule mit demokratischer Tradition

Die HHS war bereits 1968 Haupt- und Realschule und Gymnasium unter einem Dach. Die frühere Lichtwarkschule war bis in die frühen 1990er Jahre auch die einzige kooperative Gesamtschule Hamburgs. Aktuell ist sie als einzige Stadtteilschule in Hamburg eine UNESCO-Projektschule. Möglich sind alle Schulabschlüsse, erst nach der Beobachtungsstufe 5 und 6 wird entschieden, ob Schülerinnen und Schüler im Gymnasialzweig in acht Jahren zum Abitur geführt werden oder ob sie mit einem Jahr mehr Zeit zum Lernen das Abitur nach neun Jahren erreichen können (Stadtteilschulzweig). In der Studienstufe werden beide Zweige wieder zusammengeführt.

„Seit rund zehn Jahren gucken wir verstärkt darauf, das Einende stark zu machen“, so Hilbig-Rehder. „Alles, was über die Arbeit an den Bildungsinhalten hinausgeht, ist gemeinsam gedacht. Es gibt ein Jahrgangsteam, das in beiden Schulformen unterrichtet. Alle Projekte und Organisationsstrukturen sind schulformübergreifend. Es geht darum, Heinrich-Hertz-Schule zu sein und in unterschiedlichem Tempo zu lernen.“ Das Konzept kommt bei Eltern und Schülerinnen und Schülern gleichermaßen gut an: Die HHS gehört seit vielen Jahren zu den beliebtesten Schulen der Stadt und ist immer deutlich überangewählt. Acht Parallelklassen gibt es heute in den Jahrgängen 5 und 6, sieben in Jahrgang 7 und sechs in der Oberstufe.

Ganztagsangebote nicht nur am Nachmittag

Andreas Weber ist erst seit diesem Schuljahr als neuer Abteilungsleiter der Jahrgänge 5 und 6 dabei und auch für den Ganztag zuständig. „Spannend an unserem Ganztagskonzept ist, dass es wirklich ein Ganztagskonzept ist“, sagt er. Und erläutert, dass er viele Ganztagschulen kenne, in denen bis mittags der Unterricht laufe und dann das Nachmittagsprogramm anfangen. Weber: „Bei uns fängt der Ganztag dagegen um 8 Uhr an und endet um 16 Uhr. An drei Tagen gibt es Fachunterricht bis 15.30 Uhr, an zwei Tagen endet der Unterricht um 13.30 Uhr. Das Ganztagsangebot ist in den Unterricht integriert.“

In den Jahrgängen 5 und 6 gehe es vor allem darum, dass die ehemaligen Grundschul Kinder an die weiterführende Schule „andocken“. Dabei spiele das Ganztagsangebot eine entscheidende Rolle. Weber: „In den Pausen können die Kleinen einfach nur spielen, es gibt aber auch ganz viele Orte, an denen sie je nach Interesse Zeit verbringen können.“ Etwa in der Bibliothek oder in den Sporthallen, mit Angeboten älterer Schülerinnen und Schüler für die Kleinen, beim Tanzen, Boxen oder in der Skateboard AG. Die „C-Ba-se“ in Haus C bietet den Kindern zudem einen Ort mit Betreuungsangebot bis 16 Uhr. „Das ist wie ein Jugendzentrum mit Tischkicker, Räumen zum Chillen und einem Schulsozialarbeiter.“ Auch hier organisieren ältere Schülerinnen und Schüler Angebote für jüngere. „Das ist ein schönes Beispiel dafür, dass die Schule sehr viel Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler abgibt. Das klappt sehr gut.“

Da die HHS Partnerschule des Nachwuchsleistungssports ist, gibt es Kooperationen mit umliegenden Sportvereinen. Die Angebote sind größtenteils in den (Sport-)Unterricht integriert. Schulleiterin Hilbig-Rehder erklärt, warum: „Wir geben relativ wenig Ressourcen in Kurs- und AG-Angebote nach dem Unterricht, sondern investieren stattdessen Ressourcen in Profilklassen. Unsere langjährigen Erfahrungen zeigen, dass Profilklassen die Motivation und Leistungsbereitschaft steigern.“

Die Klasse als pädagogisches Kernstück

In der Beobachtungsstufe stärken die Profilklassen den Klassenverband und trainieren das soziale Miteinander. Es gibt musische und sportlich ausgerichtete Klassen, die Schülerinnen und Schüler arbeiten projektorientiert, fachübergreifend und mit festen Kooperationspartnern. Die Ergebnisse werden der Schulöffentlichkeit präsentiert, was wiederum zur Identifikation mit der Schule beiträgt. Hilbig-Rehder: „Dieses Konzept haben wir seit über 20 Jahren, von Jahrgang 5 bis zur Oberstufe. Der Klassenverband ist unser pädagogisches Kernstück, darum herum organisieren und gestalten wir.“ So gelinge es auch, jedes Kind immer genau im Blick zu haben, ergänzt Andreas Weber. „Der Grund dafür ist diese Definition von Ganztag mit einem breiten Angebot über den ganzen Tag, nicht nur am Nachmittag.“ Ab Jahrgang 7 sind die Profile stärker fachlich orientiert und sollen die Schülerinnen und Schüler befähigen, eigenverantwortlich, fächerübergreifend und projektorientiert zu arbeiten. Der Projektunterricht ist fest im Stundenplan der Mittelstufe verankert und in den Fachunterricht integriert. Neben sportlichen und künstlerischen Profilen spielen die UNESCO-Profile – UNESCO Nachhaltigkeit und Global Citizen – eine wichtige Rolle.

Bildung und Erziehung für eine Kultur des Friedens

Als UNESCO-Projektschule unterstützt die HHS die weltweite UNESCO-Bildungsagenda 2030, deren Ziel es ist, eine Kultur des Friedens zu fördern. 2017 hat die Schule dieses Ziel zu ihrem Leitbild erhoben. Hilbig-Rehder: „Alles, was wir tun, messen wir daran, ob es unser Leitbild ins Leben bringt. Das ist seit 2017 die Richtschnur für unsere Entwicklung.“

Isabel Voß ist zuständig für die Koordination und Entwicklung des Projektunterrichts. „Als UNESCO-Projektschule legen wir Wert darauf, dass unsere Schülerinnen und Schüler eine umfassende politische Grundbildung bekommen, um zu mündigen jungen Menschen heranzuwachsen“, betont sie. Seit 2020 erhalten die Schülerinnen und Schüler mit Beginn des Jahrgangs 7 acht Stunden Projektunterricht pro Woche. Hier lernen sie anhand von lebensnahen Projekten, die sie allein oder in Gruppen überwiegend selbst gestalten. Die Themen reichen von „Balladen verfilmen“ über „Invasive Pflanzen im Stadtpark“ bis zu den „UNESCO-Nachhaltigkeitszielen“. Voß: „Wir merken im Projektunterricht, dass die Schülerinnen und Schüler immer mehr ihre eigenen Themen einbringen, bedingt durch die Freiheit im Kopf – das Wissen, dass man seine eigene Meinung sagen darf und eigene Themen einbringen darf.“

Gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit

UNESCO-Projektstage begleiten die Schülerinnen und Schüler in allen Jahrgängen durchs Schuljahr. Voß: „Unsere Schulkultur wird sichtbar in einem verbindenden Jahrgangsthema. Wir versuchen zu erreichen, dass sich die ganze Schulgemeinschaft mit so einem verbindenden Jahrgangsthema inhaltlich auseinandersetzt.“ In diesem Jahr arbeitet die Schule beispielsweise an einem Projekt, bei dem es um Klimaflucht geht, im Vorjahr stand das Projekt „Gegen das Vergessen“ im Mittelpunkt, inhaltlich anknüpfend an das Thema Anne Frank. Zu den Jahrgangsthemen wird jeweils eine große Ausstellung organisiert.

Martin Meins, seit neun Jahren Lehrer an der HHS, hat mit Schülerinnen und Schülern die Anne Frank Ausstellung organisiert. „Die Schuljahre 2020/21 und 2021/22 haben wir als Anne Frank Jahr begangen und in diesem Rahmen mit verschiedenen Aktionen in allen Bereichen des Schullebens auf das Thema Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit aufmerksam gemacht“, erzählt er. Kernstück sei die Wanderausstellung des Anne Frank Zentrums in Berlin gewesen, die er im Februar 2022 an die Schule geholt habe. Für Führungen durch die Ausstellung hat Martin Meins Schülerinnen und Schüler als Peer Guides ausgebildet. „Im darauffolgenden Jahr haben sie dann die Peer Guides für



Lehrer Andreas Weber ist
Abteilungsleitung 5-6
und verantwortlich für den Ganztag



Schüler Adrian Horn und
Schülerin Maiteli Reddy, beide 18



Lehrer Martin Meins hat die
Anne Frank Ausstellung mitorganisiert



Lehrerin Luise Günther ist Koordinatorin
für Demokratiepädagogik



Lehrerin Isabel Voß (Koordination und
Entwicklung des Projektunterrichts)
mit den Schülerinnen Mina Amin Fazli und
Adalina Marboeuf



Schulleiterin Susanne Hilbig-Rehder (r.)
und Birgit Alam, Didaktische Leitung

die nächste Ausstellung angeleitet. Das ist unser Ansatz: Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung und bringen sich gegenseitig etwas bei.“

Peer Guides: „Respekt vor der Aufgabe“

Mina Amin Fazli, Schülerin der Klasse STS 9, hat als Peer Guide bei der diesjährigen Klimaflucht-Ausstellung mitgearbeitet. Dort habe sie einen guten Einblick bekommen, was „hinter den Kulissen“ läuft und wie man eine Ausstellung vorbereitet. „Alle aus unserer Klasse wurden zu Peer Guides ausgebildet“, berichtet sie, „und wir alle hatten großen Respekt vor der Aufgabe, denn wir mussten ja auch Oberstufenschülerinnen und -schüler durch die Ausstellung führen.“ Zwei Peer Guide-Klassen hätten alle 60 Klassen der Schule durch die Ausstellung geführt – eine reife Leistung, die stolz macht. „Das ist auch sehr gut für das Selbstbewusstsein“, betont die 15-Jährige.

Auch ihre Klassenkameradin Adalina Marboeuf engagiert sich, sie ist Prefectschülerin. Prefects setzen sich ehrenamtlich für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ein, als Streitschlichterinnen und Streitschlichter, als Patinnen und Paten für die neuen Fünftklässlerinnen und -klässler oder als Pausenaufsicht. Vorab werden sie auf einer dreitägigen Ausbildungsfahrt vorbereitet und geschult. Die 15-Jähri-

ge kommt gerade zurück vom „Helden-Frühstück“, zu dem jedes Jahr alle Ehrenamtlichen als Zeichen der Anerkennung eingeladen werden. „Ich war das erste Mal dabei und habe gesehen, dass es bei uns so viele Mitschülerinnen und Mitschüler gibt, die sich ehrenamtlich engagieren, innerhalb der Schule und auch außerhalb“, staunt sie. Im Unterricht haben beide Schülerinnen das UNESCO-Profil „Global Citizen“ belegt, welches Schülerinnen und Schüler mit offenem, aber auch kritischem Blick auf die globalisierte Welt vorbereiten soll.

Sich für demokratische Werte einsetzen

Luise Günther ist Koordinatorin für Demokratiepädagogik an der HHS. Ihr Tätigkeitsfeld durchzieht quasi alle Bereiche, denn Demokratie lernen hat nicht nur etwas mit Wissen zu tun. „Politische Bildung und gesellschaftliches Engagement sind besondere Anliegen unserer Schule“, betont Günther. Vielfältige Projekte, Klassen- und Projektreisen, Exkursionen und Begegnungen würden ein Bewusstsein für den Wert einer offenen und demokratischen Gesellschaft schaffen. „Unsere Schülerinnen und Schüler lernen, sich für demokratische Werte einzusetzen, ob als Klimabeauftragte, in Antidiskriminierungs-Workshops oder als Peer-Guides, auf UNESCO-Jahrestagungen oder im Klassenrat. Hier werden überfachliche Kompetenzen erlernt, und das stärken und stützen wir ganz ausdrücklich“, so Luise Günther.

Die Heinrich-Hertz-Schule war die erste Schule, die im Frühjahr von der 41-köpfigen Jury des Deutschen Schulpreises besucht wurde. Günther: „Die Rückmeldungen haben uns deutlich gemacht, dass sich alle sehr mit der Schule verbunden fühlen, nach außen absolut solidarisch und zugehörig, aber nach innen auch streitlustig und kritisch.“ Die Vielfalt der Schule – Vielfalt im Sinne von Aktivitäten und Projekten, vom Leistungssport bis zur Diversity AG – sei verbunden mit einer hohen Identifikation. Schülerin Maiteli Reddy, die erst seit zwei Jahren in Deutschland lebt und das Oberstufenprofil Global Studies belegt hat, bestätigt diese Einschätzung überzeugend: „Wir sind hier sehr demokratisch“, so die 18-Jährige. Im vergangenen Jahr habe sie in der Diversity AG das jährliche Schulfest mitgeplant, gemeinsam mit Elternrat, Schülerschaft und Lehrkräften. „Das ist hier nie so von oben herab, man arbeitet zusammen und fühlt sich einfach wertgeschätzt!“

www.heinrich-hertz-schule-hamburg.de/

www.deutscher-schulpreis.de/nominierung-und-preisverleihung

Text und Fotos Seiten 34 und 35:

Claudia Pittelkow

INTERVIEW

Leistung macht Schule (LemaS): Start in die zweite Runde

INTERVIEW MIT DEN HAMBURGER PROJEKTLEITERN



Stephan Haupt

studierte Deutsch und Latein. Nach seinem Referendariat in Kiel unterrichtete er am Heisenberg-Gymnasium in Hamburg-Harburg. Seit Mai 2019 ist er im Amt für Bildung der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) in der Abteilung für Gestaltung und Grundsatz (B 3) tätig, zunächst als Fachreferent für das Fach Deutsch, seit Februar 2021 als Grundsatzreferent für die Schulform Gymnasium und die gymnasiale Oberstufe. Er ist ministeriell für die Begabten- und Begabungsförderung zuständig und vertritt Hamburg in der Bund-Länder-AG „Leistung macht Schule“.



Jan Kwietniewski

studierte Psychologie an der Universität in Danzig und an der Universität Hamburg. Zunächst war er als Schulpsychologe in Hamburg tätig. Seit 2005 arbeitet er in der Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB) am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), dessen Leitung er 2008 übernahm. Er ist als Landeskoordinator für die operative Umsetzung der LemaS-Initiative in Hamburg zuständig. Er koordiniert alle Aktivitäten an den Schulen und begleitet sie mit seinem Team bei der Umsetzung der Projektziele.

Wie können leistungsstarke und besonders begabte Schülerinnen und Schüler besser erkannt und gefördert werden? Dieser Frage geht ein interdisziplinärer Forschungsverbund aus 17 Hochschulen gemeinsam mit Lehrkräften von bundesweit rund 1.000 Schulen im Rahmen der seit 2018 laufenden Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) nach. Nachdem in der ersten Projektphase unter Beteiligung von 300 Schulen Strategien, Konzepte und Materialien für eine begabungs- und leistungsförderliche Schul- und Unterrichtsentwicklung erarbeitet und erprobt wurden, erfolgt in den kommenden fünf Schuljahren ein Transfer der Ergebnisse an zahlreiche neu hinzugekommene Schulen.

In Hamburg wird die Projektarbeit von zwei Personen geleitet: Stephan Haupt ist für die ministerielle Steuerung zuständig und vertritt Hamburg in der Bund-Länder-AG „Leistung macht Schule“. Jan Kwietniewski ist als Landeskoordinator für die operative Umsetzung zuständig. Er koordiniert alle Aktivitäten an den Schulen und begleitet sie mit seinem Team aus der Beratungsstelle besondere Begabungen.

HmS spricht mit ihnen über die Erfahrungen und Eindrücke der ersten Phase und die Ziele der zweiten Phase: Was wurde bereits erreicht? Und wie gelingt es, die Ergebnisse in weitere Schulen zu transportieren?

In der ersten Phase der Initiative haben Wissenschaft und Schulen gemeinsam „Produkte“ entwickelt, um die Schul- und Unterrichtsentwicklung gezielt zu fördern. Was genau können wir uns unter den „Produkten“ vorstellen?

Jan Kwietniewski: Bei den „Produkten“, die in der ersten Phase entwickelt und erprobt wurden, handelt es sich einerseits um Strategien und Konzepte zur Gestaltung des Schullebens, zu Fragen der übergreifenden Unterrichtsentwicklung und zur Organisation von schulischen Kooperationsstrukturen und Entwicklungsprozessen. Sie erlauben den Schulen, eigene Schwerpunkte zu wählen, sich konkrete Ziele zu setzen und diese systematisch zu verfolgen. Andererseits zählen auch konkrete Unterrichtsmaterialien zu den „Produkten“, z.B. begabungsförderliche Aufgaben. Diese können direkt in den einzelnen Fächern – z.B. in Deutsch oder in den Naturwissenschaften – eingesetzt werden, dienen aber auch als Muster für die Entwicklung

Auftaktveranstaltung zur 2. LemaS-Phase
in der Aula des Landesinstituts



eigener Aufgaben. Begleitende Hinweise und Anregungen zum Einsatz dieser Aufgaben unterstützen die Fachschaften und Lehrkräfte dabei, den Unterricht so zu gestalten, dass auch leistungsstarke und talentierte Kinder und Jugendliche gefördert und herausgefordert werden. Gleichzeitig tragen geeignete Aufgaben und Lernarrangements überhaupt erst dazu bei, dass Stärken und Talente sichtbar werden.

Kurz gesagt: Die LemaS-„Produkte“ erbringen evidenzbasiert Wissen, Praxisbeispiele und Strategien für die Unterrichts- und Schulentwicklung, die jede Schule für sich erproben und nutzen kann.

Wie entstand die Idee für die Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“?

Stephan Haupt: Der Beschluss ergab sich folgerichtig aus den großen Linien der bildungspolitischen Diskussion: Die internationalen und nationalen Bildungsvergleichsstudien zeigten die Notwendigkeit auf, die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems zu steigern. So enttäuschten einerseits die Ergebnisse der Lernstandsuntersuchungen – auch in den oberen Kompetenzstufen. Andererseits war ein erheblicher Mangel an Chancengerechtigkeit zutage getreten.

Im Laufe der verschiedenen Reformvorhaben rückten die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler immer stärker in den Blick und es vollzog sich allmählich ein Paradigmenwechsel von einer Defizit- zu einer Potenzialorientierung. Als dann – auch auf Betreiben Hamburgs – im November 2016 die LemaS-Initiative ins Leben gerufen wurde, spiegelte bereits der Titel des Beschlusses diesen Paradigmenwechsel wider: „Gemeinsame Initiative

von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler“.

Welche konkreten Ziele verfolgen Bund und Länder mit der Initiative?

Stephan Haupt: Durch einen breit angelegten Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess sollen die Entwicklungsmöglichkeiten von leistungsstarken und potenziell besonders leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern optimiert werden. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf Kindern und Jugendlichen aus weniger bildungsnahen Elternhäusern, insbesondere solchen mit Migrationshintergrund, sowie auf Mädchen und jungen Frauen im MINT-Bereich. Dabei zielt die Initiative auch auf einen spezifischen Erkenntnisgewinn in den Bildungswissenschaften. Auf Grundlage interdisziplinärer Forschung und in engem Austausch mit der Schulpraxis entstanden so nicht nur die bereits erwähnten LemaS-Produkte. Die Publikationen der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben auch einen erheblichen Einfluss auf die nationale Bildungsforschung.

Wie wird das Projekt finanziert?

Stephan Haupt: Der Bund und die Länder tragen die Kosten zu gleichen Teilen. Der Bund finanziert die Forschungsförderung, die Länder die erforderliche Unterstützung und Betreuung der Schulen. In den ersten fünf Projektjahren waren das 50 Millionen Euro, jetzt werden sogar 75 Millionen bereitgestellt. Ich glaube, diese Zahlen verdeutlichen den bildungspolitischen Stellenwert der Initiative.

Wie viele Hamburger Schulen machen bislang bei LemaS mit?

Jan Kwietniewski: Es sind 43 – 19 Grundschulen, 11 Stadtteilschulen und 13 Gymnasien.

In der ersten Projektphase standen Hamburg 10 Plätze zu, in der zweiten weitere 30. Aufgrund des großen Interesses der Schulen startete das Projekt im Schuljahr 2017/18 zunächst unter dem landeseigenen Titel „Begabungspiloten“ – mit 12 Schulen, von denen zwei zunächst nur landesintern eingebunden waren. Bereits 2019 wurde dann zur Vorbereitung der landesinternen Transferphase das Netzwerk „Begabungs-CoPiloten“ eingerichtet, in das 12 weitere Schulen aufgenommen wurden.

Als wir im vergangenen Jahr die Ausschreibung für die übrigen 16 Plätze veröffentlichten, hatten wir mehr Bewerber-schulen als Plätze. Durch die Übertragung von drei Plätzen aus dem Kontingent eines anderen Bundeslandes konnten in Hamburg insgesamt 43 Schulen aufgenommen werden. Zu Beginn der zweiten Projektphase wurden die alten Strukturen aufgelöst und die 43 Schulen auf drei regionale Netzwerke aufgeteilt.

Was hat das Programm „Leistung macht Schule“ bislang bewirkt?

Stephan Haupt: Wo soll ich anfangen? – Eine Zwischen-evaluation des Forschungsverbundes zum Abschluss der ersten Projektphase zeigt: Die Mitarbeit an dem Projekt hat nicht nur zu den nun vorliegenden „Produkten“ geführt, sondern an den beteiligten Schulen Entwicklungsprozesse ausgelöst, die die Begabungs- und Leistungsförderung nachhaltig verbessert haben. Zu dieser Verbesserung tragen ganz unterschiedliche Faktoren bei: eine Erweiterung der spezifischen Expertise in den Kollegien, eine damit einhergehende Haltungsänderung und die Verständigung auf ein gemeinsames Begabungs- und Leistungsverständnis, aber auch der Ausbau von innerschulischen Kooperations- und Kommunikationsstrukturen, die Anpassung von räumlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen und nicht zuletzt die Weiterentwicklung des Fachunterrichts.

Hinzu kommt der Ertrag im Bereich der Forschung. Besonders fruchtbar ist einerseits die enge Zusammenarbeit von Forschung und Schulpraxis, andererseits die interdisziplinäre Zusammenarbeit von leitenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik und Psychologie mitsamt ihren Teams. Davon werden wir auf Jahre profitieren.

Nicht zu unterschätzen ist schließlich der Einfluss der Initiative auf die öffentliche Wahrnehmung. Die Sicherung einer breiten Akzeptanz von Begabungsförderung kommt den Schulentwicklungsprozessen sehr zugute. Dazu trägt übrigens auch die äußerst konstruktive Zusammenarbeit

der Länder bei. Das gilt für die Ministerien ebenso wie für die Landesinstitute.

Jan Kwietniewski: Ja, unbedingt. Aus der LemaS-Initiative hat sich eine intensive Vernetzung der Landesinstitute ergeben, die auch wertvolle Anregungen für unsere Arbeit außerhalb des Projekts bietet: Es werden bundesweit Ideen zur Unterstützung der Schulen, Qualifizierungskonzepte und Fortbildungsmaterialien abgeglichen und ausgetauscht. Auch das ist ein Gewinn der Bund-Länder-Initiative!

Wie lautet nach Beendigung der ersten Phase die Zwischenbilanz für Hamburg?

Stephan Haupt: Trotz der Corona-Pandemie, die die Projektarbeit nicht erleichtert hat, ist die Bilanz überaus positiv. Hamburg war schon zu Beginn der Initiative gut aufgestellt. Seit 2016 schreibt das „Aktionsprogramm zur Begabtenförderung an Hamburger Schulen“ verschiedene schulische sowie außerschulische Strukturen und Maßnahmen zur Förderung, Beratung und Unterstützung von leistungsstarken, besonders begabten und hochbegabten Schülerinnen und Schülern fest. Die vorhandenen Strukturen haben sich als sehr hilfreich erwiesen. Und nun helfen uns die bisherigen Ergebnisse umgekehrt dabei, unsere landeseigenen Maßnahmen weiterzuentwickeln.

Jan Kwietniewski: Durch verschiedene Handreichungen mit Qualitätskriterien, gezielte Fortbildungsmaßnahmen am Landesinstitut und die Einführung der Funktion „Fachkraft für Begabtenförderung“ hatten Hamburgs Schulen bereits vor der „LemaS-Zeit“ eigene Förderkonzepte in diesem Bereich erstellt und viele Förderangebote auf den Weg gebracht. Die Schulen, die dann 2018 als Projektschulen der LemaS-Initiative beigetreten sind, haben diese schulinternen Programme durch Impulse aus der bundesweiten Vernetzung qualitativ weiterentwickelt. Sie haben insbesondere zum Thema Unterrichtsentwicklung in den Kollegien reflektiert, wie die Förderung im Unterricht der einzelnen Fächer verläuft und welche Aufgaben und Formate eine effiziente Förderung ermöglichen.

Nicht zuletzt haben alle Schulen Enrichment-Kurse durchgeführt, also zusätzliche Lernangebote außerhalb des Regelunterrichts, in denen leistungsstarke und motivierte Kinder besondere Themen wie z.B. Architektur oder Zukunftsforschung bearbeiten und ihre Neugierde ausleben konnten. Hierbei hat das Landesinstitut alle Schulen begleitet und durch die finanzielle Unterstützung der Claussen-Simon-Stiftung externe Kursleitungen, d.h. Expertinnen und Experten zu diesen außerunterrichtlichen Themen, vermittelt.

Ich bin persönlich davon überzeugt, dass ein wichtiges Ergebnis der ersten Phase darin liegt, dass an allen beteiligten Schulen die Akzeptanz für die Notwendigkeit der Förderung aller Schülerinnen und Schüler mit besonderen



Im Austausch: Lehrkräfte der beteiligten Schulen

Potenzialen und Begabungen gewachsen ist. Das zeigt sich unter anderem darin, wie selbstverständlich darüber z.B. im Rahmen der Lehrerkonferenzen kommuniziert wird. Es zeigt sich ebenfalls in den Lernentwicklungsgesprächen mit den Eltern oder auch in individuellen Maßnahmen für einzelne Schülerinnen und Schüler.

Durch die Forschung der ersten Phase liegen nun mit den „Produkten“ viele Ideen, Materialien und Praxishinweise vor, die in der Fülle fantastisch sind! Insbesondere in den Sprachen und MINT-Fächern wurden komplexe Aufgaben erprobt, die eine gute Differenzierung für alle Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Welche Rolle spielten in der ersten Phase die Forschungsprojekte?

Jan Kwietniewski: Diese Phase der gemeinsamen Entwicklung und Erprobung war zentral für das Projekt: Die Lehrkräfte haben z.B. Unterrichtsentwürfe in Englisch oder Mathematik im Unterricht ausprobiert. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wiederum haben deren Erfahrungen für die Weiterentwicklung der Konzepte und Materialien genutzt und diese inzwischen als „Produkte“ vorgelegt. Somit können sie in der nun angelaufenen Transferphase an anderen Schulen genutzt werden.

Stephan Haupt: Damit der Transfer an andere Schulen gelingt, werden nun Lehrkräfte durch den Forschungsverbund zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren qualifiziert und bei der Leitung von Arbeitsgruppen begleitet, in denen sie die Lehrkräfte der neu hinzugekommenen Projektschulen in der Nutzung der „Produkte“ anleiten.

Sie sprechen die Transferphase an. Wie wird diese in Hamburg gestaltet?

Stephan Haupt: Die 43 beteiligten Schulen arbeiten innerhalb von drei regionalen Netzwerken, aber auch netzwerkübergreifend zusammen. Dabei übernehmen jeweils zwei bis drei Schulen, die bereits an der ersten Projektphase be-

teiligt waren, die Funktion einer Multiplikatorschule.

Jan Kwietniewski: Im Rahmen der Netzwerkarbeit werden Themen zur Implementierung einer breiten Stärkenförderung behandelt wie: Wie kann Begabung verstanden werden? Wie können die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Potenzialen erkannt werden? In welchen Schritten können die komplexen Aufgaben in den Fächern verankert werden? Oder auch: Wie führe ich mit den Eltern Gespräche über das Thema?

Des Weiteren werden die Multiplikatorschulen den anderen Schulen tiefere Einblicke in die Erfahrungen und Ergebnisse aus den Forschungsprojekten ermöglichen. Hierfür werden sie zum Beispiel Hospitationstermine mit Präsentationen oder kollegialer Beratung anbieten.

Stephan Haupt: Ein wichtiges Element der Transferphase sind die bereits erwähnten Qualifizierungs- und Beratungsangebote des Forschungsverbundes für die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Sie werden darauf vorbereitet, Kolleginnen und Kollegen von anderen Schulen in themenspezifischen „Transfer-AGs“ in die Arbeit mit den „Produkten“ einzuführen. Neben übergreifenden Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung wird es auch fachgruppenspezifische AGs für die Sprachen Deutsch und Englisch sowie die MINT-Fächer geben. Dafür wird vom Forschungsverbund die Fülle der bundesweit erarbeiteten „Produkte“ gebündelt und aufbereitet.

Der Forschungsverbund erforscht darüber hinaus auch, unter welchen Bedingungen solche Transfer- und Implementationsprozesse gelingen. Dies verspricht wichtige Erkenntnisse für weitere Transferschritte. Denn letztlich wollen wir die gesamte Schullandschaft erreichen.

Welche Unterstützung bietet das Landesinstitut den beteiligten Schulen in der Transferphase an?

Jan Kwietniewski: Das Landesinstitut unterstützt die zweite LemaS-Phase auf mehreren Ebenen: Zunächst organisieren und begleiten wir die gesamte Arbeit der Schulen

in den regionalen Netzwerken. Wir sorgen für die Kommunikation und den Austausch untereinander und organisieren die Treffen. Das machen wir nicht nur organisatorisch, sondern auch inhaltlich: Bei jedem Netzwerktreffen werden Praxisthemen behandelt. Wenn diese von den Schulen kommen, bereiten wir sie gemeinsam vor. Wir selbst stellen den Schulen aber auch von uns aufbereitetes Fachwissen zur Verfügung, z.B. zu Begabungsmodellen. Oder auch zu spezifischen Methoden der Förderung – zu forschendem Lernen oder digitalen Aufgabenformaten.

Jedes Netzwerk wird von einer Netzwerkkordinatorin bzw. einem Netzwerkkordinator begleitet. Diese Person ist für die Schulen nicht nur Ansprechpartnerin oder Ansprechpartner in allen Belangen der Projektarbeit, sondern trifft sich auch vor Ort mit schulinternen Arbeitsgruppen und berät die Beteiligten darüber, welche Ziele sie sich im Rahmen der Projektarbeit stecken und wie sie diese erreichen können. Die Netzwerkkordinatorinnen und -koordinatoren nehmen ebenfalls an den Schulungen des Forschungsverbundes teil. Sie werden daher gemeinsam mit den anderen Kolleginnen und Kollegen ein Team bilden und überlegen, wie das erweiterte Wissen über die „Produkte“ der ersten Phase an die Schulen im Netzwerk transportiert werden kann. Sie arbeiten selbst in den Transfer-AGs mit und unterstützen darüber hinaus organisatorisch und inhaltlich die geplanten Austauschformate wie Hospitationen oder Treffen der AGs.

Können interessierte Hamburger Schulen noch einsteigen?

Stephan Haupt: Nein, das ist leider nicht möglich. Wie erwähnt, möchten wir aber langfristig die gesamte Schullandschaft erreichen. Derzeit laufen hier und in der länderübergreifenden Zusammenarbeit Planungsprozesse an, mit denen wir uns auf das Ende der zweiten Projektphase vorbereiten.

Und das Landesinstitut lässt schon jetzt die Erfahrungen und Ergebnisse in die eigene Arbeit einfließen, sodass alle Hamburger Schulen davon profitieren können.

Jan Kwietniewski: Genau: Wir entwickeln unsere Qualifizierungs-, Fortbildungs- und Beratungsangebote kontinuierlich weiter. Zum Beispiel werden wir auch die „Produkte“ der ersten Phase aufbereiten und nach und nach allen Schulen in Hamburg in Fortbildungen oder auch im Rahmen der jährlichen Tagungen zur Verfügung stellen.

<https://li.hamburg.de/fortbildung/themen-aufgabengebiete/besondere-begabung/piloten-627612>

Interview:

Sabine Deh, Freie Journalistin

Fotos:

Markus Hertrich



„Wir leisten pädagogische Pionierarbeit.“

LEISTUNG MACHT SCHULE: „FORSCHENDES LERNEN“ AN DER STADTTEILSCHULE KIRCHWERDER

An diesem Freitagmorgen, dem letzten Schultag vor den Herbstferien, steht in einer 6. Klasse der Stadtteilschule Kirchwerder wieder das neue Unterrichtsfach „Forschendes Lernen“ auf dem Lehrplan. Die Aufgabe für diesen Jahrgang: zu einem selbstgewählten Thema eine Frage stellen und dieser auf den Grund gehen. Das Ergebnis der individuellen Forschungsarbeit sollen die Schülerinnen und Schüler im Januar 2024 bei einer Abschlusspräsentation am „Forschertag“ in Form einer möglichst anschaulichen und überzeugenden Präsentation vorstellen.

Zehn Hamburger Schulen sind im Jahr 2018 in die erste Phase „LemaS“ – Lernen macht Schule – gestartet. Seither haben die Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen in zahlreichen Veranstaltungen, Projekten und Workshops unter wissenschaftlicher Begleitung neue Erkenntnisse gewonnen – und testen diese jetzt in der zweiten Phase, die mit dem Schuljahr 2023/2024 begonnen hat, in der Praxis. „Das Forschende Lernen wird bei uns im Rahmen des LemaS-Projekts als benotetes epochales Unterrichtsfach in den Klassen 5 und 6 unterrichtet“, so Schulleiter Dr. Niko Gärtner. Ziel der LemaS-Initiative sind bestmögliche Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler – und zwar unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht oder ihrem sozialen Status. Das gilt für besonders leistungsstarke Kinder und Jugendliche und solche mit bisher unentdeckten Stärken.

Die Sechstklässlerinnen und Sechstklässler in Kirchwerder hatten eine Woche Zeit, ein Thema zu finden, das sie in-



Krischan Haferbecker, Sandra Harbig und Jörg Mexner, die Pioniere der Stadtteilschule Kirchwerder

teressiert, und sich eine Strategie für die Umsetzung ihres Konzeptes zu überlegen. „Beim selbstregulierten Lernen sind Etappenziele wichtig“, weiß Klassenlehrerin Sandra Harbig. Darum halten die Schülerinnen und Schüler die Fortschritte ihrer Arbeit in einem Lerntagebuch fest: Sie tragen ihre selbst gesetzten Tages-, Wochen-, und Monatsziele ein, halten fest, welcher Teil der Umsetzung schwierig werden könnte, welche Strategie ihnen auf dem Weg zum Ziel weiterhelfen kann und ob sie mit dem bisher Erreichten zufrieden sind.

„Zu Beginn der Stunde möchte Sandra Harbig wissen, für welches Thema sich ihre Schülerinnen und Schüler entschieden haben. Überall schießen Hände in die Höhe. „Ich möchte herausfinden, wer den Computer erfunden hat“, verrät ein 12-Jähriger. Sein Banknachbar möchte zum Thema „Klima“ forschen, während zwei Mädchen sich für Literatur entschieden haben. Anastasia (12) möchte alles über Harry Potter herausfinden, die 11-jährige Leentje hat sich den Kinder- und Jugendbuchautor Michael Ende ausgesucht.

Konzentriert machen sich die Schülerinnen und Schüler im ersten Schritt mit Hilfe ihrer Laptops an die Arbeit. In den meisten Fällen reicht aber eine intensive Recherche am Computer allein nicht aus, sondern – je nach Thema und Fortschritt der Arbeit – können auch Experimente im Labor, eine Produktion im Tonstudio für ein Musikstück oder einen Podcast oder eine handwerkliche Arbeit in der Holzwerkstatt bei der Umsetzung der Idee helfen. Viele Wege führen zum Ziel. „Wir möchten von euch am Ende schon mehr sehen als nur eine Internetrecherche und ein buntes Plakat“, erinnert Jörg Mexner, der Didaktische Leiter der Stadtteilschule Kirchwerder, die Klasse.

„Guck mal, Michael Ende hat ein Buch über ein Mädchen mit meinem Namen, na ja fast, geschrieben“, freut sich Leentje, als sie im Internet den Titel „Lenchens Reise“ entdeckt.



FOTO KIEFERBERG



Schulleiter Dr. Niko Gärtner

Ihre Mitschülerin Rумыana ist bei TikTok aktiv und forscht online emsig zum Thema „Soziale Medien“. „Mir gefällt Forschendes Lernen total gut!“, erzählt Emily. Der Unterricht sei viel freier und spannender als in anderen Fächern. Außerdem findet sie es toll, dass sie sich das Thema ihres Projekts selbst aussuchen durfte. Die 11-Jährige möchte alles über das Weltall herausfinden und das Ergebnis ihrer Arbeit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern im Januar in Form einer PowerPoint-Präsentation vorstellen. Die Lehrkräfte greifen nur ein, wenn ihre Hilfe ausdrücklich gewünscht wird. „Da muss man sich manchmal schon bremsen und sich selbst zurücknehmen“, räumt Pädagoge Jörg Mexner schmunzelnd ein.

Dustin ist noch etwas unschlüssig, wie er sein Thema „Gemüse“ strategisch angehen soll. Welche Sorten gehören tatsächlich in diese Gattung? Soll er nur Sorten nehmen, die in Deutschland angebaut werden oder auch internationale Sorten einbeziehen? Außerdem fragt er sich, ob Weiß-, Rot-, Grün- und Rosenkohl als verschiedene Sorten eingeordnet



Forschendes Lernen in der 6. Klasse



werden sollten. Die Eltern des 12-Jährigen sind Landwirte. Sie möchte er am Abend zu seinem Thema befragen. „Zuhause baue ich meine eigene Petersilie an und füttere damit mein Kaninchen“, erzählt Dustin stolz, während er sich eifrig Notizen macht.

Die Stadtteilschule Kirchwerder ist in Hamburg die einzige Schule, die ein LemaS-Konzept entwickelt hat, das mit dem Angebot „Forschendes Lernen“ alle Schülerinnen und Schüler einbezieht. Die „guten“ bzw. sogenannten leistungsstarken Schülerinnen und Schüler sollen mit dem parallellaufenden „Drehtürmodul“ gestärkt und individuell gefördert werden. Schulleiter Dr. Niko Gärtner und der Didaktische Leiter Jörg Mexner berichten aus der Praxis: „Lehrerinnen und Lehrer beobachten immer wieder, dass Schülerinnen oder Schüler im Unterricht sitzen und nach zehn Minuten mit Aufgaben fertig sind, für die andere eine halbe oder sogar eine ganze Stunde brauchen. Diese Kinder immer nur mit Mehr-von-demselben zu beschäftigen, ist einfach schade.“ Das Drehtürmodell zur Begabungsförderung (nach dem amerikanischen Jugendpsychologen Joseph Renzulli) ist in Hamburg inzwischen weit verbreitet.

„Die Möglichkeit des Teilspringens in den Hauptfächern haben wir in Kirchwerder, nach einer mehrjährigen Testphase, bereits seit dem Schuljahr 2017/2018 formalisiert“, so Dr. Niko Gärtner. Schülerinnen und Schüler können demnach das Hauptfach, in dem sie eine herausragende Begabung haben, in einer höheren Klassenstufe besuchen.

Leistungsstärkere bekommen andere, kreativere Aufgaben gestellt. Im Matheunterricht können diese Kinder und Jugendlichen zum Beispiel ein Thema wählen, das ihnen wirklich Spaß macht und ihr Interesse weckt. Oder Aufgaben bearbeiten, die eigentlich erst für das kommende Schuljahr gedacht sind. Die Lehrkräfte der Stadtteilschule sollen aber auch die verborgenen Talente ihrer Schützlinge entdecken und gezielt fördern. Etwa, wenn sich Schülerinnen und Schüler besonders gut in die Gemeinschaft einbringen. Dafür nehmen die Kirchwerder Pädagoginnen und Pädagogen an Fortbildungen teil, die ihre „Diagnosekompetenz“ stärken. „Dabei lernen wir auch, dass wir immer wieder selbstkritisch überprüfen müssen, wie wir eine Schülerin oder einen Schüler wahrnehmen“, berichtet Pädagogin Sandra Harbig.

Ein Beispiel aus der Praxis: Charlotte war vom Englischunterricht total gelangweilt. Während der Rest ihrer 9. Klasse noch mit „he/she/it“ kämpfte, las die Schülerin im Unterricht heimlich Romane in der englischen Originalsprache. „Mit Freude hat sie dann das Angebot angenommen, ein Schuljahr lang den Vorbereitungskurs für das Cambridge



Wie funktioniert die Online-Stichwortsuche?
Klassenlehrerin Sandra Harbig gibt
Weltraumforscherin Emily einen Tipp.



Interessiert und konzentriert:
Forschendes Lernen mit Hilfe der Laptops



Mit Hilfe ihrer Lerntagebücher behalten die
Schülerinnen und Schüler ihre Etappenziele im Blick.

First Certificate zu besuchen, der sonst nur unseren Oberstufenschülerinnen und -schülern vorbehalten ist, und sie ist dort linguistisch aufgeblüht. Jetzt bewirbt sich Charlotte für einen Auslandsaufenthalt in Kanada“, erzählt Krischan Haferbecker, Ansprechpartner und Fachkraft Begabtenförderung, begeistert.

Das Ziel der Stadtteilschule Kirchwerder ist, dass alle Kinder nach der Grundschule an der Schule bleiben. „Wir sind keine typische Stadtteilschule, und wir sind uns unserer fast dörflichen Lage durchaus bewusst“, betont Dr. Niko Gärtner. Im Vergleich zu vielen anderen Hamburger Schulen sei in Kirchwerder die Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eher gering. Hinzu käme, dass viele Eltern einen landwirtschaftlichen Betrieb bewirtschaften und zufrieden sind, wenn ihr Nachwuchs einen guten Schulabschluss erreicht – ein Studium an einer Universität ist nicht immer erstes Ziel. Zusammengefasst heißt das für die Stadtteilschule Kirchwerder: hohe Qualitätsansprüche gepaart mit Bodenständigkeit.

„Die Ergebnisse und Erfahrungen, die wir in Sachen LemaS bisher gemacht haben, sind durchaus erfreulich“, zieht Jörg Mexner eine erste positive Bilanz: Mit dem Projekt nehme man an der Stadtteilschule Kirchwerder alle Schülerinnen und Schüler in den Blick, schaue mehr auf ihre Stärken und weniger auf die Schwächen, fördere so die Leistungsbereitschaft und helfe nicht zuletzt auch den Lehrkräften. Diese sehen sich als Pionierinnen und Pioniere auf dem Weg in eine neue, moderne Form von Unterricht, von der alle Beteiligten profitieren können: Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern.

Text:
Sabine Deh, Freie Journalistin

Fotos:
Bent Szameitat

Auf jeden Fall: „Machen!“

LEITUNGSFEEDBACK IN DER LESSING-STADTTEILSCHULE



Tobias Stapelfeldt
ist Schulleiter der Lessing-Stadtteilschule
(tobias.stapelfeldt@bsb.hamburg.de)

Stimmt das? Ist Feedback tatsächlich das Allheilmittel, als das es von vielen Praktikerinnen und Praktikern und in der Fachliteratur gepriesen wird? Verbessert man damit wirklich am effektivsten die eigene Arbeit? Oder ist das Einholen von Feedback, auch für Schulleitungen, nur ein mühsames Geschäft? Worauf sollte ich als Leitungskraft achten? Diese und viele andere Fragen haben wir Tobias Stapelfeldt gestellt, der sich als Leiter der Lessing-Stadtteilschule seit Jahren Feedback aus seinem Kollegium einholt.

Feedback ist in aller Munde, denn es gibt den Feedbacknehmenden die Chance zu lernen. Im Idealfall werden neue Blickwinkel eröffnet und blinde Flecken geschlossen. In Hamburg wurden in den letzten Jahren in vielen Schulen Feedback-Strukturen aufgebaut bzw. gestärkt, entweder als Leitungsfeedback, aber auch als Feedback der Kolleginnen und Kollegen untereinander und durch Schülerfeedback-Strukturen. Darin werden Hamburger Schulen vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) und Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) durch Portale und Fragebögen, Beratung und Fortbildungen unterstützt.

Leitung als Vorbild

Möchte man als Leitung die schulische Feedback-Kultur stärken, ist es förderlich, mit gutem Beispiel voranzugehen. So berichtet Tobias Stapelfeldt: „Ich sehe mich da in einer Vorbildfunktion. Ich kann doch nicht von meinen Kolleginnen und Kollegen erwarten, dass sie sich von ihren Schülerinnen und Schülern Feedback geben lassen, und es selbst nicht tun.“ So führte die Lessing-Stadtteilschule im Jahr 2020 das

Leitungsfeedback ein, im Jahr darauf dann zusätzlich das Schülerfeedback und das Feedback unter den Kolleginnen und Kollegen. Sich Feedback von den Kolleginnen und Kollegen geben zu lassen, ist für Stapelfeldt eine positive Erfahrung: „Ich habe an meiner vorherigen Schule schon gute Erfahrungen mit einem kleinen Format gemacht, in welchem ich mir zu bestimmten Anlässen Rückmeldungen habe geben lassen. Und auch an meiner jetzigen Schule ist Leitungsfeedback eine gute Sache, gerade wenn es verschiedenste Formen des Feedbacks gibt. So haben wir auch im Leitungsteam entschieden, uns Feedback geben zu lassen: seit drei Jahren einmal jährlich über IServ.“

„Natürlich haben wir uns als Leitungsteam auch gefragt, wie wir damit umgehen können, wenn es fatales Feedback gibt, und ob uns das lahmlegen würde.“

Die eigene Haltung ist entscheidend.

Zentral ist hierbei die Haltung der Feedbacknehmerin bzw. des Feedbacknehmers, insbesondere das Interesse, etwas über sich selbst zu erfahren, und die Bereitschaft, etwas zu verändern. Stapelfeldt berichtet von seinem erweiterten Leitungsteam: „Neben mir sind es die stellvertretende Schulleitung, vier Abteilungsleitungen, die didaktische Leitung, der koordinierende Sozialpädagoge sowie, seit neuestem, die Verwaltungsleitung: Alle wollten das Leitungsfeedback. Es war dabei sehr hilfreich, im Vorfeld ein offenes Gespräch zu führen, z.B. über Befürchtungen. Natürlich haben wir uns als Leitungsteam auch gefragt, wie wir damit umgehen können, wenn es fatales Feedback gibt, und ob uns das lahmlegen würde. Auf der anderen Seite waren



wir auf das Feedback angewiesen, wegen der vielen neuen Kolleginnen und Kollegen, wegen eines Umzugs kurz vor Corona und natürlich auch wegen Corona selbst.“

Anonym und freiwillig

Das Feedback ist anonym, der Umgang mit dem Feedback liegt beim Feedbacknehmenden - wichtige Grundregeln, die auch an der Lessing-Stadtteilschule befolgt werden, sind: „Die Daten gehören jeder und jedem Einzelnen; und jede / jeder Einzelne darf auch entscheiden, wie sie bzw. er mit den Rückmeldedaten umgehen will“, so Stapelfeldt. Das Feedback an der Lessing-Stadtteilschule ist eingebunden in eine institutionalisierte, im Kalender festgelegte Feedback-Woche, in welcher sich auch die Lehrkräfte von den Schülerinnen und Schülern Feedback einholen.

Der Feedback-Kreislauf

Der Kreislauf eines typischen Leitungsfeedbacks gliedert sich in vier Phasen: die Vorbereitung, die Durchführung, die Auswertung und Nachbesprechung sowie das Ziehen von Konsequenzen - oft auch verbunden mit Vereinbarungen mit dem Kollegium.

Bei der Vorbereitung des Leitungsfeedbacks sind folgende Fragen von Bedeutung: Wozu will ich mir das Feedback einholen – was ist mein Ziel dabei? Tobias Stapelfeldt schildert das für seine Schule so: „Jede / Jeder aus dem Leitungsteam sucht sich Themen aus ihrem / seinem Arbeitsfeld aus, zu denen sie / er Feedback erhalten will. Ich selbst habe auch im erweiterten Leitungsteam besprochen, zu welchen Aspekten ich mir Feedback geben lassen will.“ Wichtig bei der Vorbereitung ist auch das Abklären von Kriterien. Zentrale Frage ist hier: Woran erkenne ich als Leitung, dass ein Ziel erreicht wurde?

Ein Individualfeedback ist bei der Planung gängiger und leichter zu handhaben als ein Feedback an das Leitungsteam, da man sich hier als Gruppe bei der Wahl der Items und der Auswertung abstimmen muss. Außerdem gilt gerade für die Dynamik in Leitungsteams der Grundsatz: Man sollte nur nach Aspekten fragen, die für die Leitung von Interesse sind und für die man sein Handeln verändern und auch kritisches Feedback annehmen würde. Außerdem

„Es gibt in jeder Feedbackrunde Dinge, die mich bestätigen, aber auch jedes Mal Überraschungen.“

muss man sich entscheiden, ob man Feedback von einzelnen Kolleginnen oder Kollegen, von Gruppen (z.B. einer Abteilung) oder vom gesamten Kollegium einholen will.

Tobias Stapelfeldt betont hinsichtlich der Vorbereitung eines Leitungsfeedbacks: „Es muss klar sein, dass man offen ist. Ansonsten macht das Ganze keinen Sinn. Deswegen hat auch jede und jeder von uns ihre bzw. seine eigenen Items gewählt; das hat zur Offenheit beigetragen. Darüber hinaus ist die Schwelle niedrig, da es ein iterativer Prozess ist (ein iteratives Vorgehen ist ein Vorgehen, bei dem im ersten Schritt bereits Unzulänglichkeiten bekannt sind, die im Rahmen eines prozessorientierten Lernens bearbeitet werden und nicht in einem umfangreichen „Denkprozess“ im Vorfeld „gelöst“ werden) und ein kleines Format. Auch ist es wichtig, die Handhabbarkeit im Blick zu behalten und alles bis zur Auswertung zu überschauen. Daher haben wir uns bewusst gegen offene Fragen und für geschlossene Items entschieden. So lassen sich die Ergebnisse schnell überblicken.“

Mit Blick auf die Durchführung kann sich die Leitung zwischen analoger oder digitaler Form entscheiden. Auch wenn analoge Formen des Leitungsfeedbacks denkbar und bewährt sind, sind digitale Formen doch üblicher. In Hamburg wird digitales Leitungsfeedback vom IfBQ durch drei Portale unterstützt: das Selbstevaluationsportal SEP (vgl. Infotext/ www.sep-hamburg.de), Edkimo (www.edkimo.com) und das neue Befragungsportal BEP (www.bep-hamburg.de). Tobias Stapelfeldt betont, dass die Akzeptanz des Tools sichergestellt sein muss: „Wir haben im Vorfeld den Personalrat eingebunden. Wir gestalten die Items bewusst so, dass nicht herausfilterbar ist, von wem eine Rückmeldung kommt. Das ist enorm wichtig, um das Vertrauen der Kolleginnen und Kollegen zu gewinnen. So haben auch dieses Jahr wieder 63 Prozent des Kollegiums teilgenommen.“

Bei der Auswertung ist es wichtig, Rückmeldungen auf der individuellen Ebene zu analysieren. „Es gibt in jeder Feedbackrunde Dinge, die mich bestätigen, aber auch jedes Mal Überraschungen,“ berichtet etwa Tobias Stapelfeldt.

Von großer Bedeutung ist auch eine gelungene Nachbesprechung. Beachtenswerte Fragen sind: Welche Fragen und Rückmeldungen will ich besprechen und welche nicht? Welches sind Ansatzpunkte, um das Leitungshandeln und die schulische Arbeit zu verbessern? Welche Konsequenzen lassen sich aus welcher Rückmeldung ziehen? Tobias Stapelfeldt merkt hierzu an: „Aus meinen Items suche ich immer einen wichtigen Punkt heraus, um mit dem Kollegium die Konsequenzen zu besprechen. Genauso machen es meine Leitungsteammitglieder; insgesamt kommen fünf Items auf die Gesamtkonferenz.“ In der Nachbesprechung werden Konsequenzen abgeleitet sowie Vereinbarungen getroffen. Bewährt hat es sich, die Nachbesprechung mit externer Moderation durchzuführen. Die Leitungskraft kann sich dann ganz auf das Zuhören, Verstehen und Treffen von Vereinbarungen konzentrieren und ist nicht in der Doppelrolle „neutrale Moderation versus inhaltlich beteiligte Feedbacknehmerin bzw. beteiligten Feedbacknehmer“.

Beim Treffen der Vereinbarungen ist zu empfehlen, sich auf ein bis zwei konkrete Maßnahmen zu beschränken. Die finale Entscheidung über Veränderungsvorschläge, die verfolgt oder aber verworfen werden, liegt hier bei der Schulleitung. Es werden gemeinsam ein Zeitraum für die Maßnahmen und auch ein Zeitpunkt für eine Überprüfung und ein neues Feedback vereinbart. „Unsere Zusage ans Kollegium ist, dass das Feedback jährlich stattfindet“ - so die Praxis an der Lessingschule.

Fazit

Nach mehrjähriger Praxis mit Leitungsfeedback zieht Tobias Stapelfeldt ein Resümee: „Wichtigste Empfehlung: Es auf jeden Fall machen! Es gibt gute, leichtgängige Möglichkeiten, Leitungsfeedback zu erheben. Und ruhig das ganze Kollegium einbinden - ansonsten ist eine Rückmeldung zu leicht zuzuordnen. Zuletzt: Am Anfang ein geschlossenes Format wählen! Es macht die Auswertung viel einfacher und praktikabler.“

Sven-Erik Gries

arbeitet in der Agentur für Schulberatung
(sven-erik.gries@li.hamburg.de).

Peter Schulze

arbeitet in der Agentur für Schulberatung
(peter.schulze@li.hamburg.de).

Schulleitungsfeedback mit dem Hamburger Selbstevaluationsportal (SEP)

Mit dem SEP steht ein Online-Portal zur Verfügung, mit dem ein anonymes Feedback des Kollegiums zum eigenen Schulleitungshandeln unkompliziert und in einem geschützten Rahmen eingeholt werden kann. Es ermöglicht sowohl ein Feedback zum individuellen Leitungshandeln als auch für das gesamte Leitungsteam. Die zur Verfügung stehenden Befragungsbausteine wurden sorgfältig mit Unterstützung von Schulleitungen verschiedener Schulformen entwickelt und berücksichtigen zentrale Aspekte des Schulleitungshandelns.

Der Fragebogen besteht aus 13 Bausteinen zu den Bereichen:

- Führung,
- Schule entwickeln,
- Personalverantwortung,
- Organisation des Schulbetriebs und
- Arbeitszufriedenheit.

Die Bausteine können im Portal flexibel nach eigenen Bedürfnissen zusammengestellt und um eigene Fragen ergänzt werden.

Alle Informationen, eine Schritt-für-Schritt-Anleitung und die Fragebögen zum Feedback an Schulleitungen: www.sep-hamburg.de

Fragen zum Selbstevaluationsportal beantwortet Simon Moebius (IfBQ): simon.moebius@ifbq.hamburg.de

Tipp

Fragebögen zum Leitungsfeedback im neuen Befragungsportal (BEP): www.bep-hamburg.de

INTERVIEW



Julius Rulik mit zwei Persona Dolls

„Keine Zusatzaufgabe, sondern die Grundlage unserer Arbeit“

DIVERSITÄTSENSIBLE UND DISKRIMINIERUNGSKRITISCHE SCHULENTWICKLUNG

Wenn sich unter jenen jungen Menschen, die ihre Abschlussprüfungen nicht bestehen, mehr Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund befinden als ohne, wenn Kinder aufgrund von belastenden Erfahrungen ihre Rolle im Unterricht nicht finden können oder wenn sich Jugendliche mit ihrer geschlechtlichen Identität im allgemeinen Sprachgebrauch einer Schule nicht wiederfinden, dann stellt sich die Frage, wie sich Unterricht und Schule verändern müssen, um den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden und gleiche Bildungschancen für alle zu ermöglichen.

Das Projekt „Vielfalt entfalten – Gemeinsam für starke Schulen“ hat Schulen beim Prozess einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Schulentwicklung un-

terstützt. Ins Leben gerufen wurde es vor zweieinhalb Jahren von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) in Zusammenarbeit mit den Kultusministerien in vier Bundesländern, darunter auch Hamburg. Gefördert wird das Projekt von der Stiftung Mercator, und es hat zum Ziel, das Bewusstsein für Diversität und Diskriminierung im Schulalltag zu schärfen und den Unterricht damit vorurteilsbewusster und chancengerechter zu gestalten.

Eine der 40 Schulen, die an dem Projekt teilgenommen hat, ist die Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik („Fröbelseminar“). Über Chancen und Herausforderungen diversitätssensibler Schulentwicklung sprach HmS mit deren Diversitätsbeauftragtem Julius Rulik.

Was zeichnet eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Schule aus?

Julius Rulik: Die vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung benennen dazu vier Ziele. Es geht zunächst einmal darum, die Ich-Identität und Bezugsgruppen-Identität der Schülerinnen und Schüler zu stärken, denn Wohlbefinden und Zugehörigkeit sind Ausgangsvoraussetzungen für Bildungsprozesse. In einem zweiten Schritt sollte Schule Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen. Denn es muss ja überhaupt erst eine Bewusstheit für Unterschiede geschaffen werden. Dazu ist es wichtig, Vielfaltsmerkmale wahrzunehmen, aufgrund derer diskriminiert wird, also beispielsweise Hautfarbe, Geschlecht, Religion, kulturelle und soziale Herkunft, unterschiedlichste Beeinträchtigungen, geschlechtliche Identität, und etwas über die Wirkung dieser Merkmale zu wissen. Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler sollten sich darüber verständigen, was Fairness, Gerechtigkeit und Diskriminierung eigentlich bedeuten. Viertens sollten Mittel und Methoden bereitgestellt werden, um aktiv gegen Diskriminierung vorgehen zu können.

An welchem Punkt dieses Prozesses stehen Sie an Ihrer Schule?

Julius Rulik: Wir haben diskriminierungskritische und diversitätssensible Bildungsinhalte bislang überwiegend im Wahlpflichtbereich verortet und versuchen jetzt, sie im Rahmen des Projektes auf eine breitere Basis zu stellen, indem wir gucken, wie wir sie im Kollegium, im Unterricht, im Curriculum und auch in der Interaktion bewusster gestalten können. Wir haben eine pädagogische Jahreskonferenz veranstaltet, die in eine Themenwoche mündete, wir sind aber noch nicht da angekommen, wo wir sein müssten. Noch gibt es keine verstetigte Struktur, von der ich sagen würde, sie ist diskriminierungskritisch und diversitätsbewusst reflektiert. Aber es gibt an unserer Schule eine gewachsene Sensibilität und ein Bewusstsein für deren Notwendigkeit. Da erlebe ich eine große Offenheit.

Kann Schule bestehende Ungerechtigkeiten verstärken?

Julius Rulik: Bestehende Ungerechtigkeiten werden immer dann verschärft, wenn sie nicht bewusst thematisiert werden und wenn nicht daran gearbeitet wird. Wir müssen gucken, wie wir die Strukturen ändern können, um das Thema regelmäßig im Kollegium anzusprechen und zu fragen: „Thematisieren wir das schon, und thematisieren wir es schon genug?“

Können Sie konkrete Beispiele nennen?

Julius Rulik: Aktuell sehen wir uns an unserer Schule zum Beispiel mit dem Thema non-binäre Geschlechtsidentität konfrontiert und mit der Frage, wie wir Jugendliche und junge Erwachsene so unterstützen, dass die negativen Erfahrungen, die sie in der Gesellschaft gemacht haben, an der Schule nicht reproduziert und verstärkt werden. Das betrifft zum Beispiel die Ansprache und die Toilettenregelung. Und auch Schulbücher müssen genauer angeschaut werden: Welches Verständnis von Normalität wird dort vermittelt? Oder nehmen Sie das Thema Religion: Es kommt vor, dass Menschen in Bildungsinstitutionen an ihren Feiertagen nicht mitgedacht werden, weil nur christliche Feiertage berücksichtigt sind. Die Frage ist, wie wir zu einem Verständnis von Vielfalt und Diversität kommen können, damit Schule zu einem realistischen Abbild der Gesellschaft wird. Und da ist auch die Schulleitung mit ihrer Personalentwicklung gefordert. Wir sind ein fast „Weißes“ Kollegium, das aber eine sehr heterogene Schülerschaft unterrichtet.

Was sind geeignete Formen, um über Diskriminierung zu sprechen?

Julius Rulik: Es gibt Methoden, die eher aus der elementaren Pädagogik stammen, also zum Beispiel die Arbeit mit Persona Dolls, das sind sehr menschenähnliche Puppen, die im Rollenspiel eine Biografie bekommen. Und die erzieherisch tätige Person erzählt aus der Sicht der Puppe von Diskriminierungen. Die Kinder entwi-

Keine Frage des Ob...

„Die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahre und die darauf aufbauenden Prognosen geben mir mehr und mehr das Gefühl, dass die Diversität, mit der unsere Schulen derzeit konfrontiert sind, nur einen kleinen Bruchteil dessen darstellt, was noch kommt. Ich könnte mir vorstellen, dass Diversität sehr bald in einem sehr viel größeren und umfassenderen Maße als heute die Schulen und das schulische Lernen prägen wird.“

Eric Vaccaro

Leiter des Arbeitsbereiches
„Steigerung von Bildungschancen“
beim Amt für Bildung
in Hamburg

ckeln dann Lösungen, wie man dieser Puppe in der konkreten Situation helfen könnte. Das ist ein sehr spannender Ansatz. Auf die Erwachsenenpädagogik ist das natürlich nicht eins zu eins übertragbar. Dann gibt es Ansätze an Schulen, dass Schülerinnen und Schüler zum Beispiel im Klassenrat gezielt gefragt werden: Welche diskriminierenden Erfahrungen habt ihr in der letzten Woche gemacht? Darüber kann ein gemeinsames Verständnis entstehen. Das setzt geschultes pädagogisches Personal voraus, und das Vertrauen in der Klasse muss hoch sein. Die geschilderten Erfahrungen dürfen nicht dazu führen, dass die betroffene Person in eine Rechtfertigungsposition gerät oder sich schlimmstenfalls mit ihren Erfahrungen nicht ernst genommen fühlt, im Sinne von: „Stell dich mal nicht so an“.

Wie kommuniziert man in Fällen, in denen Diskriminierung in einer konkreten Situation sichtbar wird? Ein Kind möchte einem anderen Kind nicht die Hand geben, weil es „Schwarz“ ist.

Julius Rulik: Der erste Schritt ist immer, die betroffene Person zu schützen und das Problem wahrzunehmen und anzuerkennen. Im nächsten Schritt muss die Diskriminierung zurückgewiesen werden, und zwar für die gesamte Gruppe, nicht nur für die Person, die sie ausgesprochen hat. Und meist ist es hilfreich, auch sachliche Informationen zu geben und darüber zu sprechen, woher es eigentlich kommt, dass zum Beispiel Hautfarben unterschiedliche Wertigkeiten zugeschrieben werden.

Und wie macht man Ausgrenzungsprozesse aufseiten des Lehrpersonals sichtbar? Wie wird man sich als Lehrkraft der eigenen „Weißen Flecken“ bewusst?

Julius Rulik: Indem man zuerst mal anerkennt, dass es sie gibt. Jede und jeder hat sie. Viele von uns sind in

einer Gesellschaft der „Dominanzkultur“ aufgewachsen, in der gesellschaftliche Stereotypen, Zuschreibungen und Vorurteile vermittelt wurden. Wir kategorisieren nach Über- und Unterordnung, und das von frühester Kindheit an. Und da kommt man, glaube ich, auch nicht raus, sondern kann nur überlegen, wie man jeden Tag damit umgeht. Die übliche Reaktion darauf ist Abwehr, viele fühlen sich schuldig.

Aber das ist nicht das Ziel. Man muss die Verantwortung für sein Verhalten übernehmen und überlegen, wie man damit konkret umgehen kann. Und dabei ist es hilfreich, wenn es an Schulen eine Offenheit gibt, über diese Kategorien ins Gespräch zu kommen, ohne dass ich als Lehrkraft Angst haben muss, dass ich blöd dastehe. Und so wie ich, sollte man dabei immer wieder auch seine eigene privilegierte Situation reflektieren: Ich bin der Lehrer, ich bin „Weiß“, Mittelschicht, mein ganzer Habitus ist darauf ausgerichtet. Aber was löst das bei meinem Gegenüber aus? Vielleicht ist es hilfreich, seine Sprecherposition auch mal abzugeben und denjenigen zuzuhören, die gerade betroffen sind.

Interview und Foto:

Maren Preiß

...nur noch eine Frage des Wie

„Vermutlich wird es bald in vielen Schulen gar keine Frage mehr sein, ob, sondern nur noch, wie man diversitätssensible und diskriminierungskritische Schulentwicklung betreibt. Und man wird froh über jede Vorerfahrung und jeden guten Ansatz sein, der Schulen den Weg weist, wie förderliche Lernbedingungen für alle Schülerinnen und Schüler geschaffen werden können, wie vorhandene Potenziale gut erkannt und genutzt werden können und wie es gelingen kann, Diskriminierungen und sonstigen Benachteiligungen entgegenzuwirken.“

Eric Vaccaro

Leiter des Arbeitsbereiches
„Steigerung von Bildungschancen“
beim Amt für Bildung
in Hamburg

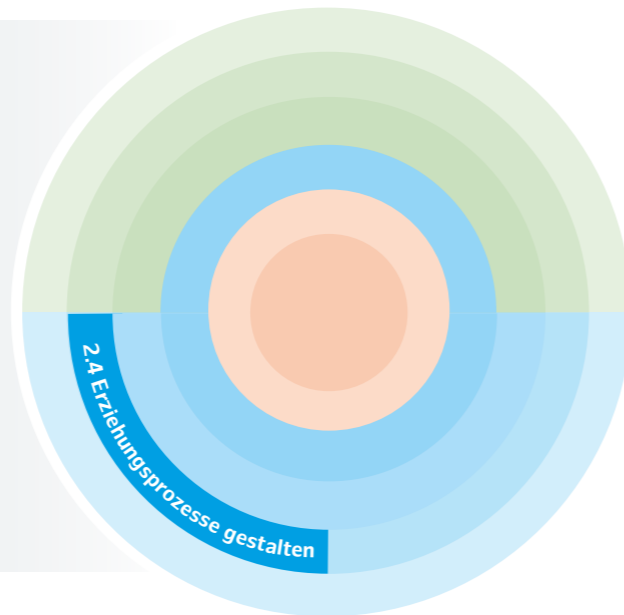


BLICKPUNKT

Schulqualitätsentwicklung

→ WAS ZEICHNET EINE LERN- UND ENTWICKLUNGSFÖRDERLICHE SCHULE AUS? WIE KANN SICH EINE SCHULE STETIG WEITERENTWICKELN?

Die Serie „Blickpunkt Schulqualitätsentwicklung“ widmet sich entlang des Orientierungsrahmens Schulqualität in jeder Folge einem Aspekt der Schulqualitätsentwicklung. Gestaltet wird die Serie von der Schulinspektion, die regelmäßig die Qualität der Hamburger Schulen einschätzt und darüber berichtet. Neben dem Erfahrungswissen aus der Schulpraxis werden die Erkenntnisse aus theoretischer und empirischer Forschung berücksichtigt.



FOLGE **5**

„Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität 2019“, vollständig unter: <https://t1p.de/r1tq>

LERNEN UNTER WÖLFEN

„In die Wölfegruppe will ich nicht! – Diesen Satz habe ich hier noch nie gehört. Eher: Ich will nicht mehr aus der Gruppe raus!“, berichtet Heike Schön, Schulleiterin der Grundschule Furtweg. Seit über zehn Jahren lernen zehn Schülerinnen und Schüler vier Mal pro Woche zwischen zehn und zwölf Uhr im Wölferaum. Jede Schülerin und jeder Schüler darf an einem eigenen Arbeitsplatz lernen. Die Wölfegruppe ermöglicht ihnen, in einem kleineren, vertrauteren Rahmen als im Klassenverband zu lernen. „Diese Schülerinnen und Schüler brauchen zwischendurch ein übersichtlicheres Setting, um den ganztägigen Schultag bewältigen zu können“, berichtet Heike Schön. Was alle verbindet: Sie benötigen Förderung im sozial-emotionalen Bereich, eine kleinere Lerngruppe als den Klassenverband und ein enges Vertrauensverhältnis, um lernen zu können.

Unter Wölfen: Schutz und Vertrauen

Der Orientierungsrahmen Schulqualität formuliert den Qualitätsanspruch für Schülerinnen und Schüler mit „komplexen Bedarfslagen im sozial-emotionalen Bereich“ deutlich: Für diese Schülerinnen und Schüler „werden eine emotionale Verbindung, ein Vertrauensverhältnis und Schutz gegen externen Stress gewährleistet, um auf der Basis einer tragfähigen Beziehung Lernprozesse zu ermöglichen“. Um eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, wird die Wölfegruppe von einer Sonderpädagogin der Schule gemeinsam mit einer Sozialpädagogin des Jugendhilfeträgers geleitet. Beide begleiten die Schülerinnen und Schüler auch während des Unterrichts im Klassenverband, sodass sie über den ganzen Schultag hinweg von ihren Vertrauenspersonen begleitet werden. So wird auch ein enger Austausch der Klassen- und Fachlehrkräfte mit den beiden Pädagoginnen der Wölfegruppe möglich: Beide wissen, welches Kind gerade an welchen Zielen arbeitet. Zugleich bietet die Wölfegruppe durch ihre begrenzte Größe, einen ritualisierten Ablauf und die enge pädagogische Begleitung einigen Schülerinnen und

Schülern die notwendigen „Schutzräume“ – vor dem ihrerseits als „Dauerstress“ empfundenen Lernen in Großgruppen.

Umfassende Kooperation im Sinne der „Wölfekinder“

Die Existenz der Wölfegruppe ist ein Paradebeispiel für gelingende Vernetzung und Kooperation zwischen zwei Grundschulen, Jugendamt, Jugendhilfe und Regionalem Bildungs- und Beratungszentrum (ReBBZ), die in einer Steuergruppe zusammenarbeiten: Jeweils ein Schulleitungsmitglied der Grundschulen Furtweg und Lohkampstraße und Vertreterinnen / Vertreter des zuständigen ReBBZ, des Jugendamts und kooperierenden Jugendhilfeträgers beraten regelmäßig gemeinsam über die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler aus der Wölfegruppe. Sie beraten auch darüber, welche Kinder einen Platz in der Wölfegruppe erhalten. Pro Grundschule stehen fünf Plätze zur Verfügung, insgesamt können bis zu zehn Kinder temporär in der Wölfegruppe lernen. Voraussetzung ist ein diagnostizierter Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung sowie die Zustimmung der Sorgeberechtigten. Wenn Klassenlehrkräfte den Eindruck haben, dass ein Kind zum Lernen den Rahmen der Wölfegruppe benötigt, erstellen sie gemeinsam mit einer Pädagogin der Wölfegruppe einen „Falleingabebogen“. Dieser wird zur weiteren Bearbeitung an das ReBBZ sowie zum Allgemeinen Sozialen Dienst gesendet. Am Ende erhält die Schulleitung die ergänzten Unterlagen mit allen Informationen und berät gemeinsam mit der Steuergruppe den Fall. „Meistens besteht schon eine Zusammenarbeit der Familien mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst. Das macht es einfacher, auch die Eltern für das Angebot zu begeistern. Einmal im Monat findet ein Elterncafé für die Sorgeberechtigten der Kinder aus der Wölfegruppe statt. Dort kommt man beispielsweise beim Basteln miteinander ins Gespräch und es entsteht eine positive Beziehung zwischen Pädagoginnen und Sorgeberechtigten – das brauchen wir, um in der Erziehung zusammenarbeiten zu können“, berichtet Heike Schön.

Gelingensbedingungen für das Lernen unter Wölfen

Eine enge Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten nennt Heike Schön als einen der zentralen Gelingensfaktoren für die Begleitung der Kinder in der Wölfegruppe. „Und dann braucht man Ressourcen und auch den Willen der außerschulischen Einrichtungen, mit der Schule zu kooperieren“, so Heike Schön. An den Grundschulen Furtweg und Lohkampstraße gelingt das. Die halbe Stelle der Sonderpädagogin wird aus schulischen Mitteln finanziert, die halbe Stelle der Sozialpädagogin vom Jugendhilfeträger. „Zugleich ist für die pädagogische Arbeit wichtig, dass alle transparent kommunizieren“, so Schön. Das sei sowohl wichtig bei der Kommunikation mit den Mitschülerinnen und -schülern

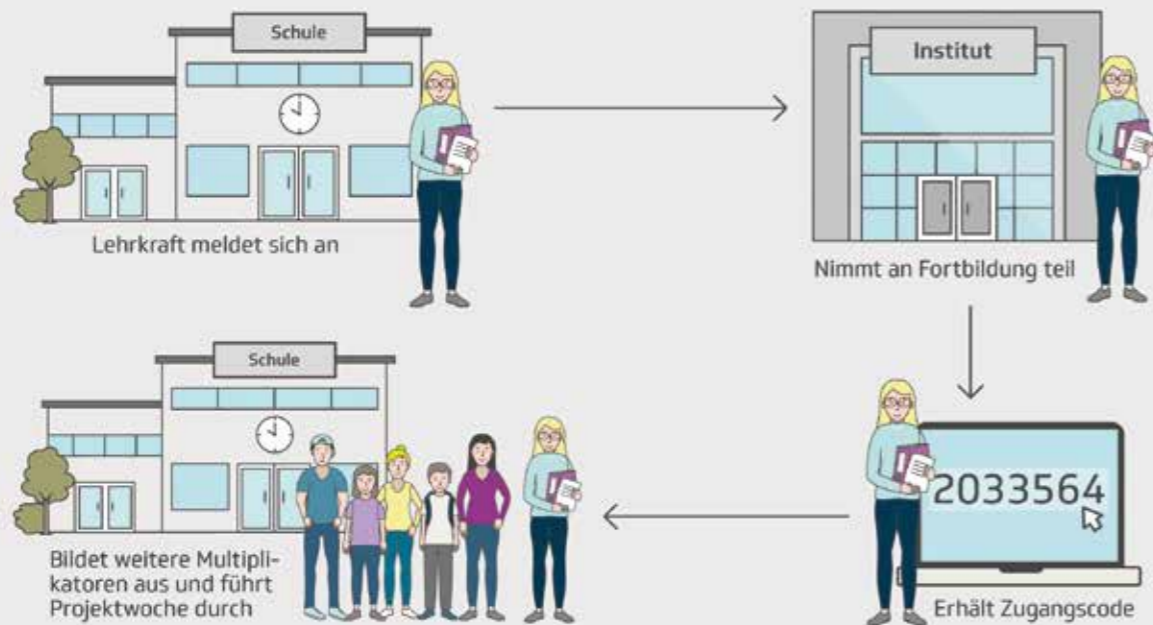
in den Klassen, sodass alle wissen, was die Wölfegruppe ist, als auch in der Kommunikation mit den Lehrkräften. „Wenn wir uns dagegen entscheiden, ein Kind in die Wölfegruppe aufzunehmen, ist es auch unsere Pflicht, gut zu erklären, warum wir uns nicht für dieses Kind entschieden haben und Alternativvorschläge anzubieten, wie auch für dieses Kind, gute Lernbedingungen geschaffen werden können“. In der Wölfegruppe gibt es zudem wiederkehrende Ein- und Ausstiegsrituale für die einzelnen Stunden sowie für die Integration und das Verabschieden von Gruppenmitgliedern. „Wir versuchen, die Übergänge schleichend zu gestalten, wenn beispielsweise Kinder wieder durchgängig im Klassenverband lernen können und die Wölfegruppe nicht mehr brauchen“, so Schön. Stunde um Stunde nehmen die Schülerinnen und Schüler dann seltener an der Wölfegruppe teil. Das Gute: Die Sonder- und Sozialpädagogin sind auch weiterhin als vertraute Personen im Unterricht dabei. In der Wölfegruppe können Kinder von der ersten bis zur vierten Klasse lernen. Wer sich nun abschließend noch fragt, wie die Wölfegruppe zu ihrem Namen gekommen ist: An der Schule Furtweg sind alle Lerngruppen nach Tieren benannt. Als vor zehn Jahren ein Name für die neue Lerngruppe gesucht wurde, haben die Schülerinnen und Schüler beschlossen, sie „Wölfegruppe“ zu nennen.



Arbeitsraum der Wölfegruppe

Text:

Dr. Andrea Albers (andrea.albers@ifbq.hamburg.de) ist die Leitung des Wissenschaftsteams und die stellvertretende Leitung der Hamburger Schulinspektion.



GRAFIK/QUELLE TECHNIKER KRANKENKASSE

Gemeinsam Klasse sein: So funktioniert's.

Konfliktverhalten erlernen: Frühzeitig gegen Mobbing vorgehen

Konflikte sind Teil des sozialen Miteinanders. Das Austauschen von Argumenten und das gewaltfreie Aushandeln unterschiedlicher Interessen wollen aber erlernt werden. Für ein kompetentes Konfliktverhalten brauchen Schülerinnen und Schüler neben dem gegenseitigen Respekt auch einen geschützten Raum, in dem eine konstruktive Konfliktkultur gelebt wird. Dies schließt die Vermittlung von Strategien zur Bewältigung von Problemen und den Zugang zu Schutzmaßnahmen ein.

Konflikte im Schulalltag äußern sich in einer Bandbreite von Regelverstößen bis hin zu konkreten Gewalthandlungen. Um diesen verschiedenen Problemen gerecht werden zu können, benötigen Schulen unterschiedliche Unterstützungs- und Lösungsmodelle. Bei der Beratungsstelle für Gewaltprävention der BSB finden Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern Beratung und Unterstützung bei Krisen und allen Fragen rund um Gewalt und Konflikte an Hamburger Schulen. Außerdem bietet die Beratungsstelle Fortbildungen für Lehrkräfte an, wie zum Beispiel zum Thema Streit-schlichtung.

Mobbing

Mobbing stellt die am häufigsten vorkommende Gewaltform an Schulen dar. Gemäß der Pisa-Studie der OECD von

2017 ist nahezu jeder sechste Schüler beziehungsweise jede sechste Schülerin in Deutschland regelmäßig Opfer von Mobbing. Das schließt das sogenannte Cybermobbing mit ein, denn meist setzt sich Mobbing nahtlos im digitalen Raum fort. Im Netz erreicht die Gewalt durch „liken“, teilen oder kommentieren schnell eine große Reichweite – das ist für die Opfer besonders schlimm. Geteilte Medien wie Fotos oder Videoclips und diffamierende Äußerungen können schließlich nur unter erschwerten Bedingungen gelöscht werden, und selbst, wenn es gelingt, kann der Inhalt zwischenzeitlich an anderer Stelle gespeichert und weiterverbreitet worden sein.

Beim Mobbing wird eine Person über einen längeren Zeitraum von einer oder mehreren anderen Personen systematisch mit dem Ziel schikaniert, die betroffene Person auszugrenzen, sodass andere nichts mehr mit ihr zu tun haben wollen. Bei diesem Gruppenphänomen haben alle Gruppenmitglieder ihre Rolle – keine / keiner ist unbeteiligt. Mobbing ist ein schleichender Prozess, in dem die Täterinnen und Täter sukzessive die Grenzen des Sag- und Machbaren verschieben. Wenn sie keiner stoppt, manifestieren sich die Strukturen und die Täterinnen und Täter fühlen sich zunehmend in ihrem Tun bestätigt.

Koordiniertes Vorgehen gegen Mobbing

Eine einzelne Auseinandersetzung ist noch kein Mobbing, aber hinter einem systematischen Ausschluss könnte eine Konfliktgeschichte stecken, die ihren Ursprung in ungelösten Auseinandersetzungen hat. Eine offene Debattenkultur hilft, Ungerechtigkeit und Diskriminierung sichtbar zu machen. Daher ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler Strategien im Umgang mit Konflikten erlernen, sich gegenseitig helfen und regulieren und im Zweifel wissen, wer sie darüber hinaus unterstützen kann. Dahingehend muss auch das Schulpersonal dafür sensibilisiert werden, die entsprechenden Anlaufstellen zu kennen und sie regelmäßig zu benennen. Die Strukturen beim Mobbing verfestigen sich schnell, daher ist ein frühzeitiges Eingreifen besonders wichtig. Für die Opfer können schon wenige Wochen eine nachhaltige Schädigung bedeuten: Die Konsequenzen des Entzugs der Gruppenzugehörigkeit sind nicht zu unterschätzen. Mobbing kann schwerwiegende physische und psychische Konsequenzen für die Betroffenen haben. So zeigt die Cyberlife-IV-Studie 2022, dass ein Viertel der Opfer Suizidgedanken hat und knapp ein Sechstel die daraus resultierende Hilflosigkeit mit Alkohol oder Tabletten zu kompensieren versucht. Daher ist es wichtig, die Opfer ernst zu nehmen. Alle Schritte müssen unbedingt mit den Opfern gemeinsam besprochen werden. Die Bearbeitung eines Mobbingfalls erfordert ein koordiniertes Vorgehen zwischen Klassenleitung, Fachlehrkräften, Beratungsdienst und Schulleitung. Die Beratungsstelle Gewaltprävention unterstützt bei der Entwicklung einer Handlungskette, die darauf abzielt, dass das Opfer geschützt wird, und die dem komplexen Gruppenproblem gerecht wird.

„Gemeinsam Klasse sein“

Was kann aber präventiv unternommen werden, um Mobbing und Cybermobbing entgegenzuwirken? Als Antwort darauf hat die Beratungsstelle Gewaltprävention gemeinsam mit der Techniker Krankenkasse (TK) das Programm „Gemeinsam Klasse sein“ entwickelt. Es unterstützt Schulen dabei, Mobbing von vornherein zu verhindern. „Ziel der Projekte ist es, Mobbing mit all seinen negativen psychischen und gesundheitlichen Folgen durch gezielte Maßnahmen auf allen Ebenen schulischer Praxis nachhaltig und dauerhaft zu vermindern“, so Kaj Buchhofer von der Beratungsstelle Gewaltprävention. Mobbing kann nur verhindert werden, wenn sich alle Beteiligten mit dem Problem auseinandersetzen, sensibel auf Entwicklungen reagieren und Handlungsmöglichkeiten erlernen und anwenden. Dabei müssen neben den Schülerinnen und Schülern auch die Lehrkräfte, die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern einbezogen werden. Ein Projektschwerpunkt liegt darauf, Mobbing auch in der digitalen Dimension wahrzunehmen

und dafür zu sensibilisieren, dass in der Lebensrealität und Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern die Grenzen zwischen analogem und digitalem Raum verschwimmen. Kernstück des Projekts ist die intensive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Thema Mobbing. Sie erforschen während der Projektstage in Übungen, Rollenspielen und Gesprächen, wie sie wertschätzend und konstruktiv miteinander umgehen können. Filme und Erklärvideos sensibilisieren für die Folgen von Mobbing für die Betroffenen. In Rollenspielen können sich die Schülerinnen und Schüler gut in die einzelnen Personen hineinversetzen und erfahren, welche Rolle jede / jeder Einzelne dabei übernehmen kann, Mobbing zu verhindern. Sie wissen am Ende des Projektes aber auch, an wen sie sich wenden können, wenn Mobbing in der Schule stattfindet, und wo sie diese Person kontaktieren können. Auch die Eltern werden beteiligt und in die Pflicht genommen: Sie erfahren am Elternnachmittag, was die Klasse erarbeitet hat. Damit das Projekt nachhaltig an Schulen umgesetzt werden kann, wird das Schulpersonal durch die Beratungsstelle Gewaltprävention fortgebildet. Die so qualifizierten Kolleginnen und Kollegen übernehmen die Funktion von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und können auf der Onlineplattform auf Schulungsfilme, Tipps zur Umsetzung und auf Hinweise zur Intervention zurückgreifen. Die Ausschreibung für die Teilnahme an der Fortbildung wird jährlich im Frühjahr an alle Schulleitungen der Stadtteilschulen und Gymnasien verschickt.

Prävention von Mobbing und Cybermobbing

Der sogenannte „Anti-Mobbing-Koffer“, der seit 2008 an über 100 Hamburger Schulen und in 14 weiteren Bundesländern zum Einsatz kam, wurde durch die Beratungsstelle Gewaltprävention in Kooperation mit der Techniker Krankenkasse komplett überarbeitet.



Auf der Onlineplattform www.gemeinsam-klasse-sein.de/anti-mobbing stehen Schulen nach Teilnahme an einer Fortbildung vielfältige Materialien zur Verfügung, um Mobbing und Cybermobbing auf vielen Ebenen entgegenzuwirken.

Text:

Jessica Pain (jessica.pain@bsb.hamburg.de) ist die Leiterin der Online-Redaktion des Jugendinformationszentrums (JIZ) der BSB.

Weitere Informationen:

Kaj Buchhofer, (kaj.buchhofer@bsb.hamburg.de)
Beratungsstelle Gewaltprävention, Tel.: 428 63-7005

EINE KAMPAGNE DER MEDIENANSTALT HAMBURG/SCHLESWIG-HOLSTEIN (MA HSH)

Safer Sexting

„MEIN DING! DEIN DING! UNSER DING! WAS´N DING!“

„Sexting“ setzt sich zusammen aus „Sex“ und „Texting“ und bezeichnet den Austausch erotischer Nachrichten, Fotos und Videos. Für Jugendliche, die gerade dabei sind, ihre Sexualität zu entdecken, ist Sexting völlig normal. Doch zur eigenen Sicherheit gibt es einiges zu beachten!

Auf der Kampagnen-Webseite safer-sexting.de finden nicht nur Lehrkräfte, Jugendliche und Erziehungsberechtigte konkrete Ratschläge zum Umgang mit intimen Bildern. Sie alle erfahren, wann und auf welche Weise es unverfänglich ist, intime Bilder zu verschicken – und wann es gefährlich oder gar strafbar wird.

Ziel der Kampagne ist es, Jugendlichen Rechtssicherheit zu vermitteln, sie aufzuklären und konkrete Hilfe anzubieten.

Lehrkräfte der Klassen 7 bis 9, die das Thema mit ihren Schülerinnen und Schülern vertrauensvoll und altersgerecht bearbeiten möchten, finden auf safer-sexting.de praxisnahes Unterrichtsmaterial mit Hintergrundinformationen und didaktischen sowie praktischen Hinweisen: Was Jugendliche beachten müssen, um „safe“ zu „sexten“. Was sie unternehmen können, wenn doch einmal etwas schiefläuft, und an wen sie sich in diesem Fall wenden können.

Wer im November in Hamburg oder Schleswig-Holstein, in Nordrhein-Westfalen, Berlin oder Brandenburg unterwegs war, dem fielen sie gleich ins Auge: die großflächigen Plakate der Kampagne „Safer Sexting“ mit bunten Frucht- und Gemüsemotiven. Mit den bunten Plakaten im Alltagsumfeld weckt die Kampagne „Safer Sexting“ bei Jugendlichen das Bewusstsein für den verantwortungsvollen Austausch erotischer Inhalte. Zusätzlich wurden die Plakate an alle weiterführenden Schulen in Hamburg und Schleswig-Holstein verschickt.

Eva-Maria Sommer, Direktorin der Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein betont: „Für Jugendliche ist ein kompetenter Umgang mit digitalen Medien essenziell, um diese

sicher und reflektiert nutzen zu können. Dazu gehört auch, über zunächst schambehaftete Themen ins Gespräch zu kommen. Deswegen freue ich mich, dass wir die Jugendlichen mit unserer Kampagne unterstützen können – und das ganz ohne erhobenen Zeigefinger! Leserinnen und Leser von scout, dem MA HSH-Magazin für Medienerziehung, kommen die Früchte auf den Aktionsplakaten sicher bekannt vor: Schon im letzten Jahr hat sich scout im Aufklärungsheft ‚Let’s Talk About Sex‘ mit dem Thema Sexting befasst.“

Das Heft können Sie online lesen oder kostenlos als Printausgabe bestellen (s.u.).

Die Kampagne „Safer Sexting“ wird parallel von den Medienanstalten der fünf eingangs genannten Bundesländer durchgeführt.

KAMPAGNE „SAFER SEXTING“

Wenn schon, dann bitte safe!

Sexting unter Jugendlichen ist okay – aber zur eigenen Sicherheit gibt es einiges zu beachten!

Auf der Webseite safer-sexting.de gibt es

- Unterrichtsmaterial für Lehrkräfte mit Hintergrundinformationen und didaktischen Hinweisen als Download,
- Plakate als Download und zum Bestellen.



Kampagnen-Website:
<https://www.safer-sexting.de/>



scout Ausgabe „Let’s talk about Sex“:
<https://www.scout-magazin.de/printausgaben/hefte/lets-talk-about-sex.html>



Informationen und Beratung zum Thema „Safer Sexting“ bietet auch die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB):

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI):

Beate Proll, Leiterin der Abteilung Beratung
(beate.proll@li.hamburg.de)

Beratungsstelle Gewaltprävention:

An allen Schultagen telefonische Beratung für in Schulen tätige pädagogische Fachkräfte sowie Eltern (Tel.: 42863-7020)
<https://www.hamburg.de/gewaltpraevention>

Auch „NEXUS - Netzwerk Hamburger Beratungsstellen gegen sexualisierte Gewalt“ (<https://nexus-hamburg.de/>) sowie die Hamburger Beratungsstellen zur sexuellen Bildung greifen das Thema auf.

Bei konkreten Übergriffssituationen bzw. strafrechtlich relevanten Vorkommnissen informieren Sie bitte über die Schulleitung umgehend die Polizei.

Personalien

Die Behörde für Schule und Berufsbildung hat den folgenden Bestellungen zugestimmt:

zur Schulleitung:

(Leiter der Bildungsabteilung) ReBBZ Eimsbüttel: Sascha Schwarzwald
Stadtteilschule Meiendorf: Carsten Bliesener

zur stellv. Schulleitung:

(Grund-)Schule Rotehäuser Damm: Eva Schlaaf
Stadtteilschule Flottbek: Stephan Lebert

zur Abteilungsleitung:

Grundschule am Kiefernberg: Julia Behrens
(Grund-)Schule Sethweg: Jana Christin Egert
(Grund-)Schule Müssenredder: Susanne Dagmar Heller
(Grund-)Schule Lemsahl-Mellingstedt: Annette Stephanie Ingeborg von Kobylinski
Goethe-(Stadtteil-)Schule-Harburg: Bastian Bänsch
(Stadtteil-)Schule Maretstraße: Philip Dohrendorf
Goethe-(Stadtteil-)Schule-Harburg: Johann Fütterer
Stadtteilschule Mümmelmannsberg: Julia Omland
Gyula Trebitsch (Stadtteil-)Schule Tonndorf: Sonja Uher
Gymnasium Ohmoor: Dr. Daniela Schneemann

Die Soziale Lerngruppe Schule Osterbrook

EIN SCHULKOOPERATIONSPROJEKT

Die Soziale Lerngruppe Schule Osterbrook ist ein sozial-räumliches Schulkooperationsprojekt zwischen dem ReBBZ Mitte, dem Jugendamt, dem Internationalen Bund (IB) und der Schule.

Ziel dieses Projektes ist das soziale Training und die kognitive Förderung für Grundschul Kinder mit besonders herausforderndem Verhalten. Individuelle schulische Maßnahmen finden in enger Verzahnung mit der intensiven sozialen Gruppenarbeit statt. Hierdurch soll erreicht werden, die Kinder zu befähigen sich zu entwickeln sowie sich am Regelunterricht sozial angemessen zu beteiligen. Das Angebot richtet sich an Kinder der 1. – 3. Klasse (VSK und Klasse 4 in Ausnahmefällen). Die soziale Gruppenarbeit findet von der 2. Stunde bis zum Mittagessen statt. Die Verweildauer in der Gruppe beträgt in der Regel 12 Monate. Des Weiteren gibt es Ferienangebote.

Wir starteten bereits im Jahr 2011 mit 8 Kindern in den Räumen der Schule.

Wie arbeiten wir?

Alle Kinder durchlaufen in der Sozialen Gruppe ein Sozialtraining nach Petermann. Dazu wird die Gesamtgruppe noch einmal geteilt. Jedes Kind hat eine feste Bezugsperson in der Sozialen Gruppe.

In den weiteren Gruppen- oder Einzelangeboten wird immer wieder auf das Erlernte hingewiesen und dieses so vertieft, dass an den Zielen des pädagogischen Förderplanes gearbeitet werden kann. Jedes Kind hat einen individuellen Stundenplan, der mit den Klassenleitungen und den Pädagogen des IB (= Internationaler Bund – Hamburg. Der IB ist mit vielfältigen und sozialen Dienstleistungen und Bildungsangeboten für Kinder, Jugendliche und Familien vor Ort präsent), sowie der Schulleitung abgestimmt wird. Im ersetzenden Unterricht soll der verpasste Unterrichtsstoff mit Unterstützung einer Lehrkraft nachgeholt werden. Auch im ersetzenden Unterricht wird darauf geachtet, dass die Anzahl der Lehrkräfte, die mit dem Kind arbeiten, so gering wie möglich ist.

.....
Dana Rödler,

Schulleiterin der Grundschule Osterbrook

.....
Janine Sahlmann,

Leitung der Beratungsabteilung ReBBZ Mitte

.....
Gabriele Fenske,

Beratungsabteilung ReBBZ Mitte

.....
Uwe Ladleif,

Fachkraft für Gewaltprävention im Kindesalter

Ein fachlicher Austausch zwischen Klassenteam, den Pädagogen des IB, des Jugendamtes (GiK = Gewaltprävention im Kindesalter-Fachkraft) und des ReBBZ findet in der sogenannten Fachgruppe statt ca. alle 6 bis 8 Wochen auch in digitaler Form.

Die Pädagogen des IB nehmen auch an den Lernentwicklungsgesprächen teil.

In der Fachgruppe wird besprochen, ob nach einem Jahr in der Sozialen Gruppe weitere Unterstützungsangebote für die Kinder und/oder für die Familie erforderlich sind. Das Ende der Teilnahme in der Sozialen Gruppe erfolgt für die Kinder langsam und weich. Die Pädagogen begleiten die Kinder beispielweise in der Pause, oder die Kinder haben die Möglichkeit, in der Übergangsphase zu einer verabredeten Zeit mit dem Pädagogen zu sprechen.

Die Eltern werden durch Gespräche in die Arbeit der Sozialen Lerngruppe mit einbezogen. So finden regelmäßig Gespräche zwischen den Bezugsbetreuerinnen und -betreuern der Kinder und den Eltern statt. Diese Gespräche sind zum einen inhaltlich darauf ausgerichtet, wie die Eltern die Entwicklung ihres Kindes positiv unterstützen können. Zum anderen erhalten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einen Einblick in die Lebenswelt der Kinder außerhalb der Schule. Auf diese Weise kann ermittelt werden, ob die Eltern und Kinder weitere Unterstützungsbedarfe außerhalb der Schule haben und welche das sind.

Wie kommen Kinder in die Soziale Gruppe?

Kinder, die Verhaltensauffälligkeiten in der Schule im Unterricht, in den Pausen, im Nachmittagsbereich zeigen, werden in einer Beraterrunde durch die Klassenleitung (ggf. auch durch Sonderpädagogen / PTF / Fachlehrkräfte) vorgestellt. Diese tagt ca. alle 6 – 8 Wochen und setzt sich wie folgt zusammen.

- Pädagogische Fachkräfte des Internationalen Bundes
- Fachkraft GiK des Jugendamtes
- Sozialpädagogen/ Psychologen/ Sonderpädagogen der Beratungsabteilung des ReBBZ Mitte
- Beratungslehrkraft der Grundschule Osterbrook
- Förderkoordination der Grundschule Osterbrook
- Schulleitung der Grundschule Osterbrook

Nach Rückfragen an die Vorstellenden spricht die Beraterrunde eine Empfehlung aus. Die Aufnahmegruppe entscheidet dann über die Aufnahme des Kindes in die Soziale Gruppe. Die Klassenleitung holt das Einverständnis der Eltern zur Teilnahme des Kindes ein.

Einmal im Jahr wird das Projekt mit allen Leitungen der beteiligten Institutionen in einer Steuerungsgruppe evaluiert.

Wie hilfreich ist das Projekt?

Das Projekt ist für die Kinder eine sinnvolle und wertvolle Unterstützung für ihre Entwicklung. Sie fühlen sich in der Sozialen Gruppe wohl und nutzen die Möglichkeit, über ihre

Sorgen in einem geschützten Raum zu sprechen. Durch die vertrauensvolle Atmosphäre sowohl in der Sozialen Gruppe als auch im ersetzenden Unterricht, sind sie bereit, an ihren fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu arbeiten.

Kritisch betrachtet die Schule weiterhin die Unterrichtsstunden, die die Kinder nicht im Klassenverband verbringen. Es gelingt uns nicht immer, die fachlichen Ziele der Vergleichsgruppe zu erreichen, und so müssen ggf. weitere Fördermaßnahmen ergänzt werden.

Im schulischen Kollegium wird die Arbeit der Sozialen Gruppe als sehr wertvoll betrachtet. Vor allem die schnelle und unkomplizierte Hilfe in tagesaktuellen Situationen wird als sehr entlastend empfunden.

Die Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen ist befruchtend und wird von allen hervorgehoben.

Kosten des Projektes:

Seit August 2014 wird das Projekt ausschließlich über sozialräumliche Hilfen und Angebote (SHA) zuwendungsfinanziert, sowie über Ressourcen der Schule und des ReBBZ.

Schule: 20 WAZ – ersetzender Unterricht

ReBBZ: Begleitung durch Beratungsabteilung, durch Teilnahme an den Kooperationsstrukturen Beraterrunde / Aufnahmegruppe sowie Fachgruppe, bei Bedarf Fallberatung, Unterstützung in der Elternarbeit sowie sonderpädagogische Diagnostik

.....
Kontakt:

Dana.Roedler@bsb.hamburg.de

HAMBURG
MACHT
SCHULE

WWW.HAMBURG.DE/BSB/HAMBURG-MACHT-SCHULE

ISSN 0935-9850