

Konzeptskizze
einer
Schule für
Begabungsförderung

- ein reformpädagogischer Ansatz -

Guido Landreh

Berlin, Juli 2010

www.situiertes-lernen.de

Menschen, die ihre Begabungen entfalten, erfahren das Leben als schöpferischen Prozess. Geschieht dies in förderlichen sozialen und zwischenmenschlichen Beziehungen und Bezügen, wächst ihre Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Sie wollen teilhaben und teilhaben lassen, zur eigenen Freude und zum Wohle anderer.

Einleitung

Natürlich ist Bildung eine Investition in die Zukunft, aber Bildung wird nur erfolgen, wenn alle Beteiligten Kraft und Befriedigung aus ihrem eigenen, gegenwärtigen Handeln gewinnen, Schülerinnen und Schüler genauso wie Lehrerinnen und Lehrer. Jeder Mensch hat Fähigkeiten, deren Bildung wünschenswert ist, nicht nur Hochbegabte. Und jeder Mensch lernt automatisch dort, wo er Erfolg hat. Das muss Schule nutzen! Begabungen müssen in der Schule erkannt und gefördert werden. Schon die Betrachtung der Schülerinnen und Schüler mit ihren Fähigkeiten und Ressourcen und nicht mit ihren Defiziten wird allen am Schulleben Beteiligten ein wesentlich höheres Maß an Zufriedenheit bringen und die Arbeit insgesamt effektiver gestalten.

Forschungen der Neurobiologie belegen: Der Mensch lernt in Beziehung! Der Mensch lernt dort, wo er erfolgreich ist! Der Mensch lernt aus Erfahrung! Wissen hat seinen Ursprung in reflektierter Erfahrung! Das Interesse ist handlungsleitend. Dies sind reformpädagogisch keine neuen Erkenntnisse, aber sie können inzwischen auch naturwissenschaftlich belegt werden.¹

Was bedeutet dies für eine neue, reformpädagogische Schule?

Die Schule muss so gestaltet sein, dass alle Beteiligten Kraft und Befriedigung aus ihrem Handeln gewinnen.

Bildung ist Beziehungsarbeit, das heißt Lehrerinnen und Lehrer sind die Mentorinnen und Mentoren der Schülerinnen und Schüler.

Der Mensch lernt dort, wo er erfolgreich ist, das bedeutet Schule muss Erfolge organisieren!

Der Mensch lernt aus Erfahrung, also muss Schule Erfahrungsräume gestalten.

Interesse ist handlungsleitend. Wenn der Mensch aus Erfahrung lernt und das individuelle Interesse handlungsleitend ist, ist es wichtig, dass sich das Lernen an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiert.

Und wenn Wissen reflektierte Erfahrung ist, muss Schule ausreichend Raum für Kommunikation, Reflexion und Organisation bieten.

Das individuelle Lernen benötigt Kommunikation. Denn jedes Individuum ist Teil eines Ganzen, so dass das individuelle Lernen nicht ohne die Einbeziehung gesellschaftlicher Dimensionen denkbar ist. Individualität kann sich nur in Beziehung zu anderen entwickeln und bekommt ihren Sinn im Miteinander.

Aber auch die Arbeit einer Schule ist nicht denkbar ohne gesellschaftliches Engagement. Sie hat unmittelbare und mittelbare Auswirkungen auf die Gesellschaft und umgekehrt, gesellschaftliche Kräfte wirken in der Schule. Die Bildung junger Menschen ist ein gesellschaftliches Anliegen und erfordert die Möglichkeit der wechselseitigen Partizipation. Schule muss sich öffnen, zum einen natürlich gegenüber den Schülerinnen und Schülern selbst sowie deren Eltern, zum anderen aber auch gegenüber Menschen, die Patenschaften übernehmen - Patenschaften für Projekte, für Themen, für Schülerinnen und Schüler. Dies schließt Betriebe, Einrichtungen und Initiativen

¹ Vgl. z. B. Spitzer, Manfred: Lernen, Berlin Heidelberg 2007.

verschiedenster Art mit ein, in denen Schülerinnen und Schüler tätig sein und sich bewähren können. Diese unmittelbare Kooperation, die natürlich durch Kooperationen mit freien Trägern der Jugendarbeit etc. ergänzt werden muss, diese Kooperationen sowie das gesellschaftliche Engagement einer Schule werden die Arbeit grundlegend und positiv verändern.

Das folgende Konzept hat seinen Ursprung in der zwanzigjährigen Schulentwicklungsarbeit der Stadt-als-Schule Berlin. Es gibt inzwischen zahlreiche Beispiele von Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben und erfolgreich andere Formen des Lernens praktizieren. Und es gibt an jeder Schule Menschen mit Ideen, Visionen und der Bereitschaft, etwas verändern zu wollen. Die Zeit ist reif: Wenn sich etwas verändern soll, müssen wir etwas verändern.

Inhalt

Das didaktische Grundprinzip	4
Begabungsfördernder Unterricht	5
Professionelle Beziehungsarbeit	6
Lehrer/innen sind Mentor/inn/en	7
Lernvereinbarungen	8
Kompetenzen	8
Bewertung	9
Die Strukturen	10
- Schulorganisation	10
- Schulhalbjahr	10
- Schulwoche	11
- Unterricht	11
- Jahrgangsorganisation	12
- Teamorganisation	12
Kooperationspartner/innen und Pat/inn/en	13
Projekte und Praxisprojekte	13
Kommunikationsgruppe	14
Information / Training	14
Fortbildung	14
Die Rolle der Schulleitung	15
Die Schule im gesellschaftlichen Kontext	16
Die Erfolge feiern	16

Das didaktische Grundprinzip

Die reformpädagogische Schule für Begabungsförderung² folgt den Prinzipien der konstruktivistischen Didaktik. Sie berücksichtigt, dass der Mensch aus Erfahrungen lernt. „Gehirne sind darauf spezialisiert, das Allgemeine aus den Signalen der Umgebung zu extrahieren. Sie tun dies, auch ohne dass wir dieses Allgemeine *als solches* lernen. Im Gegenteil. Meist lernen wir Allgemeines, ohne es als solches explizit zu wissen. Wichtig ist jedoch eines: Das Allgemeine, das wir gelernt haben, ist abhängig von den Erfahrungen, die wir in der Welt machen.“³

Diese Erkenntnisse sind nicht neu. Neu ist, dass sie neurobiologisch nachgewiesen wurden. Der wohl bekannteste Vertreter des erfahrungsbasierenden Lernens ist John Dewey. Für ihn setzt Lernen stets eine aktive und reflexive Auseinandersetzung mit eigenem Erleben voraus.

Die Bewältigung von Herausforderungen ist der Ursprung von Lernprozessen. Die Reflexion über solche im Leben und Alltag auftretenden Problemsituationen führt Dewey zufolge zur Erweiterung des Wissens einer Person.

Wissen wird nicht objektiv vermittelt, sondern von jedem einzelnen Menschen individuell konstruiert.⁴ Bereits in seinen frühen Schriften nahm Dewey an: „Ich glaube, daß ein Großteil der gegenwärtigen Erziehung scheitert, weil sie das Grundprinzip der Schule als Form gemeinschaftlichen Lebens vernachlässigt. Sie begreift Schule stattdessen als einen Ort, an dem bestimmte Informationen verteilt, an dem bestimmte Lektionen erlernt, oder an dem bestimmte Verhaltensweisen ausgebildet werden sollen. Der Wert dieser Vorstellungen wird als hauptsächlich in der fernen Zukunft liegend erachtet; das Kind soll diese Dinge um anderer Dinge willen tun; sie dienen nur der Vorbereitung. Deshalb werden sie nicht ein Teil der Lebenserfahrung der Kinder und so sind sie nicht wirklich erziehend.“⁵

Individuelle Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit realen Problemstellungen sind eine wesentliche Quelle von Lernprozessen. Lehren in diesem Zusammenhang beinhaltet Lernkontexte und Erfahrungsräume zu gestalten, zu beraten und Problemstellungen gegebenenfalls zu verdeutlichen, aber es bedeutet nicht, nur instruierend die möglichen Antworten zu liefern. Es gibt so viele Wege, so viele Welten und letztlich so viele Sichtweisen von Wahrheiten wie Menschen. Oder wie Arthur Schopenhauer es ausdrückte: „Bei gleicher Umgebung lebt doch jeder in einer anderen Welt.“⁶

Das aus dem erfahrungsbasierenden Lernen entwickelte Projektlernen ist die adäquate Unterrichtsmethode. Ausgehend von den Arbeiten John Deweys und William Heard Kilpatrick ist die Einbettung in einen sozialen Bezug von entscheidender Wichtigkeit. Als kreis- bzw. spiralförmiger Handlungs- und Erfahrungsprozess gewinnt das Projekt insbesondere hieraus seine Bedeutung und damit seinen Bildungsgehalt.⁷

² Die Anregung für den Begriff *Schule für Begabungsförderung*, der auch hochbegabte Schülerinnen und Schüler mit einschließt, ohne andere Schülerinnen und Schüler auszuschließen, habe ich von meiner Kollegin Regina Danielmeier-Sühlo erhalten.

³ Spitzer, Manfred: Lernen, Berlin Heidelberg 2007, S. 447.

⁴ Hier ist ein wichtiger Unterschied zu dem aus dem (*Neo-*)*Behaviorismus/Kognitivismus* abgeleiteten *Instruktionslernen*. Analog zu technischen Systemen wird beim *Instruktionslernen* davon ausgegangen, dass das Gehirn auf einer theoretischen Ebene Eingaben verarbeitet und nach dem klassischen Prinzip *Sender - Medium - Empfänger* Wissen und Wahrheit vermittelt werden kann.

⁵ John Dewey: Mein pädagogischer Glauben, 1897.

⁶ Zitiert aus <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKonstruktive.shtm>, 31.05.2009.

⁷ Vgl. Karl-Hermann Schäfer: Interaktion als Grundbegriff der Pädagogik. Fernuniversität Hagen 1978, S. 44.

Wenn individuelle Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit realen Problemstellungen eine wesentliche Quelle von Lernprozessen sind, ist es zwingend notwendig, Formen zu entwickeln, die individuelles Lernen und Erfahrungslernen in der Schule ermöglichen.

Begabungsfördernder Unterricht

Die besonderen Fähigkeiten, auch Talente eines Menschen, werden allgemein als Begabungen bezeichnet. Sie sind ein wesentliches Merkmal seiner Individualität und unterschiedlich ausgeprägt. Der Mensch lernt dort, wo er erfolgreich ist und muss entsprechend in der Schule individuell und ressourcenorientiert gefördert werden. Durch die Förderung seiner Fähigkeiten und Begabungen entwickeln sich:

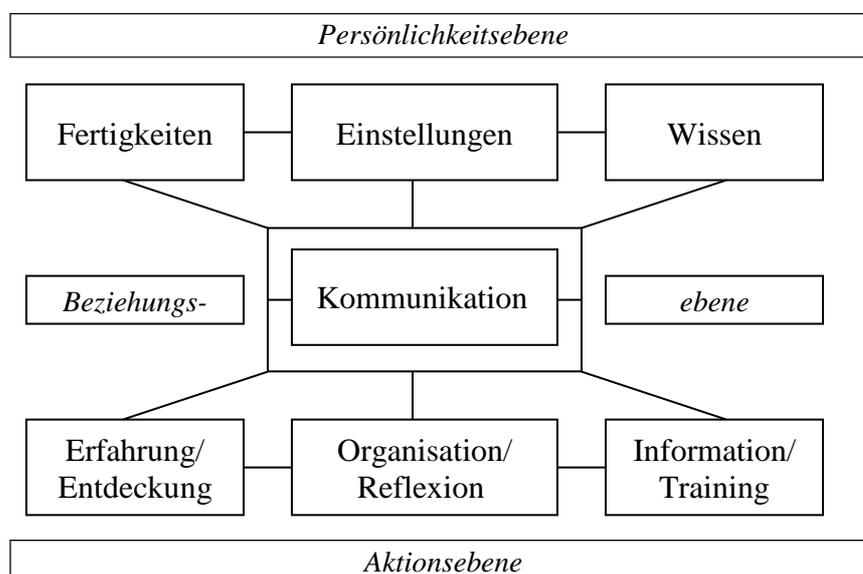
- Einstellungen
- Fertigkeiten
- Wissen.

Alle drei Bereiche werden von Schule mit beeinflusst, und zwar durch die Kommunikation auf der für das Lernen zentralen Beziehungsebene. Wenn diese Beziehungsebene nachhaltig gestört ist, lassen sich Lernprozesse nicht mehr konstruktiv gestalten. (Trotzdem wird auch hier gelernt. Allerdings können dabei sehr destruktive Einstellungen entstehen.) Schule ist immer auch an der Bildung von Einstellungen beteiligt und nicht nur an der Entwicklung von Fertigkeiten und dem Erwerb von Wissen.

Die Kommunikation gestaltet darüber hinaus die Aktionsebene mit. Hier werden drei Bereiche unterschieden:

- Der Bereich der *Erfahrung und Entdeckung*, dem die meiste Unterrichtszeit gewidmet werden muss, wird durch Projektlernen gestaltet.
- Hierauf bezieht sich entsprechend anteilig der Bereich *Organisation und Reflexion*, der z. B. durch Dokumentations- und Präsentationsarbeiten gegliedert wird.
- Der Bereich *Information und Training* entspricht am ehesten bisherigen Vorstellungen von Schule, allerdings mit dem großen Unterschied, dass die Information nicht in erster Linie direkt durch die Lehrer/innen erfolgt und dass auch hier das Lernen und Arbeiten individuellen Absprachen folgt, die sich entweder auf Praxiserfahrungen beziehen oder ergänzend hierzu stehen.

Schaubild: Die Organisation des persönlichen Lernens



„In vielen modernen Intelligenzmodellen ... wird Kreativität nicht von Intelligenz getrennt, sondern als Teil der Intelligenz verstanden. **Kreativität kann als Fähigkeit beschrieben werden, neue Lösungsmöglichkeiten für Problemstellungen zu entdecken, flexibel eine Vielzahl ungewöhnlicher, aber sinnvoller Ideen in verschiedenen Bereichen zu produzieren und neue Zusammenhänge herzustellen.**

Es ist ein Irrtum, Kreativität als Wundermittel zu betrachten, mit dem quasi aus dem Stand heraus bemerkenswerte Leistungen vollbracht werden könnten. Kreative Leistungen erfordern nicht nur Erfahrung, Wissen und die Fähigkeit, Probleme zu erkennen, sondern auch Phantasie und Risikobereitschaft sowie eine gewisse Unbekümmertheit im Umgang mit (Denk-) Gewohnheiten und Konventionen.“⁸

Im Folgenden wird auf die drei zentralen Bedingungsfelder für begabungsförderndes Lernen eingegangen werden:

- professionelle Beziehungsarbeit
- individuelle Lernvereinbarungen
- förderliche Methoden und Strukturen.

Professionelle Beziehungsarbeit

In der Forschung über die Wirksamkeit verschiedener psychotherapeutischer Methoden hat sich zum Beispiel gezeigt, dass es nicht auf die Technik ankommt, sondern auf die Beziehung von Klient und Therapeut!⁹ Dies lässt sich ohne Einschränkungen auf pädagogische Prozesse übertragen. Wenn also nicht allein die Unterrichtsmethode, sondern die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern entscheidend für den Lernerfolg ist, muss Unterricht in erster Linie professionelle Beziehungsarbeit sein. Hierfür gibt es geeignete Ansätze in der humanistischen Psychologie. Carl R. Rogers entwickelte in der klientenzentrierten Gesprächstherapie folgende drei Grundhaltungen zur Herstellung einer Beziehung zwischen Klient/inn/en und Therapeut/inn/en:

1. bedingungslose positive Wertschätzung gegenüber den Klientinnen und Klienten mit ihren persönlichen Eigenheiten,
2. Empathie, hier in der Bedeutung eines einfühlsamen Verstehens jedes einzelnen Klienten bzw. jeder einzelnen Klientin,
3. Kongruenz in der eigenen Haltung, authentisches und wahrhaftiges Verhalten gegenüber den Klientinnen und Klienten.¹⁰

Auch wenn die Schule keinen therapeutischen, sondern einen pädagogischen Auftrag hat, wird deutlich, dass diese drei Grundhaltungen die Basis professioneller menschlicher Beziehungsarbeit bilden können, ja sogar bilden müssen. Menschen, die sich nicht wertschätzen, haben keinen konstruktiven Kontakt. Ohne diesen Kontakt funktioniert kein angeleitetes Lernen.

⁸ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.): Begabte Kinder Finden und fördern, Bonn 2003

⁹ Vgl. Spitzer, Manfred: Lernen, Berlin Heidelberg 2007, S. 412 f.

¹⁰ vgl. http://www.psychiatrie.de/therapien/gesprachstherapie/Stand_Mai_2009: Die jüngste Bezeichnung »personenzentrierte Psychotherapie« stellt eine Art Oberbegriff dar und trägt damit auch dem Umstand Rechnung, dass die klientenzentrierte Methode nicht nur ein für die Krankenbehandlung von Patienten sinnvolles Modell ist, sondern auch für andere Bereiche zwischenmenschlichen Miteinanders, z. B. für die Pädagogik, die Seelsorge, ja sogar für betriebliche Organisationen (z. B. Personalführung).

Wertschätzung allein beinhaltet nicht automatisch auch Empathie. Aber ohne Wertschätzung kann es keine Empathie geben. Empathie beinhaltet die Fähigkeit zu einem Perspektivwechsel: die Betrachtung der Welt aus den Augen des Schülers bzw. der Schülerin. Und es beinhaltet darüber hinaus die Fähigkeit des einfühlsamen Verstehens und dies auch zu kommunizieren. Empathie und Wertschätzung sind wesentliche Elemente für die notwendige Beratungsarbeit zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler.

Die dritte Ebene professioneller Beziehungsarbeit ist Kongruenz. Kongruenz in der eigenen Haltung, authentisches und wahrhaftiges Verhalten gegenüber den Schülerinnen und Schülern bedeutet offenes Wahrnehmen des eigenen Erlebens als Lehrerin und Lehrer oder Beraterin und Berater, die bzw. der mit den Schülerinnen und Schülern in Beziehung steht. Dieses Offen-Sein schließt auch Echtheit in dem Sinn ein, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht nur als Fachpersonen in Erscheinung treten, sondern auch und besonders als Personen sich den Schülerinnen und Schülern in der Begegnung zu erkennen geben. Denn nur so können auch Wertschätzung und Empathie wahrgenommen werden. Diese Authentizität erfordert in der professionellen Beziehungsarbeit ein ausbalanciertes Verhältnis von Nähe und Distanz. Es schließt sowohl eine Vereinnahmung durch die Schülerinnen und Schüler als auch die Beziehungslosigkeit zu ihnen aus.

Lehrer/innen sind Mentor/inn/en

Mentorinnen und Mentoren sind ältere und erfahrenere Freundinnen und Freunde, die als persönliche Ratgeber/innen und Lehrer/innen fungieren. Nun darf Beratung nicht so verstanden werden, dass den Jugendlichen gesagt wird, was richtig und falsch ist. Auch persönliche und gut gemeinte Ratschläge werden häufig als wenig hilfreich erlebt. Mentorinnen und Mentoren treten eher bescheiden auf. Sie

- drängen sich mit ihrem Wissen nicht in den Vordergrund, sondern wissen, dass jeder Mensch seine eigenen Erfahrungen machen und sein Wissen generieren muss.
- sind freundschaftliche Lehrerinnen und Lehrer, die dafür Sorge tragen, dass ihre Schülerinnen und Schüler förderliche Erfahrungen machen und wichtige Schlüsse daraus ziehen.
- sind verfügbar und präsent, wenn sie gebraucht werden.
- haben das Vertrauen, dass ihre Schülerinnen und Schüler sich entwickeln.
- wissen, dass es keine monokausalen Begründungen für persönliche Probleme gibt, sondern die Welt systemisch zu betrachten ist.
- wissen auch, dass in Systemen kleine Änderungen große Wirkung haben können.¹¹

Jeder Mensch hat verschiedene Ressourcen (damit sind seine Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint), um den Herausforderungen des Lebens zu begegnen. Diese gilt es zu entwickeln. Die Beratung im schulischen Kontext muss also immer eine Begleitung sein, die an diese Ressourcen anknüpft und unterstützend bei der individuellen Lösung von Problemen wirkt, also den Prinzipien der systemisch-lösungsorientierten Beratung folgt.

Dieser Bereich der Persönlichkeitsbildung, auch althergebracht als Erziehung bezeichnet, ist natürlich eine Aufgabe von Schule. Die Bildung von Einstellungen lässt sich nicht trennen vom Erwerb des Wissens und der Entwicklung von Fertigkeiten.

Auch deshalb sollten Lehrerinnen und Lehrer nur das unterrichten, was sie in ihrer Person berührt. Hier schließt sich wieder der Kreis zu Rogers und der Kongruenz in der eigenen Haltung im

¹¹ Ein Beispiel: Würden im Bahnverkehr die Waggons von den Lokomotiven abgekoppelt werden, wäre dies eine kleine Maßnahme im Gesamtsystem des Schienenverkehrs. Wenn jetzt aber nur noch Lokomotiven unterwegs wären und die Waggons ständen überall herum, dann hätte dies große Auswirkungen auf den Personen- und Güterverkehr. Stellt sich abschließend die Frage: Wie viele Lokomotiven sind im Schulsystem noch ohne Waggons unterwegs?

Zusammenhang mit der professionellen Beziehungsarbeit. „Jeder Schüler braucht das Leuchten in den Augen seines Lehrers“,¹² schrieb Christoph Stölzl. Und Alfred Lichtwark hat im Jahr 1905 geschrieben: „Alle Schulreform steht und fällt mit dem Lehrer. Die besten Stundenpläne können ihn nicht beflügeln, die schlechtesten ihn nicht hemmen. Der Kern seiner Wirkungsfähigkeit lebt in der lebendigen Kraft, die er entfaltet, und in der Kraft, die er in seinen Schülern entwickelt.“¹³ Immer wieder verweist er auf seine eigene Erfahrung. Was er nicht aus sich selber, aus seinem Schaffen heraus habe, bleibe unfruchtbar.¹⁴

Lernvereinbarungen

Bildung ist individuell und mit Initiative und Aktivität verbunden sowie mit Erfahrung und Reflexion. Bildung erhält man/frau nicht, sondern Bildung wird erworben. Auch in der Schule bestimmt jeder Schüler und jede Schülerin selbst über den Grad der inneren Präsenz oder der inneren Emigration, wie Andreas Müller vom Institut Beatenberg in der Schweiz treffend formulierte. Er führt aus: „Etwas anderes zu glauben wäre naiv. Also wenn schon Selbstbestimmung, dann richtig und ehrlich: Konkret: Schülerinnen und Schüler übernehmen die Regie für die Gestaltung ihrer Arbeitsprogramme.“¹⁵ Das widerspricht natürlich zutiefst gängigen Auffassungen von Unterricht als einer Form des angeleiteten Lernens. Und trotzdem lassen sich diese scheinbaren Gegensätze vereinbaren. Es gilt, mit den Schülerinnen und Schülern individuelle Lernvereinbarungen zu treffen. Hierbei ist es wichtig, dass das persönliche Interesse der Schülerinnen und Schüler ernst genommen wird, dass sie lernen, Fragen zu formulieren und Antworten zu finden sowie ihre Arbeit zu organisieren. Lehrerinnen und Lehrer bieten den Rahmen und die Sicherheit und sind unterstützend bei der Erschließung von Lernmöglichkeiten und der Prozessorganisation tätig. Sie korrigieren nicht jeden Fehler, „denn der Fehler ist das Salz des Lernens“¹⁶, aber sie haben die Verantwortung dafür, dass der Gesamtprozess zum Erfolg führt. Das bedeutet, Leiterin und Leiter der individuellen Lernprozesse zu sein, und zwar bei größtmöglicher Beteiligung und Verantwortungsübernahme durch die Schülerinnen und Schüler. Es bedeutet aber nicht, den Schülerinnen und Schülern die Arbeiten, die sie selbst ausführen können, abzunehmen.

Natürlich müssen nach dem Schulbesuch bestimmte gesellschaftlich relevante Kompetenzen verfügbar sein.¹⁷ Und auch der oder die Einzelne mit den eigenen Fähigkeiten, Interessen und Wünschen muss dabei ernst genommen und berücksichtigt werden. Schule befindet sich in einem Spannungsfeld gesellschaftlich geforderter Standards einerseits und individueller Interessen andererseits und muss einen Ausgleich finden.

Kompetenzen

Die getroffenen Lernvereinbarungen orientieren sich einerseits an den Interessen der Schülerinnen und Schüler und andererseits an den zu erreichenden Kompetenzen. Kompetenzen beschreiben auf einem mittleren Abstraktionsniveau Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Weinert differenziert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen, Anm. d. Verf.) und sozialen Bereitschaften

¹² www.morgenpost.de/printarchiv/politik//article1080061/..., 15.05.2009.

¹³ Ebenda.

¹⁴ Vgl. Präffke, Hans: Der Kunstbegriff Alfred Lichtwarks, Hildesheim 1986, S. 20.

¹⁵ Müller, Andreas, zitiert in Schiller, Sabine: Flyer „Lernwerkstatt. Damit keiner untergeht“, Hamburg 2004.

¹⁶ Karl, Reinhard in Caspary, Ralf (Hg.): Nur wer Fehler macht, kommt weiter, Breisgau 2008.

¹⁷ Welche Standards in welchem Maße zu erfüllen sind, wäre ein wichtiges, gesellschaftliches Diskussionsthema.

und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.¹⁸

Vereinfacht gesagt geht es nun darum, individuelle Leistungen mit einem Referenzwert in Beziehung zu setzen. Hierfür werden Curricula in eine Matrixform gebracht, so dass Kompetenzraster entstehen. Kompetenzraster definieren die Kriterien und die Qualifikationsstufen. Da die Formulierungen in den Kompetenzrastern wie oben beschrieben etwas allgemein gehalten sind, werden sie in Form von Checklisten ausdifferenziert. Checklisten operationalisieren die Kompetenzraster.¹⁹ Eine Kompetenz beschreibt immer eine Fertigkeit - *ich kann...* - und drückt sich durch entsprechendes Handeln aus. Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet dies,

- dass sie sich selbst als erfolgreich erfahren, denn sie werden immer Kompetenzen finden, die ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben
- dass ihr Lernen eine Orientierung erhält, denn die Entwicklungsmöglichkeiten sind beschrieben und die Erwartungshaltungen dadurch geklärt
- dass die Bewertung ein nachvollziehbares Resultat einer bestimmten Leistung ist, auf die sie wesentlichen Einfluss haben.

Während im fachlichen Bereich Kompetenzraster und die dazugehörigen Checklisten in Verbindung mit korrespondierenden Materialien klare Zielbeschreibungen beinhalten und die Lernvereinbarung in der Regel lediglich festhält, *was bis wann bearbeitet wird*, sind im Projektlernen Zielbeschreibungen zum Teil selbst zu entwickeln. In diesem Zusammenhang enthalten die Lernvereinbarungen darüber hinaus zum Beispiel auch Absprachen *wo, mit wem und mit welchen Materialien* gearbeitet werden soll. Wichtig ist bei aller Zielorientierung nicht die Persönlichkeitsentwicklung außeracht zu lassen. Der Mensch lernt immer, aber vielleicht nicht immer das, was erwartet wird. Eine ausschließliche Zielfokussierung läuft immer Gefahr, wichtige Entwicklungsschritte zu übersehen.

Bewertung

Im Zusammenhang mit der Bewertung muss die Selbstevaluation der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, ihre eigene Lernentwicklung einzuschätzen und zu bewerten. Hier haben sich verschiedene Formen von Lerntagebüchern und Checklisten bewährt.

Die Bewertung sollte so lange wie möglich auf die Vergabe von Noten verzichten und stattdessen die Arbeit und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler würdigen, und zwar sowohl im Hinblick auf die eigene Lernentwicklung als auch in Beziehung zur Gruppe und zu gesetzten Standards. Wichtig ist hierbei immer, je jünger die Schülerinnen und Schüler desto stärker stehen die eigenen Fortschritte im Mittelpunkt. Es gilt, Erfolgserlebnisse zu schaffen, denn diese motivieren. Die Ressourcen der Schülerinnen und Schüler müssen betrachtet werden und nicht die Defizite. Standards werden wichtig im Hinblick auf Abschlüsse, denn der Sinn von Abschlüssen ist, Anschlüsse zu schaffen.

Noten sind für eine aussagekräftige Bewertung viel zu abstrakt. Darüber hinaus suggerieren sie eine Vergleichbarkeit, die sie nicht gewährleisten. Selbst allgemeine Kompetenzbeschreibungen sind inhaltlicher als eine Note. Deshalb muss eine Bewertung die Entwicklung beschreiben und Kompetenzen benennen, über die die Schülerinnen und Schüler verfügen. Das Abstraktionsniveau muss einen Ausgleich finden zwischen Information einerseits und Lesbarkeit andererseits und

¹⁸ Weinert, F. E.: Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. Basel 2001

¹⁹ Vgl. Müller, Andreas: Mehr ausbrüten, weniger gackern, Bern 2008, S. 29 ff.

- den Schülerinnen und Schülern eine Rückmeldung geben und ihnen nützlich sein
- die Eltern informieren
- Übergänge anbahnen, das heißt potentiellen Arbeitgeber/inne/n ein Nachweis für erlangte Qualifikationen sein.

Die Strukturen

Die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer ist von zentraler Bedeutung für das Gelingen von Schule. Aber auch das Gebäude, seine Einrichtung sowie die Ausstattung und Organisation einer Schule haben großen Einfluss auf die Möglichkeiten der Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Ziel ist, dass die methodische Neuausrichtung und die damit verbundenen neuen Strukturen zu einer effektiveren, als sinn- und wertvoll erfahrenen Arbeit führen, aus der Kraft und Befriedigung geschöpft werden kann.

➤ **Schulorganisation**

Die Schule ist im gebundenen Ganztagsbetrieb organisiert. Lehrerinnen und Lehrer haben dieselbe Präsenzzeit in der Schule wie Schülerinnen und Schüler. Alle in der Schule Beschäftigten verfügen über einen eigenen Arbeitsplatz und erledigen auch die Unterrichtsvor- und -nachbereitungen in der Schule. Bei dienstlichen Erfordernissen wie der Gremienarbeit können darüber hinaus Abendtermine, bzw. bei grundsätzlichen Planungsaufgaben, schulorganisatorischen Angelegenheiten oder Entwicklungsvorhaben des Schulprogramms auch Ferienarbeitszeiten anfallen.

Alle in einer Kommunikationsgruppe unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer haben die Funktion der Klassenlehrer/innen. Darüber hinaus betreut in der Regel jeder Lehrer und jede Lehrerin ein Projekt.

Der Unterricht wird in Zeitmodulen (mind. 2*30 min, *siehe Schulwoche*) organisiert.

➤ **Schulhalbjahr**

Das Schulhalbjahr gliedert sich in eine Einführungsphase, eine zentrale Phase sowie eine Abschlussphase.

In der Einführungsphase werden die neuen Schülerinnen und Schüler begrüßt und in die Arbeit eingeführt. Beziehungsbildende Aktionen, Regeldiskussionen und das Kennenlernen der Arbeitsweise wie auch die Planung des Halbjahres sind Themen der ersten Woche.

Die zentrale Phase folgt dem im Folgenden unter „Schulwoche“ vorgestellten Schema. In der Mitte der zentralen Phase gibt es herausgehobene Beratungstage, an denen die bisherige Arbeit bilanziert und die weitere Arbeit verabredet wird.

Die Abschlussphase in den letzten Wochen eines Halbjahres hat vier Schwerpunkte:

- Fertigstellung bisher unvollendeter Arbeiten
- Präsentieren/Evaluieren/Bewerten
- Abschied nehmen
- Konkrete Vorbereitung auf den nächsten Schritt, denn „jedes Ende ist ein neuer Anfang.“

➤ Schulwoche

Die Schulwoche ist so organisiert, dass sie den vorgestellten Prinzipien des begabungsfördernden Unterrichts folgt.

- Dem **Projektlernen** werden 13 Zeitstunden, das entspricht ca. 17 Unterrichtsstunden à 45 min, gewidmet. Hier werden *Erfahrungs- und Entdeckungsräume* organisiert.
- Der Bereich **Kommunikation, Deutsch, Ethik und Soziales** (Kommunikationsgruppe) umfasst 3,5 Zeitstunden (ca. 5 Unterrichtsstunden), in denen die *Organisation und Reflexion* des Lernens sowie die Dokumentation und Präsentation von Lernprozessen, Erfahrungen und Ergebnissen besondere Bedeutung hat.
- Der Bereich *Information und Training* (Lernbüro / Seminar) verfügt über die restliche Unterrichtszeit und sollte maximal ein Drittel des Gesamtdeputats umfassen, also 8 Zeitstunden (10 bis 11 Unterrichtsstunden). Er bietet auch **fachbezogenen Angeboten** wie Mathematik und Englisch Raum.
- Der **gebundene Ganztagsbereich** ist eng verknüpft mit dem Unterrichtsbereich. Hier werden Projekt- und fachbezogene Arbeiten fortgeführt bzw. vor- und nachbereitet, besondere Wahlangebote im Neigungs- wie auch im Aufbaubereich angeboten, Beratungsgespräche geführt und natürlich Zeit und Betreuung für Spiel, Sport und Entspannung geboten.

Ein Beispiel:

Zeitmodule	Montag	Dienstag	Zeitmodule	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8.00 - 9.00	Lernbüro / Seminar	Lernbüro / Seminar	8.00 - 9.30	Projekt	Projekt	Projekt
9.00 - 9.15	<i>Pause (1/2)</i>	<i>Pause (1/2)</i>	9.30 - 10.00	<i>Pause</i>	<i>Pause</i>	<i>Pause</i>
9.15 - 10.15	Lernbüro / Seminar	Lernbüro / Seminar	10.00 - 11.30	Projekt	Projekt	Projekt
10.15 - 10.30	<i>Pause (1/2)</i>	<i>Pause (1/2)</i>	11.30 - 12.00	<i>Pause</i>	<i>Pause</i>	<i>Pause</i>
10.30 - 11.30	Kommunikationsgruppe	Kommunikationsgruppe	12.00 - 13.00	Projekt	Projekt	Projekt
11.30 - 12.00	<i>Pause</i>	<i>Pause</i>	13.00 - 14.00	<i>Mittagspause</i>	<i>Mittagspause</i>	<i>Mittagspause</i>
12.00 - 13.00	Lernbüro / Seminar	Lernbüro / Seminar	14.00 - 15.00	Kommunikationsgruppe und Ganztagsbereich	Projekt und Ganztagsbereich	Ganztagsbereich
13.00 - 14.00	<i>Mittagspause</i>	<i>Mittagspause</i>	15.00 - 16.00			frei
14.00 - 15.00	Lernbüro / Seminar und Ganztagsbereich	Lernbüro / Seminar und Ganztagsbereich				
15.00 - 16.00						

➤ Unterricht

Der Unterricht folgt den Prinzipien des individuellen Lernens in *Eigenregie*. Eigenregie heißt: Die konkrete Ausgestaltung des Lernens liegt in der Verantwortung der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrerinnen und Lehrer sind verantwortlich für Leitung des individuellen Lernens, also für die Gestaltung und den Erfolg des Gesamtprozesses. Sie sind unterstützend bei der Erschließung von Lernmöglichkeiten und der Prozessorganisation sowie als Mentor/inn/en tätig.

Der Unterricht orientiert sich an Kompetenzen sowie an Interessen und folgt dem Konzept des *think - pair - share*²⁰:

- Denken: (Fragen) formulieren, informieren, organisieren und reflektieren
- Beraten (mit Nachbar/inne/n und Lehrer/in)
- Teilen des Wissens: unterstützen, präsentieren, diskutieren, evaluieren.

Hierfür sind z. B. Arbeitsplätze für Kleingruppen sternförmig außen im Klassenraum angeordnet, für Plenumsphasen wird in der Mitte ein Stuhlkreis gebildet, ein Klemmbrett gehört für alle Schülerinnen und Schüler zur Arbeitsausstattung.

Die Schülerinnen und Schüler müssen in ihrem Lernen bestimmte Kompetenzbereiche entwickeln. Hierzu gibt es ein verbindliches Grundraster (Standards) und darüber hinausgehend ein individuell zu vereinbarendes Curriculum (Interessen und Begabungen).

Projekte und Trainings sind verschiedenen Fächern und Lernbereichen zugeordnet.

Lernbereiche sind:

- Kommunikation, Deutsch, Ethik und Soziales (fortlaufend durch die Kommunikationsgruppe und die Projekte)
- Naturwissenschaft und Technik (mind. zwei Projekte und Training bei Bedarf)
- Kultur und Geschichte (mind. ein Projekt)
- Politik und Ökonomie (mind. ein Projekt)
- Sport, Salutogenese und Mobilität (mind. ein Projekt)

Fächer sind:

- Fremdsprachen (fortlaufend im Bereich Training und Information, ergänzend im Projekt)
- Mathematik (fortlaufend im Bereich Training und Information, ergänzend im Projekt)
- Deutsch/DaZ (bei Bedarf ergänzend zur Kommunikationsgruppe)
- fachspezifische Grundlagen (bei Bedarf ergänzend zum Projekt)

➤ **Jahrgangsorganisation**

Die Einrichtung von Jahrgangsklassen folgte der traditionellen Idee, für das Lernen möglichst leistungshomogene Gruppen herzustellen. Dies kann weder gelingen noch wäre es sinnvoll. Die Konsequenz ist, auf die Einrichtung von Jahrgangsklassen zu verzichten. Stattdessen gilt es, einerseits Gruppen einzurichten, die eine möglichst kontinuierliche soziale Heimat in der Schule darstellen, und andererseits temporäre Lerngruppen zu bilden. Die Kommunikationsgruppen bilden die soziale Heimat, zum Teil in Verbindung mit den themen- und fachbezogenen Gruppen. Die Projektgruppen generell und bei Bedarf auch einzelne themen- und fachbezogene Gruppen sind temporäre Lerngruppen.

➤ **Teamorganisation**

Fünf Lehrerinnen und Lehrer, darunter jeweils vier Kommunikationsgruppenlehrer/innen und eine Erzieherin bzw. ein Erzieher bilden ein Kleinteam. Sie unterstützen sich gegenseitig im Rahmen der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit, die sie gemeinsam in ihrem Kleinteam organisieren. Dazu gehören auch kurzzeitige Vertretungsregelungen für Kommunikationsgruppen und die themen- und fachgebundene Arbeit.

Die Organisation des Projektunterrichts erfolgt kleinteamübergreifend wie auch die Entwicklung schulinterner Curricula (Standards).

²⁰ Dies bezeichnet eine nahezu immer einzusetzende Grundstruktur kooperativen Lernens. Sie wurde Anfang der 80er Jahre von Frank T. Lyman ("The responsive classroom discussion") vorgeschlagen.

Kooperationspartner/innen und Pat/inn/en

Die Erziehung und Bildung junger Menschen ist ein gesellschaftliches Anliegen. Zunehmend gibt es ehrenamtliches Engagement auch in diesem Zusammenhang. Menschen, die sich ehrenamtlich engagieren, möchten natürlich, dass ihr Engagement Früchte trägt und es wertgeschätzt wird. Wenn es zu Patenschaften kommt, profitieren alle Beteiligten davon, denn wenn dem nicht so ist, schläft die Patenschaft wieder ein. Zwei Patenschaftsinitiativen seien hier stellvertretend genannt: Das Bürgernetzwerk Bildung, das bisher über 120 Schulen mit mehr als 1600 Lesepaten versorgt hat,²¹ und das Jobpaten-Projekt des Nachbarschaftsheim Schöneberg,²² das Jugendliche beim Übergang Schule-Beruf unterstützt. Auch hier haben sich bereits viele Pat/inn/en gemeldet. Diese und weitere Patenschaftsmodelle gilt es auszubauen, denn Pat/inn/en werden die Arbeit der Schulen nachhaltig bereichern. Auch die im Folgenden beschriebenen Praxisprojekte folgen dieser Idee. Hier sind es Betriebe und Einrichtungen, in denen Menschen sich bereit erklären, mit Jugendlichen zu arbeiten.

Projekte und Praxisprojekte

Die Projekte werden von den Schülerinnen und Schülern interessen- und kompetenzorientiert für jeweils ein Halbjahr gewählt und durch individuelle Lernvereinbarungen strukturiert. Sie gliedern sich in eine Initiierungs- und Planungsphase, eine Durchführungsphase, die neben den gemeinschaftlichen Prozessen auch eine individuelle Erschließungs- und Vorhabensphase enthält, sowie eine Präsentations- und Auswertungsphase. Sie beinhalten komplexe Handlungs-, Erkundungs-, Fach- und Dokumentationsaufgaben. Die individuelle Lernbegleitung, die die Neigungen und Fähigkeiten jedes jungen Menschen berücksichtigt, nimmt Einfluss auf die Gestaltung der Erfahrungsräume, auf die Reflexion des Erfahrenen und damit auf den Lernprozess. Praxis ist nicht nur die Erfahrung in einem Tätigkeitsfeld, sondern aus reflektierter Erfahrung entsteht Wissen, das in vernetzten Strukturen bedarfsgerecht abrufbar ist.

Ausgehend von den Arbeiten John Deweys und William Heard Kilpatrick ist beim Projektlernen die Einbettung in einen sozialen Bezug von entscheidender Wichtigkeit. Praxisprojekte im Dualen Lernen, die in der Regel in der 9. und 10. Jahrgangsstufe gewählt werden können, sind eine innovative Form des Projektlernens, da die Projekte in Kooperation mit Betrieben und Einrichtungen stattfinden und nicht „nur“ in gesellschaftlich und kulturell relevanten Bezügen stehen, sondern darüber hinaus „Ernstsituationen“ als Lernfelder nutzen. „Durch ein selbstwirksames Handeln in „Ernstsituationen“ lernen die Jugendlichen nicht nur die Vielfältigkeit ihrer Lebenswelt in ihren kulturellen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen, technischen, ästhetischen und ethischen Dimensionen verstehen; sie erhalten auch die Möglichkeit, an solchen lebensweltlichen Prozessen teilzunehmen, auf diese einzuwirken und durch Rückmeldung zu ihrem Handeln das eigene Verhalten zu reflektieren und gegebenenfalls zu korrigieren. Lernen macht Sinn; es wirkt integrativ und der Trennung von Schule und Leben entgegen.“²³

Projekte und Praxisprojekte lassen sich auf allen erdenklichen Leistungsniveaus durchführen und eignen sich hervorragend zum individualisierten Lernen. Die Kompetenzorientierung neben der Interessenorientierung sichert die Berücksichtigung und Erarbeitung erforderlicher fachlicher Standards.

²¹ http://www.vbki.de/06buergernetzwerk/wir_ueber_uns.shtml, 31.05.2009.

²² Paten leisten Starthilfe: Textarchiv der Berliner Zeitung, 15.05.2009.

²³ Uessler, Winfried / Stadt-als-Schule Berlin: Konzeption 2005, S. 10; siehe auch: www.stadt-als-schule.de

Kommunikationsgruppe (Lernbereich *Kommunikation, Deutsch, Ethik und Soziales*)

Der Lernbereich *Kommunikation, Deutsch, Ethik und Soziales* ist der zentrale Ort der Reflexion, Organisation, Dokumentation und Präsentation.

Ziele und Aufgaben der Kommunikationsgruppe sind:

- Planung, Begleitung und Auswertung von Projekten, Austausch und Auswertung von Praxiserfahrungen, auch unter Berücksichtigung sozialer und ethischer Dimensionen;
- Aneignung von Arbeitstechniken und Methodenkompetenzen, Einübung von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit;
- Formen sprachlicher, schriftlicher und visueller Kommunikation, die sich am Rahmenplan Deutsch orientieren, als Schwerpunkt gemeinsamer und individueller Arbeit;
- Behandlung aktueller gesellschaftlicher, ethischer und politischer Themen;
- Gruppen- und Erkundungsaktivitäten;
- Schaffung eines Ortes der Kommunikation und sozialen Identifikation;
- die Kommunikationsgruppe als Ort sozialpädagogischer Arbeit;
- Berufs- und Perspektivfindung.²⁴

Information / Training

In Schweden wird diese Form des Unterrichts scherzhaft *das Martyrium* genannt. Ziele und Aufgaben sind die Erarbeitung und Erweiterung von Grundkenntnissen und -fertigkeiten im Hinblick auf gesetzte Standards, auch in Verbindung mit einer Vertiefung und Bearbeitung von Fragen und Aufgaben aus den jeweiligen Projekten / Lernbereichen.

Fortbildung

Die reformpädagogische Schule für Begabungsförderung ist eine Modellschule. Insofern ist es einerseits wichtig, dass die Ergebnisse und Erfahrungen einer gründlichen Evaluation unterzogen werden und diese Schule den Anspruch behält, ihre Arbeit stetig zu verbessern. Andererseits soll sie auch Ideengeber sein und eingebunden werden in die Lehreraus- und -fortbildung sowie in die regionale Schulentwicklung. Dem Anspruch folgend, dass der Mensch aus Erfahrung lernt, ist sie in diesem Rahmen insbesondere offen für Praktika.

Die an der Schule beschäftigten Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Arbeit durch Nutzung folgender Angebote:

- Fortbildung aller Lehrer/innen in systemisch-lösungsorientierter Beratung
- Intervision in den Kleinteams
- schulinterne Seminare
- programmatische Schulentwicklung und Evaluation
- ggf. Coaching und Supervision
- Kooperation mit anderen Schulen (z. B. Blick über den Zaun, Stiftung Brandenburger Tor)
- Kooperation mit Hochschulen
- Kooperation mit der regionalen Lehrerfortbildung
- Kooperation mit schulpraktischen Seminaren
- Kooperation mit außerschulischen Partner/inne/n in der Jugendarbeit
- Kooperation mit Betrieben und Einrichtungen
- Mentoring und Patenschaften.

²⁴ Vgl. ebenda, S. 22.

Die Rolle der Schulleitung

Schulleiterinnen und Schulleiter tragen die Gesamtverantwortung für die Arbeit der Schule.²⁵ Insbesondere obliegen ihnen Steuerungsaufgaben im Zusammenhang mit der kontinuierlichen Verbesserung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Genauso wenig wie die Lehrerinnen und Lehrer sich der Verantwortung dafür entziehen können, dass der Bildungs- und Lernprozess jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin zum Erfolg führt, so wenig kann sich auch der Schulleiter oder die Schulleiterin der Gesamtverantwortung für den Entwicklungsprozess einer Schule entziehen.

Doch wie ist diese Verantwortung wahrzunehmen? Erich Fromm schrieb einst über das Verantwortungsgefühl: „Es ist meine Antwort auf die ausgesprochenen oder auch unausgesprochenen Bedürfnisse eines anderen menschlichen Wesens.“²⁶ Mag dieses Zitat an dieser Stelle etwas irritierend wirken, so ist dies beabsichtigt. Für den Erfolg von Entwicklungsprozessen sind nicht in erster Linie konsequentes Monitoring und Kontrolle maßgeblich, sondern Beziehungsarbeit sowie die ständige und offene Kommunikation! Wenn die Beziehungsebene gestört ist, lassen sich Entwicklungsprozesse schwerer oder nicht mehr konstruktiv gestalten. Also ist es wichtig, auch als Leiterin oder Leiter Beziehungen zu gestalten und Wertschätzung, Empathie und Kongruenz in der eigenen Haltung zu zeigen.

Daniel Goleman verbindet Domänen emotionaler Intelligenz mit Management-Fähigkeiten. Als wichtig erachtet er neben persönlichen Kompetenzen der Selbstwahrnehmung und des Selbstmanagements die soziale Kompetenz, die bestimmt, wie gut wir Beziehungen managen.²⁷

Die persönlichen Kompetenzen sind für ihn unter anderem emotionale Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle sowie Aufrichtigkeit, Integrität und Vertrauenswürdigkeit²⁸ also die Kongruenz in der eigenen Haltung, die eigene Positionierung und Glaubwürdigkeit als Leiter bzw. Leiterin und Klarheit in der Ziel-, Sinn- und Motivbeschreibung.

Als wesentliche soziale Kompetenz erachtet er „Empathie: die Emotionen anderer wahrnehmen, ihre Sicht der Dinge verstehen und aktives Interesse für ihre Anliegen zeigen“ sowie „die Bedürfnisse von Mitarbeitern, Klienten oder Kunden erkennen und erfüllen.“²⁹ Empathie, die er als die grundlegende Kompetenz sozialen Bewusstseins beschreibt, hat nichts mit Gefühlsduselei zu tun. „Empathie bedeutet nicht, dass Führungskräfte sich von den Gefühlen anderer überwältigen lassen und versuchen müssen, es allen recht zu machen. Das wäre ein Albtraum und würde jedes Handeln unmöglich machen. Empathie bedeutet vielmehr, die Gefühle von Mitarbeitern sorgfältig in Betracht zu ziehen und dann intelligente Entscheidungen zu fällen, die diese Gefühle einbeziehen.“³⁰

Und vor allem, so Goleman, ermögliche Empathie Resonanz. Dem liegt die These zugrunde, dass die grundlegende Aufgabe von Führungskräften darin besteht, „in den Menschen, die sie führen, positive Gefühle zu wecken. Das geschieht, wenn Führungskräfte Resonanz erzeugen - ein Reservoir an positiven Gefühlen, das das Beste in den Menschen hervorbringt.“³¹ Um dies zu gewährleisten muss die Schulleitung Prozesse so steuern, dass sie erfolgreich sind, und bei der Organisationsentwicklung an den Stärken ansetzen, sowohl an den Stärken der Schule im Ganzen

²⁵ Vgl. Schulgesetz für das Land Berlin vom 26. Januar 2004, § 69.

²⁶ Erich Fromm, *Die Kunst des Liebens*, 43. Auflage Frankfurt/M., Berlin 1990, S. 38.

²⁷ Vgl. Daniel Goleman, Richard Boyatzis, Annie McKee, *Emotionale Führung*, 3. Auflage Berlin 2005, S. 61.

²⁸ Vgl. ebenda.

²⁹ Ebenda.

³⁰ Ebenda, S. 75.

³¹ Ebenda, S. 9.

betrachtet als auch bei denen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer. Gemeinsam müssen sie ein Arbeits- und Entwicklungsprogramm verabreden, intern entsprechende Vereinbarungen treffen, Teamstrukturen und neue Kommunikations- und Dokumentationsformen der Arbeit entwickeln, Ergebnisse präsentieren und evaluieren sowie Leistungen anerkennen und Erfolge feiern.

Die Schule im gesellschaftlichen Kontext

Jede Entwicklung braucht einen Rahmen und Leitideen, auch die Entwicklung von Organisationen, die zum einen als eigene Körper zu betrachten sind, zum anderen aber wiederum selbst durch Personen gestaltet werden. Für Schule gilt natürlich der gesetzliche Rahmen, der programmatisch zu füllen wäre. Dazu braucht jede Schule eine eigene Vision, die sich in der grundsätzlichen wie auch der konkreten Bildungs- und Entwicklungsarbeit niederschlägt und diese unterstützt.

Individualität kann sich nur in Beziehung zu anderen entwickeln. Würde es diese Beziehung nicht geben, gäbe es auch keine Individualität. Ich-Bezogenheit ohne die Übernahme von Verantwortung macht krank, Individuen wie Systeme. Individualität bekommt ihren Sinn im Miteinander. Dank und Anerkennung wertschätzen und fördern die Bildung dieser Einstellung und führen zu der Erfahrung, dass wie bei einem riesengroßen Mosaik in Beziehung das Ganze mehr wird als die Summe seiner Teile.

Dem konzeptionellen Selbstverständnis entsprechend muss sich analog eine Schule für Begabungsförderung gesellschaftlich engagieren und den großen Herausforderungen der Zeit stellen, zum Beispiel das Schulprogramm an den Leitideen der Agenda 21 ausrichten.³²

Die Erfolge feiern

Ein Fest ist eine sinnliche und freudvolle Aktion in der Gemeinschaft und nicht nur Konsum von Bratwürsten und Bier (o. ä.). Insofern muss auch das Feiern von Festen gelernt werden. Feste sind für sich genommen eigene Projekte. In der Pädagogik von Peter Petersen sind Feste ein fester konzeptioneller Bestandteil der Arbeit. Sie dienen der Entwicklung der Gemeinschaft und sollen bestimmte Gruppenphasen zu einem Abschluss oder zu einer Anerkennung bringen.³³ Grund genug gibt es zum Feiern. Viele der an der Schule Beteiligten haben Besonderes geleistet und verfügen über zahlreiche Ressourcen, die sie kontinuierlich weiterentwickelt haben. Auf der „Baustelle des Lernens“ wurde viel erreicht, auch wenn noch nicht alles fertiggestellt werden konnte. Bei Bauvorhaben ist es üblich, ein Richtfest zu feiern. Warum nicht auch an der Schule? Zum Abschluss des Halb- oder Schuljahres könnte öffentlich zu einem *Richtfest* eingeladen werden. Hier würden in einem besonderen und herausgehobenen Rahmen die Leistungen von Schülerinnen und Schülern, von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Patinnen und Paten zur Anerkennung kommen - in einer gemeinschaftlichen, sinnlichen und freudvollen Aktion.

³² Die Agenda 21 stellt das Aktionsprogramm von mehr als 170 Staaten dieser Erde für das 21. Jahrhundert dar. Die Evangelische Schule Berlin Zentrum hat zum Beispiel den Beschluss gefasst, das Schulprogramm an den Leitideen der Agenda 21 auszurichten. Sie engagiert sich u. a. für "Plant for the Planet" und will selbst 100.000 Bäume für Klimagerechtigkeit pflanzen. Vgl. <http://www.ev-schule-zentrum.de> (Bis dato sind rund ein Drittel der geplanten Bäume gepflanzt.)

³³ Vgl. Methodenpool der Uni-Köln: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/download/feste.pdf>, 31.05.2009.