

Pädagogischer Orientierungsrahmen



Impressum

Der vorliegende Pädagogische Orientierungsrahmen der Volksschule Kriens wurde in einer interdisziplinären Arbeitsgruppe mit Einbezug aller schulischen Fachbereiche unter der Leitung von Annemarie Zumstein, Prorektorin, erarbeitet. Mit speziellem Dank an Martin Riesen, Bildungs- und Organisationsberater.

Kriens, September 2019

Layout/Illustration: Tino Küng

Inhalt

Pädagogischer Orientierungsrahmen	4
Teil 1 — Menschenbild und Grundhaltungen	5
Teil 2 — Bildungs- und Lernverständnis	6
Teil 3 — Grundsätze für die pädagogische Arbeit	7
Teil 4 — Entwicklungsschwerpunkte	
aus dem Bereich der Schulentwicklung	8
aus dem Bereich der individuellen Kompetenzentwicklung	9
Teil 5 — Umsetzung des Pädagogischen Orientierungsrahmens	10
Anhang 1 — Konzept «Neue Autorität»	11
Anhang 2 — Konzept «Familienklassenzimmer»	13
Anhang 3 — Der lösungsorientierte Ansatz LOA als pädagogisches Modell	18
Anhang 4 — Konzept «Beziehungsförderndes Spiel»	21
Anhang 5 — Konzept «Positive Leadership»	22
Anhang 6 — Beurteilungspraxis	24
Anhang 7 — Partizipation	27
Basismodell der Partizipation	29
Booklet mit illustrierten Entwicklungsschwerpunkten und Pädagogischem Orientierungsrahmen im Tree of Science	

Pädagogischer Orientierungsrahmen

Bildungsauftrag

Auf den Grundlagen der Gesetzgebung von Bund und Kanton – dazu gehört auch der Lehrplan 21 – nehmen wir den Bildungsauftrag wahr und setzen diesen umfassend um. Wir orientieren uns dabei an einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, das die gesunde Entwicklung und den Lernerfolg aller uns anvertrauten Lernenden ins Zentrum stellt. Als gesundheitsbewusste Schule legen wir Wert auf eine Schulkultur, die allen Beteiligten optimale Leistungsfähigkeit, Wohlbefinden und Übernahme von Verantwortung ermöglicht. Schule und Schulentwicklung sollen nachhaltig sein. Darunter verstehen wir fachlich reflektiertes Handeln, das sich an überdauernden Grundhaltungen und Werten orientiert. Diese werden im vorliegenden Pädagogischen Orientierungsrahmen zusammenfassend beschrieben.

Inhalte

Der Pädagogische Orientierungsrahmen legt einerseits Grundlagen für die pädagogische Arbeit und andererseits für die Schulentwicklung. Er macht Aussagen über unser Menschenbild und über unsere pädagogischen Grundhaltungen (Teil 1). Darauf aufbauend werden unser Bildungs- und Lernverständnis (Teil 2) sowie unsere Grundsätze und Prinzipien für die pädagogische Arbeit, insbesondere für die Unterrichtsgestaltung, beschrieben (Teil 3). Schliesslich werden unsere Entwicklungsschwerpunkte (Teil 4) wie auch Vorstellungen darüber, wie diese umgesetzt werden sollen, festgehalten (Teil 5).

Zweck und Gültigkeit

Der Pädagogische Orientierungsrahmen ist ein Führungsinstrument, um die Qualität der Volksschule Kriens zu sichern und profiliert weiterzuentwickeln. Er dient insbesondere als Grundlage, um Entwicklungen zu planen und miteinander zu vereinbaren sowie die Ergebnisse dieser Entwicklungen zu überprüfen.

Er richtet sich an alle Fachpersonen, die an der Volksschule Kriens in professioneller Verantwortung pädagogische Arbeit leisten und er gilt für alle Arbeitsbereiche.

Der Pädagogische Orientierungsrahmen ist in der Wir-Form verfasst. Mit «Wir» sind alle an der Volksschule Kriens professionell Handelnden gemeint.

Teil 1 — Menschenbild und Grundhaltungen

System und Kontext

Auf der Grundlage eines positiven Menschenbildes gehen wir davon aus, dass alle Menschen auf soziale Resonanz und Kooperation (Bauer, 2008) sowie auf Lernen hin angelegt sind.

Alle Menschen, insbesondere Kinder und Jugendliche, wollen gesehen werden, sind interessiert am Austausch und an der Zusammenarbeit mit anderen, wollen lernen und sich entwickeln. Das Kind reagiert auf sein Umfeld und erlebt sein Handeln als wirksam und sinnhaft. Im Entwicklungsverlauf mag manches Verhalten auf Unverständnis stossen. Aus Sicht einer handelnden Person ist es aber im jeweiligen Kontext unter Umständen das im Moment einzig mögliche Verhalten und wird deshalb subjektiv als funktional und somit sinnhaft angesehen. Dieses Verständnis, dass menschliches Tun immer in bestimmten Kontexten erlernt wird und vom Individuum als sinnhaft angesehen wird, ist pädagogisch ausgesprochen relevant (Mosell, 2016), weil als schwierig empfundenen Verhalten nicht vorschnell stabilen Merkmalen der Person zugeschrieben werden kann.

Menschen sind soziale Wesen, die in verschiedene Beziehungen eingebunden sind. Sie sind Teil unterschiedlicher Kontexte. Wir gehen von der Annahme aus, dass sich Menschen in verschiedenen Systemen und Bezügen unterschiedlich verhalten können und messen damit der Bedeutung der Kontexte sowie der pädagogischen Beziehungsgestaltung grosse Wichtigkeit bei. Das Verhalten und Lernen von Menschen kann nicht isoliert anhand persönlicher Eigenschaften vollständig verstanden werden. Unser Blick richtet sich vielmehr auf die verschiedenen Kontexte und deren Wechselwirkungen im relevanten grossen Ganzen (Gesamtsystem).

Autonomie und Realität als Konstrukt

«Menschen sind als autonome Wesen von aussen beeinflussbar, aber sie sind nicht bestimmbar, nicht kontrollierbar» (Mosell, 2016, S. 32). Wir verstehen Menschen als autonome Wesen, die selber bestimmen, was sie tun. Lernen ist denn auch ein selbstbestimmter Prozess. Menschen nehmen Umweltinformationen auf und verarbeiten sie gemäss ihren inneren Strukturen. Erkenntnis entsteht ausschliesslich im Innern und ist stets subjektiv; sie ist nicht direkt vermittelbar. Ein direkter Transfer von Daten ins Gehirn ist nicht möglich. Diese Feststellung bedeutet, dass Lernen nicht verordnet werden kann. Lernen ist ein konstruktivistischer Vorgang, der auf persönlichen Vorkenntnissen aufbaut. Die persönliche Realität ist ein Konstrukt.

Wir stärken in diesem Sinne die Autonomie der Kinder und Jugendlichen und bieten ihnen im schulischen Kontext Hilfen zur Selbsthilfe. Die traditionelle Funktion der Lehrperson als Vermittlerin wird ergänzt durch erweiterte Funktionen: Die Gestaltung von Lernumgebungen, die selbstbestimmtes Lernen ermöglichen, sowie Lerndiagnostik, -begleitung und -coaching gewinnen an Bedeutung.

Motiviertheit

Wir gehen davon aus, dass Menschen sich selbst motivieren. Menschen haben einen natürlichen Lernimpuls, sie wollen lernen. Die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985) zeigt, dass Menschen den intrinsischen Wunsch haben, ihre Umwelt zu erforschen, zu verstehen und «in sich aufzunehmen». Die Motivation zur Auseinandersetzung mit der Umwelt ist bereits in den frühesten Stadien der Entwicklung gegeben und braucht keine äusseren Anleitungen oder Zwänge. Sie ist eine wesentliche Grundlage für den Erwerb kognitiver Fähigkeiten und bestimmt zugleich die Entwicklung des individuellen Selbst. Wir sind überzeugt, dass optimales Lernen unmittelbar an die Entwicklung des individuellen Selbst geknüpft ist und gleichzeitig von der Beteiligung des Selbst abhängt. Eine Lernmotivation, die nicht den Prinzipien des individuellen Selbst entspricht (z.B. weil sie von aussen aufoktroiert wird), beeinträchtigt die Effektivität des Lernens und behindert zugleich die Entwicklung des individuellen Selbst. Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lernens unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation (Deci & Ryan, 1985).

Starke Beziehungen und sichere Bindung

Wir bauen auf Grundhaltungen wie Wertschätzung, Sensibilität, Interesse und Wohlwollen für das Gegenüber und setzen auf Verlässlichkeit und sichere Bindung in und von Beziehungen. Die Grundlage guter Beziehungen ist das Vertrauen. Nichts kann einen Menschen mehr stärken, als das Vertrauen, das man ihm entgegenbringt. Denn entgegengebrachtes Vertrauen stärkt immer auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzerfahrung) sowie in die Lösbarkeit schwieriger Situationen (Autonomieerfahrung) und in die Sinnhaftigkeit und Geborgenheit in der Welt (soziale Eingebundenheit). Alle Beteiligten müssen spüren, dass sie so wie sie sind, richtig sind und dass sie angenommen sind und dazugehören. In unserer pädagogischen Arbeit reagieren

wir daher auf das, was wir sehen und was uns berichtet wird, bewusst mit Resonanz, was heisst, wir greifen Themen und Schwierigkeiten auf, untersuchen sie und klären sie lösungsorientiert und dialogisch auf der Basis der Neuen Autorität (siehe Konzept im Anhang).

Lösungs- und Ressourcenorientierung

Weiter gehen wir davon aus, dass jeder Mensch die Ressourcen in sich trägt, um seine persönlichen Entwicklungsschritte zu gehen, allfällige Probleme zu lösen und sein Leben zu gestalten. Er hat darin ein Expertenwissen. In der pädagogischen und beratenden Begleitung von Kindern und

Jugendlichen verbinden wir uns in diesem Sinne mit allen Involvierten und ihrem Expertenwissen und arbeiten auf der Grundlage der Neuen Autorität lösungs- und ressourcenorientiert zusammen.

Unser lösungs- und ressourcenorientiertes Denken und Handeln zeichnet sich durch eine wertschätzende Grundhaltung und konsequente Orientierung an Ressourcen und Lösungen aus. Ganz im Sinne von Positive Leadership (siehe Konzepte im Anhang) schaffen wir an unserer Schule ein Umfeld, in dem alle ihr Potenzial entfalten und durch sinnhaftes Tun Selbstwirksamkeit und Stärkung des Selbstwerts erfahren können. Wir fördern Entwicklung und ermöglichen Innovation.

Teil 2 — Bildungs- und Lernverständnis

Bildung ist sowohl Prozess als auch Ergebnis. Bildung hat zum Ziel, Menschen hinsichtlich ihrer vielfältigen Potenziale umfassend zu fördern. Im Kern von Bildungsprozessen geht es uns darum, unseren Heranwachsenden die Übernahme von Verantwortung zu ermöglichen. Damit meinen wir die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Mitbestimmung in vielfältiger Hinsicht: In sozialer, kultureller, ästhetischer, ethischer, religiöser, wirtschaftlich-finanzieller, ökologischer und politischer Hinsicht.

Uns ist bewusst, dass Bildung in ganz unterschiedlichen Kontexten erfolgt, beispielsweise in der Familie, im Zusammensein mit Gleichaltrigen, in der Freizeit und in der Schule. Eltern, Schule, schulergänzende Tagesstrukturen, Vereine und Weitere tragen zu einer umfassenden Bildung bei. Dabei greifen verschiedene Lernformen ineinander: Formales Lernen, das vorrangig im Unterricht stattfindet und zu anerkannten Abschlüssen führt, nicht-formales Lernen, beispielsweise im Rahmen von schulergänzenden Tagesstrukturen, und informelles Lernen unter Peers, in der Familie, mit Medien usw. ergänzen einander.

Bildung ist ein selbsttätiger und selbst verantworteter Prozess auf der Grundlage von vielfältigen Lernerfahrungen jedes Einzelnen. Bildung kann nicht verordnet werden; Bildung ist letztlich Selbstbildung.

In sogenannten Bildungslandschaften rückt aus systemischer Sicht das Zusammenwirken und die Koordination der verschiedenen Akteure und Institutionen ins Zentrum, die gemeinsam das Ziel haben, erfolgreiche individuelle Bildungsbiographien zu ermöglichen. Uns ist es wichtig, die Kooperationen in Bildungslandschaften im Interesse der Kinder und Jugendlichen zu nutzen und zu fördern.

Lernen verstehen wir als

— aktiven und konstruktiven Prozess

Das Lernen hat gegenüber dem Lehren den Vorrang. «Es wird mehr gelernt als gelehrt» (Weinert, 1998, S. 7); Aufgaben sind so gestellt, dass eigene Lösungskonstruktionen möglich sind.

— selbstgesteuerten Prozess

Die Lernenden erhalten Raum für selbstorganisiertes Lernen innerhalb vorgegebener Ziele sowie für selbstbestimmtes Lernen, das von individuellen Interessen und persönlichen Zielen ausgeht.

— situativen Prozess

Ausgangspunkt für das Lernen sind aktuelle, aus der Lebenswelt der Lernenden stammende, also authentische Fragestellungen einerseits und epochal bedeutsame Schlüsselprobleme andererseits.

— emotionalen Prozess

Motiviertes Lernen findet dann statt, wenn das Lernen mit persönlichen Bedürfnissen und Interessen verbunden ist. Persönliche Bedeutsamkeit ist für motiviertes Lernen grundlegend.

Negative Beschämung oder ein Klima der Angst wirken sich demotivierend auf die Lernmotivation aus. Darum bauen unsere Beziehungen auf der Grundlage von Respekt, Wohlwollen und Wertschätzung auf.

— interaktiven Prozess

Eine auf Vertrauen und Wertschätzung basierende Beziehung ermöglicht konstruktive Lern-, Entwicklungs- und Wachstumsprozesse.

— kooperativen Prozess

Erfolgreiches Lernen und persönlicher Lernerfolg sind auf ein produktives Zusammenspiel von Schule, Elternhaus und weiteren Partnern angewiesen.

Teil 3 — Grundsätze für die pädagogische Arbeit

Fokus aufs Lernen – als durchgehender Grundsatz

Das Lernen aller Schülerinnen und Schüler steht im Zentrum. Wir nehmen dieses Postulat ernst, indem wir uns ständig fragen, ob unser Handeln tatsächlich dem Lernen der Schülerinnen und Schüler dient (oder ob es dieses eher ver- oder behindert).

Wir setzen alles daran, das Lernen zu intensivieren. Bei uns wird mehr gelernt als gelehrt. Deshalb passen wir die Unterrichtsformen an und richten die Unterrichtsstrukturen danach aus. Wir legen Wert auf aktivierende Lernformen, auf die Förderung des selbstgesteuerten Lernens und auf die Förderung des kooperativen Lernens. Wir achten darauf, dass die Schülerinnen und Schüler die Unterrichtszeit aktiv zum persönlichen Lernen nutzen können; der Anteil echter Lernzeit soll möglichst hoch sein. Mit den Lernenden zusammen wollen wir herausfinden, wie sie am besten lernen können. Feedback, Reflexion und Dialog, konstitutive Elemente von Bildungsprozessen, die auf Resonanz und Ko-Konstruktion bauen, helfen uns, das individuelle Lernen und den Lernerfolg zu verbessern.

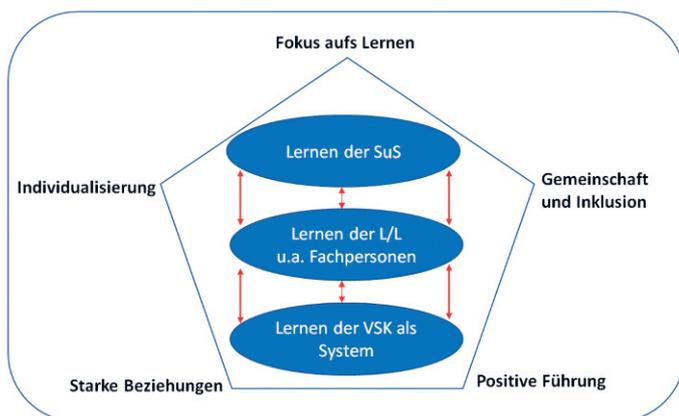


Abb. 1: Lernen als Kernprozess – auf allen Ebenen: das Lernen der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer sowie weiterer Fachpersonen aber auch der Volksschule Kriens

Fokus aufs Lernen bedeutet, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler zwar im Vordergrund steht, dass es gleichzeitig aber auch darum geht, das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer und das Lernen aller weiteren Fachpersonen sowie dasjenige der Volksschule Kriens – als System – eng aufeinander zu beziehen, weil wir uns nicht nur als Expertenorganisation fürs Lernen, sondern selbst als lernende Organisation verstehen.

Individualisierung – Verschiedenartigkeit ist das Normale

«Lernen ist so eigen wie ein Gesicht.» Heinz von Förster
Schülerinnen und Schüler besitzen unterschiedliche kulturelle, biographische oder individuelle Voraussetzungen. Das war immer schon so: Normalität ist Verschiedenheit. Aller-

dings sind vor allem die sprachlichen, verhaltensbezogenen und motivationalen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler heterogener geworden. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität erfordert Differenzierung und Individualisierung. Letztlich ist individuelle Förderung ein grundlegender, pädagogischer Anspruch, weil das Lernen der einzelnen Schülerin, des einzelnen Schülers letztlich immer ein persönlicher, eigenständiger Prozess ist.

Gemeinschaft und Inklusion – alle gehören dazu

Wir sind eine inklusive Schule, die klare Akzente auf gemeinschaftsstiftende Aktivitäten und auf das soziale Lernen legt. Gemeinschaftsbildung ist für uns ein grundlegender Wert. Wir schaffen Gelegenheiten, damit Beziehungen wachsen können und der Zusammenhalt aller Beteiligten gestärkt wird. Die Wertschätzung und Anerkennung von Verschiedenheit sind uns wichtig. Alle Menschen, ungeachtet ihrer unterschiedlichen Bedürfnisse, gehören dazu und haben grundsätzlich das gleiche Recht auf individuelle Entwicklung und Partizipation.

Starke Beziehungen – starke Motivation

Gegenseitiger Respekt, soziale Akzeptanz, Verlässlichkeit und Vertrauen sind Qualitäten starker Beziehungen. Empathie und Resonanz sind erforderlich, damit die Lernenden sich als Personen mit ihren Bedürfnissen und Interessen ernst genommen fühlen. Negative Beschämung hat bei uns keinen Platz. Alle müssen spüren, dass sie so wie sie als Personen sind, richtig sind.

Positive Führung – Sinn, Stärken und Einfluss

Alle, die pädagogische Aufgaben wahrnehmen, nehmen Führung wahr. Wir tun dies im Sinne der «Positiven Führung», indem wir Raum geben, um Zwecke und Ziele sowie den damit verbundenen, persönlichen Sinn zu klären. Sinn ist die stärkste Energieform. Wir ermöglichen Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und fördern die Erfolgszuversicht, indem wir den Fokus immer wieder auf die persönlichen Stärken und die verfügbaren Ressourcen sowie auf möglicherweise noch nicht bewusste Handlungsspielräume lenken.

Kooperation – gemeinsam tragfähige Lösungen entwickeln

Wir legen nach innen und aussen Wert auf Kooperation. Als Professionelle Lerngemeinschaften reflektieren wir unsere Arbeit ständig, lernen voneinander und entwickeln uns miteinander. Nach aussen kooperieren wir ziel- und lösungsorientiert, in erster Linie mit den Erziehungsberechtigten, aber auch mit weiteren individuellen Partnerinnen und Partnern. Änderungen der Lernumwelten haben erhebliche Effekte auf die Leistungsentwicklung sowie auf motivationale Aspekte. Die Chancen vielfältiger Lernumwelten wollen wir daher bewusst nutzen.

Teil 4 — Entwicklungsschwerpunkte

In den vorhergehenden Kapiteln wurden die Grundlagen für die pädagogische Arbeit formuliert. Daraus folgen verbindliche Entwicklungsschwerpunkte, einesteils für die Schulentwicklung und andernteils für die Kompetenzentwicklung der einzelnen Fachperson. Alle Fachpersonen der Volksschule Kriens richten ihr pädagogisches Handeln entsprechend aus und tragen Verantwortung für die Umsetzung mit.

1. Entwicklungsschwerpunkte aus dem Bereich der Schulentwicklung



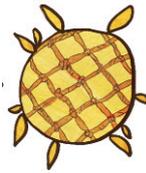
Selbstgesteuerte Lernprozesse in anregendem Umfeld und in längeren Lernzyklen

Unsere Unterrichtsformen beinhalten regelmässige Sequenzen von selbstorganisiertem und selbstbestimmtem Lernen (Lernateliers, Lernzeiten, etc.). Die Schülerinnen und Schüler werden alters- und stufengerecht an das Übernehmen von Verantwortung für ihr Lernen herangeführt und darin bedürfnisorientiert begleitet. In einem angstfreien Klima und anregenden Umfeld werden sie ermutigt, eigene und individuelle Lernwege zu gehen und sich dabei auch mit anderen zu verbinden. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein stufengerechtes Repertoire an kooperativen Lernformen und wenden es an. Das miteinander und voneinander Lernen hat einen grossen Stellenwert. Die selbstgesteuerten Lernprozesse werden regelmässig reflektiert und die Ergebnisse daraus ausgetauscht.

Die zeitliche Strukturierung und Taktung des Tagesablaufs der Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen und diejenige des Unterrichts im Besonderen soll in Richtung von Zeiträumen entwickelt werden, die neue Arbeitsrhythmen ermöglichen. Damit meinen wir, mehr Raum für lernintensive Beziehungen, für Individualisierung und damit selbstgesteuertes Lernen, für lösungsorientierte Dialoge und Coachings, für Feedback und Reflexion über das Lernen sowie über Ziele und Lernstrategien.

Es braucht einen sinnvollen Wechsel zwischen kürzeren und längeren Lerneinheiten. Das Ziel ist es, eine Unterrichtsorganisation zu entwickeln, die darauf ausgerichtet ist, eine Kultur des selbstgesteuerten Lernens in ruhiger Atmosphäre zu etablieren. Häufige Fächer-, Lehrpersonen- und Raumwechsel – im 45-Minuten-Takt – werden auf ein Minimum reduziert.

Unsere Unterrichtsformen ermöglichen selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Lernen in längeren Einheiten. Wir sorgen für ein anregendes Umfeld sowie ein angstfreies Klima.



Bildungslandschaften – Netzwerk für gerechte Chancen

Bildungslandschaften sind Netzwerke, in denen sich alle Personen und Institutionen, die ein Kind erziehen, betreuen oder unterrichten, zusammenschliessen. Das Netzwerk soll eine tragfähige Unterstützung für die Kinder und Jugendlichen sein. Immer mit dem Ziel, jedes einzelne Kind, jeden einzelnen Jugendlichen zu fördern und allen eine gerechte Chance auf Bildung zu ermöglichen.

Ziel ist es weiter, für einen gut rhythmisierten Arbeitstag der Lernenden zu sorgen. Hierzu verbindet sich die Schule mit den schulergänzenden Tagesstrukturen und richtet ihre Planung und Umsetzung von Orientierungs-, Prozess- und Strukturqualität danach aus. Zusätzlich wird die Zusammenarbeit mit der Musikschule sowie weiteren Partnern (z.B. Vereinen, usw.) dahingehend gesucht und intensiviert.

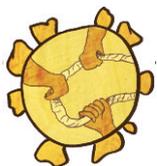
Die Lernenden erleben die Schule und deren ergänzende Angebote als Einheit, die auf ihre Bedürfnisse abgestimmt ist und die in anregendem Umfeld ganzheitliches Lernen ermöglicht.



Partizipation

Wir ermöglichen in allen Arbeitsbereichen Partizipation: In der Schule, in der Klasse, im Unterricht, im Rahmen der schulergänzenden Tagesstrukturen, in der Zusammenarbeit mit den Eltern, usw. Es gibt verschiedene Grade der Partizipation: Sie reichen von der blossen Teilhabe durch Informiert-Sein zum Angehört-Werden über Mitwirkung und Mitsprache bis hin zur Mit- und Selbstbestimmung (siehe Tabelle im Anhang). Gemeinsam ist diesen Partizipationsformen, dass die Beteiligten ernst genommen werden, indem sie ihre Bedürfnisse und Interessen einbringen können. Durch Partizipation erfahren sie sich als unmittelbar wirksam und sie lernen, altersentsprechend Verantwortung zu übernehmen.

Die Partizipationsformen sind alters- und stufengerecht aufgebaut. Sie sind so ausgestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, immer mehr Verantwortung zu übernehmen. Im Unterricht werden regelmässige Sequenzen partizipativer Elemente eingebaut und vielfältige Formen von Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht.



Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams

In allen Arbeitsbereichen werden die Teamstrukturen gestärkt und die Zusammenarbeit in den verschiedenen Teams (Klassen-, Stufen-, Zyklus- und Schulhausteams) intensiviert. Die Lehr- und Fachpersonen bringen ihre unterschiedlichen Kompetenzprofile aktiv ein und unterstützen sich gegenseitig. Ziel der Zusammenarbeit ist es, ressourcen- und lösungsorientiert das Lernen aller – der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Teammitglieder – weiterzuentwickeln. In echten Teams fühlen sich alle gemeinsam verantwortlich für Erfolg und Misserfolg. Das Lernen und die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler werden zusammen wirkungsorientiert evaluiert und daraus Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung gezogen. Multiprofessionelle Teams planen Weiterbildungen gemeinsam.

Multiprofessionelle Teams arbeiten auf der Basis der Grundhaltungen unserer Schule zusammen. Sie treffen darüber hinaus stufen- und zyklusübergreifende Abmachungen für einen sinnvollen und altersgerechten Aufbau der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Durch den kongruenten Aufbau erleben die Lernenden die Stufen- und Zyklusübergänge als natürliche Fortsetzung.

2. Entwicklungsschwerpunkte aus dem Bereich der individuellen Kompetenzentwicklung



Führung – Pädagogische Führung – Klassenführung

Alle, die an unserer Schule pädagogische Aufgaben wahrnehmen, nehmen Führung wahr. Diese erfolgt in allen Bereichen der Volksschule Kriens nach dem Grundsatz von «Positive Leadership».

«Positive Leadership» ist ein Führungsverständnis, das aus den verschiedenen Elementen der Psychologie der Positiven Emotionen, der Glücksforschung, der Gehirnforschung und aus der neuen Wirtschaftswissenschaft hervorgegangen ist. Es geht darum, die Arbeits- und Unterrichtssituation so zu gestalten, dass die intrinsischen Kräfte, die in jeder Person vorhanden sind, wirksam werden können (siehe Konzept im Anhang)

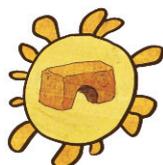
«Positive Leadership» baut auf die drei Prinzipien Sinn, Zuversicht und Einfluss. Mit unserer Arbeit ermöglichen wir, dass alle Beteiligten Zweck und Ziele sowie den damit ver-

bundenen, persönlichen Sinn für sich klären können. Sinn ist die stärkste Energieform. Wir ermöglichen Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und fördern die Erfolgszuversicht, indem wir den Fokus immer wieder auf die persönlichen Stärken und die verfügbaren Ressourcen sowie auf möglicherweise noch nicht bewusste Handlungsspielräume lenken.

Die Klassenführung wird als eines der Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität angesehen. Die Umsetzung von «Positive Leadership» sowie der Aufbau starker Beziehungen begünstigt ein lernförderliches Klima. Durch persönliches Interesse an den Lernenden wird signalisiert, dass jede Person wichtig ist.

Wir schaffen ein Umfeld, in dem alle ihr Potenzial entfalten und durch sinnhaftes Tun Selbstwirksamkeit und Stärkung des Selbstwerts erfahren. Wir fördern Entwicklung und Innovation.

Wir bauen auf Grundhaltungen wie Wertschätzung, Sensibilität, Interesse und Wohlwollen für das Gegenüber und setzen auf Verlässlichkeit und sichere Bindung in und von Beziehungen.



Lösungsorientierte Kooperation

Unser lösungs- und ressourcenorientiertes Denken und Handeln zeichnet sich durch eine wertschätzende Grundhaltung und konsequente Orientierung an Ressourcen und Lösungen aus. Wir legen Wert auf lösungsorientierte Kooperation. Zur erfolgreichen Bewältigung herausfordernder Situationen verbinden wir uns mit allen Involvierten und ihrem Expertenwissen und arbeiten auf der Grundlage der Neuen Autorität lösungs- und ressourcenorientiert zusammen. Alle Fachpersonen unserer Schule kennen Haltungen, Grundannahmen und Werte des Lösungsorientierten Ansatzes sowie der Neuen Autorität und richten ihr Handeln danach aus (siehe Konzepte im Anhang). Wir nutzen situationsgerecht die Chancen einer lösungsorientierten Sprache und führen Gespräche in Form lösungsorientierter Dialoge.

Wir pflegen eine lösungsorientierte Kooperation zwischen allen Beteiligten zur Bewältigung von Herausforderungen. Wir gehen davon aus, dass jeder Mensch in sich die Ressourcen trägt, um seine persönlichen Entwicklungsschritte zu gehen. Mit der lösungsorientierten Sprache und der Neuen Autorität bringen wir diese persönlichen Ressourcen zur Wirkung.



Stärkende Beurteilungspraxis

Unsere Beurteilungspraxis fördert, motiviert und stärkt die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen und ihrem Selbstwert. Wir sorgen an unserer Schule für eine gemeinsame Beurteilungspraxis, nach der die Kompetenzen der Lernenden förder- und entwicklungsorientiert beurteilt werden. Wir fördern die Selbstbeurteilung der Lernenden und beteiligen auch die Eltern in geeigneter Form. Wir gestalten die Beurteilung im Klassenteam und dokumentieren den Lernprozess der Lernenden systematisch und unter Einbezug aller Lehrpersonen. Wir machen den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler sichtbar.

Als Grundlage dienen unsere verbindlichen Beurteilungskarten (siehe im Anhang).

Unsere Beurteilungspraxis fördert, motiviert und stärkt die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen und ihrem Selbstwert. Alle pädagogisch tätigen Fachpersonen unserer Schule kennen die Leitideen, Statements und Eckwerte unserer Beurteilungspraxis und setzen diese um.



Erweitertes Rollenverständnis

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute fürs Lernen in einem umfassenden Sinn. Individuelle Förderung, kooperatives Lernen und ein Unterricht, der wachsend Räume für Partizipation, Selbstorganisation und Selbstbestimmung schafft, erfordert, dass Lehrpersonen verschiedene Rollen ausüben können: In Ergänzung zur Vermittlung sind Lehrpersonen als Designer von Lehr- und Lernarrangements, in der Entwicklung von Lernaufgaben und -materialien, als kognitive Modelle und Lerngerüste, in der Organisation und Moderation von Lernprozessen sowie in der adaptiven Lernbegleitung, also als Coaches gefragt.

Lehr- und Fachpersonen können situativ flexibel diejenigen Rollenfunktionen wahrnehmen, die erforderlich sind, um die Lernenden in der Grundausrichtung unserer Schule alters- und stufengerecht ganzheitlich zu fördern und zu begleiten.

Teil 5 — Umsetzung des Pädagogischen Orientierungsrahmens

Die Schulleitungen und Leitungen der schulergänzenden Tagesstrukturen erarbeiten mit ihren Steuergruppen und Teams eine vierjährige Umsetzungsplanung zu den Entwicklungsschwerpunkten.

Auf den Grundlagen des Qualitätsmanagements nutzen sie die vorliegenden Unterlagen für eine Standortbestimmung und leiten daraus die notwendigen Entwicklungsschritte ab.

In regelmässigen Standortgesprächen tauscht die Schulleitungskonferenz ihre bisherigen Entwicklungs- und Umsetzungserfahrungen aus.

Literaturverzeichnis

- Mosell, R. (2016) Systemische Pädagogik. Beltz.
- Bauer, J. (2008) Prinzip Menschlichkeit. Hoffmann und Campe.
- Deci, E.L. & Rayn, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Academic.
- Weinert, F. E. (1998). Guter Unterricht ist ein Unterricht, in

dem mehr gelernt als gelehrt wird. In J. Freund, H. Gruber, & W. Weidinger (Eds.), Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität (pp. 7-18). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.

Weiterbildungen im Kontext des Pädagogischen Orientierungsrahmens fließen in die jährliche Planung des Weiterbildungsangebotes unserer Schule ein.

Anhang 1 — Konzept «Neue Autorität»

nach ina – Institut für Neue Autorität - A



«Neue Autorität ist ein systemischer Ansatz, der Personen mit Führungsverantwortung (Eltern, Lehr- und Fachpersonen, SozialpädagogInnen, BetreuerInnen, SchulleiterInnen, weitere Führungskräfte, GemeindepolitikerInnen, usw.) stärkt und ihnen wertvolle Möglichkeiten erschliesst, für eine respektvolle Beziehungskultur zu sorgen und positive Entwicklungsprozesse in Gang zu bringen.»

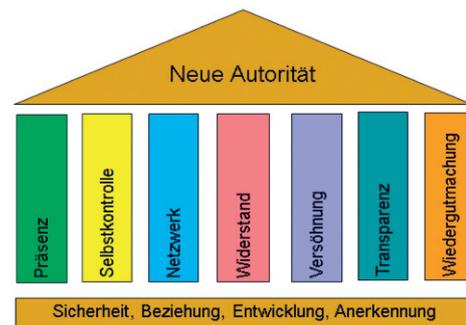
In der Kindererziehung erleben Eltern, LehrerInnen und SozialpädagogInnen oft grosse Unsicherheit in der Ausübung ihrer Rolle. Manchmal haben sie das Gefühl, über keine brauchbaren Mittel oder Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit destruktivem Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu verfügen. Auch Führungskräfte in Einrichtungen und Unternehmen haben die Notwendigkeit, Autorität aus ihrer persönlichen Integrität zu entwickeln und Konflikte gemeinschaftlich zu lösen. Dabei wird das vorhandene Netzwerk konstruktiv in ihre Arbeit mit eingebunden.

Genau hier setzt das Modell der Neuen Autorität von Prof. Haim Omer (Universität Tel Aviv) und seinem Team an. Durch persönliche Präsenz (Selbstverankerung) und die Wachsame Sorge (Ankerfunktion) der Erwachsenen, wird ein Rahmen für einen erfolgreichen Entwicklungsprozess hergestellt. Dadurch wird ein respektvolles, konstruktives Miteinander ermöglicht, das zur Erreichung der gewünschten Ziele beiträgt.

Als wichtigste Ressource wird die Fähigkeit zur konstruktiven Beziehungsgestaltung durch eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber jeder einzelnen Person in den Vordergrund gestellt. Die Verantwortlichen widerstehen der Gefahr, sich in Machtkämpfe hineinziehen zu lassen und handeln so eskalationsvorbeugend. Problematischem Verhalten wird nicht mit Vergeltungsmassnahmen und Strafen, sondern mit Protest und beharrlichem gewaltlosem Widerstand begegnet. So werden Veränderungsprozesse und Lösungsschritte in Gang gesetzt.

Das Konzept der Neuen Autorität und persönlichen Präsenz nützt die sozialpolitischen Ideen und die Praxis des gewaltlosen Widerstandes Mahatma Gandhis; sich nicht in Machtkämpfe hineinziehen zu lassen, das Prinzip der Zeitverzögerung zu nützen und beharrlich zu intervenieren. Die wesentlichen Aspekte dabei sind: Sich immer mit Bedacht auf eine gute Beziehung und einen respektvollen Umgang einzulassen.

Das Konzept der Neuen Autorität lässt sich sehr anschaulich anhand von sieben Säulen darstellen.



1. Präsenz und Wachsame Sorge

Die Entscheidung anwesend zu sein, im guten Kontakt mit mir selber, respektvoll, wertschätzend und gewaltfrei der anderen Person gegenüber, das bedeutet im Sinne der Neuen Autorität wirklich präsent zu sein und dabei als Erwachsener die Verantwortung für die Beziehungsqualität zu übernehmen und für die Einhaltung unserer Werte und Regeln des Zusammenlebens einzustehen. Die «Wachsame Sorge» ermöglicht uns, aufmerksam und wachsam zu sein und bei Alarmsignalen die notwendigen Schritte einzuleiten, damit es gut weitergehen kann.

2. Selbstkontrolle und Eskalationsvorbeugung

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, uns klar zu werden, dass wir über eine andere Person keine Kontrolle haben können, nicht einmal über unsere Kinder oder unsere Schülerinnen und Schüler. Die gute Nachricht ist jedoch, dass wir das auch nicht brauchen. Wir können Kontrolle über uns, unsere Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen haben. Und wir können entscheiden, wann wir auf eine Provokation, einen Konflikt reagieren (Prinzip Aufschub – «Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist»).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist, dass uns klar wird, wenn wir in Auseinandersetzungen gewinnen wollen, Recht haben wollen, wir oft dazu beitragen, dass die Situation eskaliert. Unser Leitsatz ist hier: Nicht besiegen, sondern beharren! (Prinzip Beharrlichkeit). Ein weiterer Aspekt: Wir machen auch Fehler und das ist in Ordnung. In den meisten Fällen können wir diese auch korrigieren und uns entschuldigen (Prinzip Positive Fehlerkultur).

3. Unterstützungsnetzwerke und Bündnisse

Wir sind nicht allein! Auch wenn wir uns manchmal sehr isoliert fühlen. Unterstützung nutzen und Netzwerke aufbauen ist ein zentraler Aspekt der Neuen Autorität. «Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen», so heisst es in einem afrikanischen Sprichwort. Menschen und Teams dabei zu begleiten, sich gegenseitig zu unterstützen, jede/r nach seinen Möglichkeiten und, wenn notwendig, weitere UnterstützerInnen einzubinden (zum Beispiel bei Interventionen des Gewaltlosen Widerstandes) führt oft zu einer grossen Entlastung und Verbesserung der Lebenssituation.

4. Protest und Gewaltloser Widerstand

Wir haben viel mehr Gewicht/Stärke, als wir glauben, vor allem, wenn wir mehrere Personen sind, die entschlossen handeln. Bei den Handlungsmöglichkeiten des Gewaltlosen Widerstands geht es vor allem um das Deutlich- und Sichtbarmachen unserer Entschlossenheit und Verbundenheit (untereinander und auch mit dem Adressaten, der Adressatin). Wir sprechen nicht nur von Widerstand bei destruktivem Verhalten, wir SIND der Widerstand. Dies hat eine enorme Wirkung auf das Gegenüber, vor allem bei längeren Aktionen wie einem Sit-In zum Beispiel, bei dem sich Eltern bis zu zwei Stunden zum Kind ins Zimmer setzen, um deutlich zu machen: «Wir können dein gewalttätiges Verhalten nicht mehr akzeptieren und wir sind jetzt hier bei dir, weil du uns wichtig bist und wir an einer Lösung/Veränderung interessiert sind.»

5. Versöhnung und Beziehung

Beziehung ist die wichtigste Ressource! Darauf baut jegliche Intervention der Neuen Autorität auf. Wir ermutigen dazu, beziehungsstiftende Gesten, wertschätzende Rückmeldungen und vor allem immer parallel bei Massnahmen des Widerstandes Gesten der Versöhnung zu setzen, um deutlich zu machen: Wir sind interessiert an Dir und an einer guten Beziehung, auch wenn es Schwierigkeiten gibt. Vor allem wenn das Kind, der Schüler, die Mitarbeiterin problematische Verhaltensweisen zeigt.

6. Transparenz

Von grosser Wichtigkeit ist auch der Aspekt der Transparenz. Partielle oder gänzliche Transparenz kann vieles bewirken: Sie mobilisiert Unterstützung, bewegt Dritte oder auch feindselig gestimmte Personen/Gruppen, eine klare gewaltfreie Position einzunehmen und sich der «guten Sache» anzuschliessen. Ausserdem stärkt Transparenz unser Zusammengehörigkeitsgefühl, vorausgesetzt unsere Haltungen und Handlungsweisen werden als ethisch-moralisch in Ordnung und notwendig erachtet.

7. Wiedergutmachungen

DIE Alternative zu Strafen und Sanktionen! Die Erfahrung zeigt, dass Strafen und Sanktionen bei Konflikten aller Art in vielen Fällen nicht zu den gewünschten Lerneffekten führen. Aus unserer Einschätzung kann es gerade durch begleitete Wiedergutmachungsprozesse gelingen, bei den betreffenden Personen die Einsicht in das begangene Unrecht zu ermöglichen und sie durch eine Handlung der Wiedergutmachung gleichsam zum konstruktiven Verhalten anzuregen. So kann die Person aktiv einen Beitrag leisten und wird dadurch wieder ein vollwertiges Mitglied der Gruppe (z.B. in der Schule). Ausserdem werden Geschädigte tatsächlich ernst genommen. Erwachsene, die solche Wiedergutmachungsprozesse begleiten, werden dadurch an Respekt gewinnen, weil die Konfliktlösungskompetenz sichtbar wird.

Zusammenfassende Gegenüberstellung des alten und neuen Autoritätsverständnisses:

Alte Autorität	Neue Autorität
Distanz	Präsenz
Kontrolle	Selbstkontrolle
Unmittelbarkeit	Beharrlichkeit
Vergeltung	Wiedergutmachung
Immunsierung gegen Kritik	Transparenz
Autoritätspyramide	Netzwerk

Weiterführende Unterlagen/Literatur

- <https://www.neueautoritaet.at>
- Omer, H. & von Schlippe, A. (2010): Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seefeldt Claudia & Frey R. (2019) Stärke statt Macht: Grundlagenpapier des Instituts für systemische Impulse, Entwicklung und Führung, Zürich in Zusammenarbeit mit isi-netz24 Kompetenzzentrum für multi-systemische Praxis und neue Autorität, Zürich.
- Netzwerk Neue Autorität in Schulen (2015): Stärke statt Macht: Das Konzept der Neuen Autorität in der Schule, anCOS Verlag GmbH.
- Körner, B., Lemme, M., Ofner, St., von der Recke, T., Seefeldt, C., Thelen, H., (2019) Neue Autorität – Das Handbuch, Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Anhang 2 — Konzept «Familienklassenzimmer»

von Markus Buholzer, Rektor VSK; veröffentlicht in: Chiapparini, E. & Stohler, R. & Bussmann, E. (2018): Soziale Arbeit im Kontext Schule, Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich Unipress LTd.



An der öffentlichen Schule beobachten wir als Schulpsychologen, Heilpädagogen, Schulsozialarbeitende, Lehrpersonen und Schulleitung seit einigen Jahren, dass die Anzahl Kinder stetig steigt, welche nicht die nötige Ausstattung an sozialer und emotionaler Reife mitbringen, um die verschiedenen Anforderungen, beispielsweise im Unterricht oder in den sozialen Kontakten, zu erfüllen. Die Ursachen sind vielschichtig und enden oft in einem unüberwindbaren Kreislauf von verhängnisvollen Verstrickungen. Auf störende Ereignisse im Umfeld reagieren betroffene Kinder mit Mängeln in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Findet in folgenden Interaktionen die Individualität des Kindes nicht im erforderlichen Umfang Beachtung, d.h., wird nur am Symptom «Kind» und nicht auch am Familiensystem gearbeitet, treten eine Verschärfung und die Ausweitung der Gesamtsituation ein. Der begonnene Kreislauf erfährt eine höhere negative qualitative und quantitative Form, was die Zunahme unangepasster Verhaltensweisen in Familie und Schule zur Folge hat (vgl. bspw. Schmid, 2007).

Zur erfolgreichen Bewältigung sozialer Herausforderungen setzt die Volksschule Kriens (Primar- und Sekundarstufe) auf die Kooperation von Eltern und Schule (Disler 2016b). Seit mehreren Jahren bietet sie darum u.a. mit dem Eltern-Kind-Angebot «Familienklassenzimmer» ein erfolgreiches schulisches Unterstützungsangebot mit bindungstheoretischem und multisystemischem Ansatz an (Volksschule Kriens, 2013; Disler, 2016b).

1. Grundlagen des Familienklassenzimmers

Das Familienklassenzimmer basiert auf drei zentralen bindungstheoretischen Konzepten: Mentalisierungsfähigkeit, Neue Autorität und Multifamilientherapie. Diese gründen auf dem systemischen Ansatz und werden im Folgenden skizziert.

a) Die Förderung der sogenannten «Mentalisierungsfähigkeit» ist dabei ein zentraler methodischer Zugang. Hierbei geht es darum, die eigene innere Befindlichkeit, eigene Gefühle und diejenigen der Mitmenschen wahrzunehmen. Schwierigkeiten sind nur in einer günstigeren Entwicklung aufzulösen, wenn die Schwierigkeiten als Beziehungs- und Kommunikationsstörungen von Menschen und von Institutionen, wie beispielsweise der Schule, begriffen werden. Daher kann erst ein nachhaltiger Beitrag zum gelingenden Aufwachsen des Kindes geleistet werden, wenn Familien, Eltern, Erziehungsbeauftragte, schulisches Personal und Kinder aufeinander zugehen und Herausforderungen zusammen angehen. Das Abgleichen verschiedener Perspektiven

und Blickpunkte, im Vergleich herauszufinden, welche Zugänge für eine Lösung besonders aufschlussreich sein können, wird als «systemisches Denken» bezeichnet. (Journal für Schulentwicklung, 4/2011, S.5) Aus meinem bald 20-jährigen Erfahrungshintergrund in der Schulführung geht klar hervor, dass die Schule heute die Aufgabe hat, vernetzt mit anderen Hilffsystemen und in Kooperation mit Eltern hinter die Verhaltensauffälligkeit eines Kindes oder Jugendlichen zu sehen und auf das Leiden oder auf eine andere verborgene Thematik eines Kindes oder Jugendlichen zu blicken. (Preuss-Lausitz, 2013, S.23)

Zudem sind Entwicklungstraumatisierte Kinder in ihrem Grundvertrauen, ihrem Selbstwert, ihrer Selbstwirksamkeit und Beziehungsfähigkeit beeinträchtigt. Wenn sich das Kind sicher fühlt, wird das Erkundungssystem aktiviert und das Bindungssystem deaktiviert. Wenn sich das Kind unsicher fühlt, in Stress kommt, wird das Bindungssystem aktiviert und das Erkundungssystem deaktiviert (Brisch, 2015). Bindung vor Bildung ist Voraussetzung für neugierige Exploration und Lernen. Die Bezugspersonen sollten die innere Welt des Kindes verbalisieren und zusammen mit dem Kind regulieren um herauszufinden, was den Stress verursacht.

b) Das Familienklassenzimmer basiert auf dem Ansatz der sogenannten «Neuen Autorität» nach Haim Omer (2006). Es geht um die Frage, wie Menschen in ihren Systemen, wie beispielsweise der Schule oder der Familie, operieren. Omer geht es weniger um die Frage, wie die am Erziehungsprozess Beteiligten das Verhalten eines Kindes direkt verändern können, sondern wie sich ein Rahmen gestalten lässt, in welchem den Kindern und ihren Eltern neue Lernmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Somit ist unter «Neue Autorität» das Lernsetting gemeint, das den Heranwachsenden und allen Beteiligten in Erziehung und Bildung bereitgestellt wird.

Das Konzept der «Neuen Autorität» verfolgt folgende Ziele:

- die Präsenz von Erwachsenen, welche jungen Menschen Halt und Orientierung gibt, zu stärken
- die Beziehung zwischen Lehrpersonen, Kindern und deren Eltern zu verbessern
- destruktives Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu vermindern
- einen tragfähigen Rahmen für gelingende Erziehungsprozesse zu schaffen.

Der Ansatz der «Neuen Autorität» ist stark werteorientiert. Im Zentrum stehen Sicherheit, Beziehung, Entwicklung und Anerkennung. Der Bezug zu diesen Werten wird mit folgen-

den Elementen hergestellt (Omer & von Schlippe, 2006).

— Die physische und zeitliche Präsenz drückt aus, dass ich da bin, weil mir die andere Person wichtig ist. Es geht um die Entscheidung, in gutem Kontakt mit mir selber und respektvoll, wertschätzend und gewaltfrei der anderen Person gegenüber zu sein. Durch die Teilnahme im Familienklassenzimmer markieren Eltern Präsenz.

— Durch die Selbstkontrolle wird zum Ausdruck gegeben, dass man nur sich selbst, aber nicht andere kontrollieren kann. Erziehende können nur das eigene Verhalten bestimmen und dadurch dasjenige der Kinder beeinflussen. Das führt zu einer Stärkung der Erziehenden.

— Das Unterstützernetzwerk wird im Familienklassenzimmer aufgebaut. Das Wissen, nicht alleine zu sein und von anderen Eltern unterstützt zu werden, gibt Sicherheit, stärkt die Beziehungen und eröffnet neue Lösungswege.

— Anstatt unmittelbar auf destruktives Verhalten zu reagieren, teilen Erziehende mit, dass sie das gezeigte Verhalten des Kindes nicht tolerieren werden und dass sie nach einer Zeit darauf zurückkommen würden. Dadurch lassen sich Eskalationen und überstürzte Konsequenzen, die oft nicht umgesetzt werden können, vermeiden. In der gewonnenen Zeit können sich Erziehende vernetzen und Handlungsmöglichkeiten entwickeln, die den Aspekt einer Wiedergutmachung beinhalten.

— Schwierige Situationen werden transparent und damit öffentlich gemacht. Im Familienklassenzimmer kennen alle die Probleme der anderen. Dadurch wird die Sicherheit der Teilnehmenden erhöht.

c) Eine weitere Grundlage des Familienklassenzimmers ist die Multifamilientherapie nach Aia Asen (2009). Darunter versteht man eine kollegiale Beratung unter Familien mit der Idee, die Familien direkt in den Prozess ihrer eigenen Veränderungen einzubinden. Ziel der Multifamilientherapie im schulischen Kontext ist, in schwierigen Situationen (Leistungsschwierigkeiten, Disziplinarprobleme oder drohender Schulausschluss) die Ressourcen der Eltern und deren Kinder mit Unterstützung anderer Eltern und Kindern mit gleichartigen Problemen zu stärken. Schul- und Familienprobleme sollen gemeinsam angegangen werden. Die Leitenden der Familienklassenzimmer (vgl. 2) handeln dabei als Begleitende oder Moderierende, indem sie die Problemlösungsfindung auf Basis eines systemischen Verständnisses fördern. Beispielsweise schaffen es eine Mutter und ihr Kind nicht, sich auf ein neues Teilziel mitsamt einer möglichen Umsetzung zu einigen. Anschreien, Vorwürfe und Erniedrigungen begleiten die Szene. Eine Bitte um Unterstützung der Leiterin des Familienklassenzimmers reicht, dass eine andere Mutter einschreitet, die

beiden Frauen ihre Kinder «auswechseln» um die nächsten Entwicklungsschritte mit ihren nicht eigenen Kindern zu definieren. Die Situation beruhigt sich, die Offenheit für einen neuen Weg ist hergestellt.

Multifamilientherapie arbeitet mit der Erkenntnis, dass Schwierigkeiten keine isolierten Erfahrungen einzelner Familien sind und auch andere Menschen davon betroffen sind. «Wir sitzen alle im gleichen Boot» ist einer der bekanntesten Leitsätze der Multisystemtherapie. Die Anwesenheit von Familien mit ähnlichen Schwierigkeiten ist mit der Idee verbunden, dass sich Betroffene gegenseitig helfen, neue Lösungen zu finden und Ideen auszutauschen, um dadurch die Herausforderungen in der eigenen Familie anzugehen. Die Erfahrung, dass alle im selben Boot sitzen, soll zu mehr Akzeptanz des Problems und Selbstreflexion führen. Der Problemlösungsprozess wird dadurch angeregt, dass sich die Familien in anderen Familien «gespiegelt» fühlen und so neue Perspektiven eröffnet werden können. Wie Befunde aus der Evaluation des Familienklassenzimmers in der Volksschule Kriens zeigen, sieht man oft beim Gegenüber Dinge, die man selber bei sich nicht sieht (Disler, 2016a). So versucht eine Mutter dem Kind in einer Stuhlkreissituation mehrmals zu sagen, es solle aufhören sich so daneben zu benehmen und fordert es auf, sich endlich auf den Stuhl zu setzen wie alle anderen auch. Die anderen Familien im Kreis beobachten diese Situation. Automatisch stellt man sich die Frage: «Würde ich das auch so machen wie die andere Mama? Bin ich auch so hilflos? Ich mache das sicher nicht so, oder doch?»

Diese drei beschriebenen Ansätze bilden die Grundlage der Arbeit im Familienklassenzimmer und werden konsequent angewendet.

2. Familienklassenzimmer in der Volksschule Kriens

Im folgenden Abschnitt wird geschildert, wie das Konzept «Familienklassenzimmer» in der Volksschule Kriens umgesetzt wird. Dies geschieht anhand der Beschreibung der Strukturen und der Kriterien für den Eintritt ins Familienklassenzimmer, der Beschreibung des Ablaufs und mit einigen Hinweisen auf die Evaluation.

Struktur und Kriterien für den Eintritt ins Familienklassenzimmer

Das Familienklassenzimmer wird von zwei Personen geleitet. Eine Person ist in sozialpädagogischer oder psychologischer Richtung ausgebildet, die andere Person ist eine Lehrperson der Volksschule Kriens. Eine der beiden Personen ist in Multifamilientherapie ausgebildet, beide haben die Grundlagen und Ansätze des Familienklassenzimmers verinnerlicht.

Eltern werden über die Lehrpersonen, die Schulsozialarbeitenden oder die Schulleitenden auf das freiwillige Angebot aufmerksam gemacht. In Eintrittsgesprächen, an denen die Klassenlehrperson, die Schulleitung, die Leitung des Familienklassenzimmers und die Familie anwesend sind, wird beurteilt, ob das Familienklassenzimmer die richtige Massnahme für die entsprechende Fragestellung sein könnte. Andere Unterstützungsmöglichkeiten werden ebenfalls in Betracht bezogen. In diesen Eintrittsgesprächen entsteht ein klarer Eindruck über die Arbeitsweise, die Idee und die Chancen des Familienklassenzimmers. Das zu erreichende Hauptziel für das jeweilige Kind wird formuliert. Die Familien werden informiert, dass mit wöchentlichen Zielen gearbeitet und der Fokus auf den gemeinsamen Austausch des Elternteils und des Kindes gelegt wird. Das Eintrittsgespräch hilft vielen Eltern, die nötige Sicherheit zu erlangen, um der Teilnahme am Familienklassenzimmer zuzustimmen. Bedingungen werden transparent gemacht. So wird die Teilnahme davon abhängig gemacht, ob ein Elternteil während mindestens drei Monaten einen halben Tag pro Woche für das Familienklassenzimmer einsetzen kann. Viele Eltern unternehmen sehr viel, damit das möglich wird.

Für viele, aber nicht für alle Eltern, ist es möglich, sich für die Teilnahme am Familienklassenzimmer zu organisieren. Eltern mit noch jüngeren Kindern organisieren sich mit ihrem familiären Netzwerk, um die Kinderbetreuung zu garantieren. Erwerbstätige Eltern können manchmal auf kooperative Arbeitgeber zählen, um für den halben Tag zugunsten des Familienklassenzimmers frei zu nehmen. Ausserdem sind individuelle Lösungen möglich, indem sich die Elternpaare beispielsweise abwechseln oder ein älteres Geschwister den Elternteil (stundenweise) vertritt oder jüngere zu betreuende Geschwister ins Familienklassenzimmer mitgenommen werden. Dies ermöglicht die Übernahme von Verantwortung von verschiedenen Familienmitgliedern, was positive Auswirkungen auf die Beziehungsgestaltung innerhalb ihres Systems haben kann. Für viele Eltern ist der Besuch des Familienklassenzimmers eine zeitliche Belastung, die sie auf Grund einer schwierigen Situation und zum Wohle des Kindes annehmen.

Nicht in allen, aber in den meisten Fällen nimmt die Mutter mit dem Kind am Familienklassenzimmer teil. Rund die Hälfte der Mütter ist alleinerziehend mit einem bis drei Kindern und steht dabei vor der Herausforderung, Beruf und Familie unter einen Hut zu bringen. Häufig können diese Mütter aufgrund der Doppelbelastung wenig Zeit für ihre Kinder aufbringen, was die Bindung zwischen Mutter und Kind beeinflusst. Die

Familien mit Migrationshintergrund müssen sich – gerade in Bezug auf die Erziehung – mit den Werten, Normen und Anforderungen an die Eltern und Kinder auseinandersetzen. Sie verfügen teilweise über einen unsicheren Aufenthaltsstatus und ein kleines soziales Netz. Viele Familien sind ausserdem von finanziellen Unsicherheiten und/oder gesundheitlichen Belastungen betroffen. Einzelne Familien kennen keine der genannten Belastungen, sehen sich jedoch in der Erziehung des Kindes trotzdem mit grossen Herausforderungen konfrontiert.

Die Auseinandersetzung der Eltern mit ihren Erziehungsaufgaben und den damit verbundenen Herausforderungen gestaltet sich bei Eintritt ins Familienklassenzimmer sehr unterschiedlich; während sich einzelne Eltern bereits vorher im Rahmen von (Familien)-Coachings oder Eltern-/Erwachsenenbildung mit dem Thema Erziehung auseinandergesetzt haben, ist diese Art von Auseinandersetzung mit Erziehungsfragen für viele Eltern neu.

Die Kriterien für eine Vermittlung einer Familie an das Familienklassenzimmer sind sehr offen. Es geht um Schülerinnen und Schüler, die die Anforderungen beim Einhalten von Regeln und Arbeitsstrukturen nicht ausreichend erfüllen können. Die Kinder zeigen im Schulalltag herausforderndes Verhalten wie Verweigerung von Arbeitsstrukturen und Arbeitsaufträgen, Regel- und Grenzverletzungen, Aggressivität, Respektlosigkeit gegenüber anderen Lernenden und Lehrpersonen, apathisches Verhalten, Isolation in der Klasse, Zurückgezogenheit und/oder häufige Abwesenheiten. Ein wichtiges Kriterium für die Teilnahme am Familienklassenzimmer ist, wenn die Beziehungsstärkung zwischen Eltern und Kindern ein zentrales Thema ist und alle Beteiligten – Eltern, Kinder und Lehrpersonen – gewillt sind, auf eine Veränderung hinzuarbeiten. Das Familienklassenzimmer wird teilweise als erstes Unterstützungsangebot herangezogen oder aber in Situationen, in welchen bereits viele Angebote ohne die erwünschte Wirkung in Anspruch genommen wurden. Eltern werden für das Familienklassenzimmer gewonnen, nicht verpflichtet.

Themen, welche auf Anregung der Schule zu einer Vermittlung ins Familienklassenzimmer führen, betreffen insbesondere das Verhalten der Heranwachsenden, Verweigerungen, das Befolgen von Regeln, Erfüllen von schulischen Aufgaben, die Leistungsbereitschaft oder Mobbing-situationen. Auch das Sozialverhalten im Kontakt mit Mitschülerinnen und Mitschülern und Lehrpersonen bzw. die Integration in der Klasse sind Thema. Bei einzelnen Jugendlichen wurde das Familienklassenzimmer als Alternative zu einem schulischen Time

Out oder einer Sonderbeschulung angesetzt, um innerhalb der schulischen Regelstrukturen ein Unterstützungsangebot zu ermöglichen. Teilweise wurde das Familienklassenzimmer auch als Übergangslösung genutzt, bis eine längerfristige Perspektive in Form eines begleiteten Wohnens oder einer externen Schule möglich ist. Solche Übergangslösungen haben sich nicht bewährt und werden nicht mehr angeboten. Die erlebten Belastungen zu Hause betreffen insbesondere die elterliche Präsenz und Wahrnehmung der Erziehungsaufgaben, die Kommunikation in der Eltern-Kind-Beziehung, Respekt der Kinder gegenüber ihren Eltern und das Befolgen der Regeln zu Hause (Essensregeln, Schlafzeiten, Freizeit, Mithilfe). Die betroffenen Kinder helfen im Haushalt wenig mit, respektieren Freizeitregeln kaum und verbringen viel Zeit mit digitalen Medien. Durch die oftmals in den Familien herrschenden sozialen und finanziellen Belastungen (alleinerziehend, Belastung Familie-Beruf, Arbeitslosigkeit, Krankheit, Aufenthaltsstatus, etc.) können die Eltern eingeschränkte Präsenz und Konsequenz zeigen und der Austausch zwischen Eltern und Kind kommt zu kurz. Eine alleinerziehende Mutter fühlt sich alleine mit ihrem Sohn und hat wenig Ideen, wie sie die Zeit mit ihm verbringen könnte. Einzelne Eltern mit Migrationshintergrund erwähnen, dass sie wenig wissen über die hiesigen Vorstellungen von Erziehung und sie daher ein Defizit wahrnehmen.

Andere geraten aufgrund des auffälligen Verhaltens des Kindes zu Hause und in der Schule in Machtkämpfe und möchten im Familienklassenzimmer den Umgang damit üben. Bei diesen Familien wird das auffällige Verhalten des Kindes auch zur Belastung zu Hause.

Ablauf des Familienklassenzimmers

Die Volksschule Kriens bietet an zwei unterschiedlichen Halbtagen ein Familienklassenzimmer an, das von der Gemeinde finanziert wird. Die Grundstruktur ist in beiden Klassenzimmern gleich, in der Ausgestaltung und Gewichtung der einzelnen Phasen unterscheiden sie sich.

In der Eingangsrunde tauschen die Eltern und Kinder aus, was in der vergangenen Woche wichtig war und wie es ihnen aktuell geht. Es geht darum, die Gruppenkohärenz herzustellen.

Anschliessend wird eine angeleitete Körperarbeit mit Eltern und ihren Kindern durchgeführt, in welcher es darum geht, traumabedingte Spannungs- und Stresszustände abzubauen. Für die Eltern und ihre Kinder sind dies einerseits neue Erfahrungen, die ihre Bindung stärken, andererseits erhalten sie

ein Modell für weitere spielerische und kreative Begegnungen und Erlebnisse.

In einer moderierten Sequenz werden Rückmeldungen über die Zielerreichung der vergangenen Woche zusammengetragen und besprochen. Dazu gehören auch Rückmeldungen der Klassenlehrperson, die über die gesetzten Ziele von den Leitenden des Familienklassenzimmers informiert wird. Erfolge und Misserfolge werden transparent gemacht, um gegenseitige Unterstützung zu ermöglichen. Die Aushandlung neuer Wochenziele rundet die Phase ab.

Je nach Situation wird eine unterrichtsnahe Schulsequenz eingebaut, um die Schwierigkeiten der Kinder in ihrem Lernverhalten deutlich zu machen und um die Eltern in der Frage zu unterstützen, wie sie ihren Kindern adäquate Hilfestellungen geben können. Eltern erfahren, wie es ist, wenn ein Kind in einer Unterrichtssituation oft vom Arbeitsplatz davonläuft, nicht an der Arbeit bleiben kann, sich dauernd von Kleinigkeiten ablenken lässt oder seinen Unmut laut kund tut.

Elternhaus und Schule kommen sich hier nahe, es entsteht ein gemeinsamer kleiner Nenner. In der gemeinsamen Besprechung dieser Sequenz werden individuelle Unterstützungsmöglichkeiten besprochen. Die Erhöhung der Präsenz der Eltern gegenüber ihrem Kind ist auch in dieser Sequenz ein wichtiges Ziel.

Die Pause bietet Raum für den informellen Austausch unter den Eltern sowie offene Spielsequenzen für die Kinder. Nach der Pause finden unterschiedliche Übungen, Spiele und Rollenspiele statt, mit dem Ziel, die Bindungsbeziehung, d.h. das Fürsorgeverhalten auf Seiten der Eltern (Bonding) und das Aufsuchen und Zulassen von Schutz und Unterstützung seitens der Kinder (Attachement) zu fördern.

Alle Sequenzen im Familienklassenzimmer sind darauf ausgerichtet, die inneren Befindlichkeiten des jeweils anderen wahrzunehmen, auszudrücken und verbalisieren zu können. Die Fähigkeit, das eigene Verhalten und das Verhalten anderer Menschen durch Zuschreibung mentaler Zustände zu interpretieren ist zentral. In einer Spielsituation nimmt ein Kind die Rolle eines Tieres ein, das aufgrund einer Notsituation gehegt und gepflegt werden muss. Das Tier leidet, hat Schmerzen und sucht die Nähe zur Mutter. Die Mutter kommt und kitzelt das Kind um es lustig zu haben. Solche Situationen werden mit der Gruppe besprochen um der Mutter beratend zur Seite zu stehen, welches Verhalten das Kind in seiner Rolle besser unterstützt hätte. (...)

3. Fazit

Das Familienklassenzimmer stärkt die Eltern in ihren Erziehungsaufgaben und damit das Familiensystem. Dadurch fühlen sich Kinder und Eltern sicherer. Durch die erlangte Sicherheit kann das Kind sein Verhalten zu Hause und in der Schule anpassen. Das Kind muss seine Notsituation weniger oft oder nicht mehr mit auffallendem Verhalten zum Ausdruck bringen. Diese Veränderung tritt nicht sofort, aber nach einer gewissen Zeit ein, wie die Evaluationsbefunde belegen. Mehrere mögliche externe Sonderschulmassnahmen konnten verhindert oder verzögert werden. Herausfordernd sind Situationen, in denen Eltern der Teilnahme im Familienklassenzimmer zustimmen, in der Arbeit sich dann aber zu wenig öffnen und ihre Rolle im Familiensystem nicht erkennen können. In Situationen, in denen sich Eltern in ihren Familiensystemen nicht anders positionieren wollen oder können und dadurch der Rahmen für ihre Kinder nicht gestärkt wird, wirkt das Familienklassenzimmer wenig. Das Familienklassenzimmer kann nicht verfügt werden, die Eltern müssen den Nutzen selber erkennen. Abbrüche des Familienklassenzimmers gibt es keine oder nur in dem seltenen Fall, in dem die Eltern gemeinsam mit den Leitenden zum Schluss kommen, dass das Familienklassenzimmer nicht die richtige Massnahme ist.

Für die Schule ist und bleibt es eine Daueraufgabe, das systemische Denken und Handeln zu verankern. Die Volksschule Kriens bietet darum Informationsveranstaltungen und Weiterbildungen an, zunehmend auch für die Öffentlichkeit. Schwierige Situationen werden nach dem Modell der neuen Autorität und in Verbindung mit allen Systemen bearbeitet. Das erfolgreiche Bewältigen einer schwierigen Situation dank einer systemischen Vorgehensweise wird zunehmend positiv erfahren.

Weiterführende Unterlagen/Literatur

- Omer, H. & von Schlippe, A. (2010): Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brisch, Karl Heinz (2015). Kindergartenalter. München: Klett-Cotta.
- Omer, H., von Schlippe, A. (2010). Stärke statt Macht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., von Schlippe, A. (2006). Autorität durch Beziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Asen, E., Scholz, M. (2012). Praxis der Multifamilien-therapie. Zweite vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.
- Preuss-Lausitz, U. (2013). Schwierige Kinder – schwierige Schule. Zweite erweiterte und aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Baur, J. (2015). Selbststeuerung – Die Wiederentdeckung des freien Willens. Dritte Auflage. München: Karl Blessing.
- Disler, Stephanie (2016b). Eltern und Kinder gemeinsam im Familienklassenzimmer. Konten&maschen. Blog des BFH-Zentrums Soziale Sicherheit. Verfügbar unter: [tps://www.knoten-maschen.ch/tag/eltern/](https://www.knoten-maschen.ch/tag/eltern/)
- Volksschule Kriens (2013). Familienklassenzimmer an der Volksschule Kriens. Kriens: Volksschule.
- Disler, Stephanie. (2016a). Familienklassenzimmer: Wo Kinder und Eltern gemeinsam Schule machen. impuls 2/2016Erzinger, Barbara; Disler Stephanie (2015). Familienklassenzimmer (FKZ) der Volksschule Kriens. Evaluationsbericht. Bern: Berner Fachhochschule. Verfügbar unter: https://www.volksschule-kriens.ch/public/upload/assets/1668/Evaluationsbericht_Familienklassenzimmer_Kriens_2015.pdf
- VSK - HBO\Unterricht\Förderangebote\Familienklassenzimmer

Anhang 3 — Der lösungsorientierte Ansatz LOA als pädagogisches Modell

von Dieter Elmer, ZLB Schweiz



Der lösungsorientierte Ansatz, entstanden als eine Richtung der Familientherapie, wurde von Marianne und Kaspar Baeschlin anfangs der Neunzigerjahre sukzessive und mit grossem Erfolg in die Pädagogik übertragen. Seinen Wurzeln entsprechend handelt es sich nicht um eine eigenständige Theorie, sondern um eine Praxis, die sich bewährt hat und die sich seit Beginn des neuen Jahrtausends kontinuierlich verbreitet.

Lösungsorientierung entspricht einer bestimmten Richtung der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns und ist somit am ehesten zu beschreiben als eine Haltung.

Zum Menschenbild des lösungsorientierten Ansatzes LOA gehören u.a. folgende Annahmen über die Natur des Menschen, sein Lernen und seine Möglichkeiten der Entwicklung: Jedes Individuum konstruiert sich sein Bild der Wirklichkeit aufgrund seiner aktuellen Sinneswahrnehmungen, seiner bisherigen Erfahrungen und den daraus erworbenen Deutungen (Konstruktivismus). Jeder Mensch trägt ein Potenzial in sich, das er zur Entfaltung bringen möchte. Menschliches Verhalten lässt sich nur im sozialen und situativen Kontext erklären und verstehen (Systemtheorie).

Wertschätzende Beziehungsgestaltung

Wenn unsere Weltsicht einer individuellen Konstruktion entspricht, hat dies weitreichende Folgen für die Gestaltung von Beziehungen: Weil unsere Sichtweise nur eine von vielen Möglichkeiten darstellt, verdienen andere denselben Respekt. Die Wirklichkeiten anderer Menschen haben genau die gleiche Berechtigung wie die eigene.

Für das pädagogische Handeln bedeutet dies,
— sich der Begrenztheit der eigenen Erkenntnisse bewusst zu sein,
— der Weltsicht der Schülerinnen und Schüler mit Neugier und Interesse zu begegnen,
— die Chance im Erkennen und Austausch der Unterschiede zu nutzen.

Der Mensch ist als soziales Wesen auf gelingende Beziehungen angewiesen. Es ist ein Grundbedürfnis, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben.

Weil sich die Menschen immer gegenseitig beeinflussen, geht der lösungsorientierte Ansatz davon aus, dass Kooperation und Entwicklung da am besten gelingen, wo Menschen sich in ihren Stärken und Fähigkeiten erkannt und unterstützt fühlen.

Für das pädagogische Handeln bedeutet dies,
— eine Gemeinschaft zu fördern, in welcher die Stärken des Einzelnen erkannt, gefördert und genutzt werden.

Widerstand ist Kooperation

Genauso wie wir nicht nicht kommunizieren können, lässt sich jedes Verhalten als eine Form der Kooperation ansehen, Widerstand auch. LOA geht davon aus, dass jedes Verhalten ein Lösungsversuch ist: Verhalten macht Sinn aus Sicht dessen, der es hervorbringt.

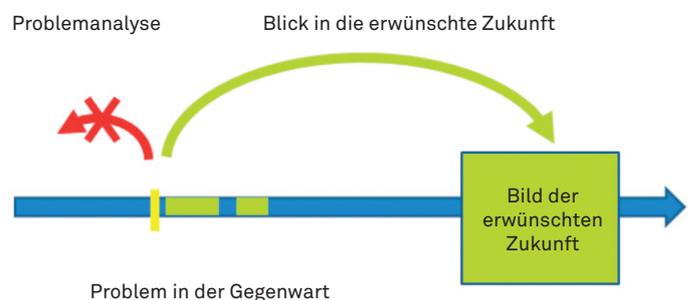
Wenn wir annehmen, dass Kinder wie alle Menschen zur Gemeinschaft, in der sie leben, dazugehören wollen, dass sie Anerkennung finden möchten, können wir erwarten, dass auch ihr Verhalten grundsätzlich auf eine solche Kooperation ausgerichtet ist. Wo dieses als gegen die Gemeinschaft gerichtet erscheint, liegt es meist daran, dass die prosozialen Verhaltensweisen erst erlernt werden müssen: «Kinder wollen, wenn sie können ...»

Weitere lösungsorientierte Annahmen über Kinder: «Wir gehen davon aus, dass alle Kinder

- wollen, dass ihre Eltern stolz auf sie sind,
- ihre Eltern und andere Erwachsenen erfreuen wollen,
- akzeptiert und Teil des sozialen Kontextes sein wollen, in dem sie leben,
- neue Dinge lernen wollen,
- aktiv sein und an den Aktivitäten anderer teilhaben wollen,
- überrascht werden und andere überraschen wollen,
- ihre Meinungen und Entscheidungen artikulieren wollen,
- eine Wahl treffen wollen, wenn sie Gelegenheit dazu haben.» (Steiner 2005)

Lösungsorientierung statt Problemanalyse

In der Technik wird eine Störung behoben, indem man ihre Ursache analysiert und beseitigt. In sozialen Systemen lassen sich Probleme aufgrund ihrer Komplexität kaum auf einzelne Ursachen zurückführen. Der lösungsorientierte Ansatz richtet seine Aufmerksamkeit darum statt auf die Problemsituation auf die Vorstellungen einer Zukunft, in welcher das Problem behoben oder zumindest erträglich geworden ist:



Bereits der Begriff «Problem» hat im LOA seine eigene Bedeutung: Probleme werden nicht als ein Übel betrachtet, das es zu vermeiden oder zu beseitigen gilt, sondern als Herausforderungen, die jeder Mensch auf seine persönliche Art zu bewältigen sucht.

Für das pädagogische Handeln bedeutet dies,
 — Probleme sind Lernchancen,
 — dafür, wie die Herausforderungen am besten zu meistern sind, ist jeder sein eigener Experte,
 — Lehrpersonen üben sich im «Fragen statt sagen».

Während das Nachdenken über die Ursachen eines Problems oft zu einer bedrückenden Hilflosigkeit führt, setzt der Blick auf die erwünschte Zukunft positive Kräfte frei: Die Hirnforschung belegt, dass die mentale Vorbereitung einen grossen Einfluss auf die Verwirklichung persönlicher Ziele ausübt. Lösungsorientierte Pädagogik setzt darum auf die «Magie der Ziele», indem sie die Schülerinnen und Schüler
 — zum Nachdenken über persönliche Ziele anregt,
 — ermutigt, sich herausfordernde Ziele zu setzen,
 — mit Skalafragen die Reflexion über die erzielten Fortschritte anstösst.

Die Orientierung an der Lösung, am Fortschritt hat eine weitere wichtige Konsequenz: Lösungsorientierte Pädagoginnen und Pädagogen sprechen viel mehr über das, was sie wollen, statt ihren Unmut zu äussern, über das was sie nicht wollen. Statt gegen das unerwünschte Verhalten zu kämpfen (Streitereien in der Pause, Dreinrufen im Unterricht, usw.) engagieren sie sich für das Erwünschte: die friedliche Pause, das Aufstrecken.

Freude am Gelingen

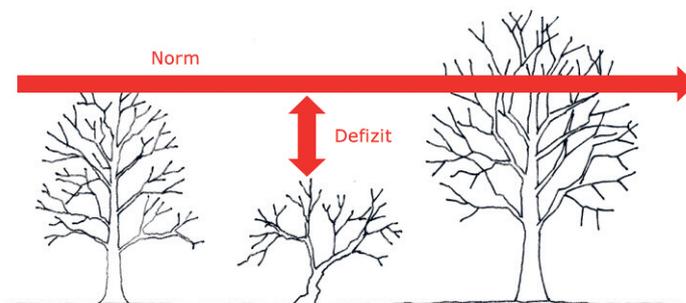
Der Blick auf den Erfolg und auf die kleinen Schritte stellt sich nicht von selbst ein. Unsere Wahrnehmung ist evolutionär darauf angelegt, die Unregelmässigkeit, den Fehler, die Gefahr deutlicher und eindringlicher wahrzunehmen als das Erwartete, den Vorstellungen Entsprechende. Fehler und Misserfolge sind oft mit Scham verbunden und prägen sich tief ein. Umso wichtiger ist es, immer wieder aktiv den Fokus aufs Gelingen zu richten.

Nach LOA ist es Aufgabe der Pädagogen, Situationen zu schaffen, in denen sich Kinder und Jugendliche erfolgreich erleben. Diese erleben darin ein Gefühl der Selbstwirksamkeit und entwickeln Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit.

Für das pädagogische Handeln bedeutet dies,
 — die Anforderungen den Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler anzupassen,
 — Wahlmöglichkeiten anzubieten,
 — Leistungen nach dem Erreichten und nicht nach den Fehlern zu beurteilen,
 — Erfolge sichtbar zu machen.

Ressourcen statt Defizite

Der lösungsorientierte Ansatz geht davon aus, dass alle Menschen ihrem Leben einen positiven Sinn geben möchten und dass die dazu nötigen Ressourcen vorhanden sind. Defizite gibt es in dieser Anschauung keine, nur Ressourcen in unterschiedlicher Ausprägung.



Defizite erscheinen nur, wenn vorhandene Ressourcen mit einer Norm verglichen werden.

Pädagogisch macht es wenig Sinn, gegen ein Defizit zu kämpfen. Förderung geschieht über das Stärken vorhandener Ressourcen. Die Grafik zeigt somit klar den Widerspruch, in dem jede Lehrperson steht, wenn sie zugleich fördern und selektionieren muss.

Es braucht einen klaren Rahmen

Jede Gemeinschaft braucht Regeln, an denen sie sich orientieren kann. Es ist Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen, einen Rahmen zu gestalten, der Sicherheit bietet und Freiräume ermöglicht. Grenzüberschreitungen weisen auf einen Lernbedarf hin: Ist der Rahmen geklärt? Kennt und erkennt das Kind die Grenze? Was brauchen die Schülerinnen und Schüler an Unterstützung, um den Rahmen einzuhalten?



In der lösungsorientierten Pädagogik hat es sich bewährt, in Analogie zum Fussball, zwei Rollen zu unterscheiden: Der Schiedsrichter signalisiert (möglichst zeitnah) die Übertretung. Der Coach klärt – nachdem sich die Situation beruhigt hat – mit dem Spieler, wie es diesem künftig gelingen kann, die Regeln einzuhalten.

Strafen machen aus lösungsorientierter Sicht wenig Sinn: Die Vergangenheit lässt sich nicht mehr ändern, Zielrichtung

ist daher das erwünschte Verhalten in der Zukunft. Dafür gilt es mit den Schülerinnen und Schülern verbindliche Vereinbarungen zu treffen.

Alltag und Reflexion

Pädagogischer Alltag erfordert von den Lehrpersonen hohe Präsenz, Übersicht und unzählige kleinere und grössere Entscheidungen, welche oft sehr spontan und auch emotional getroffen werden. Den Anspruch zu erheben, immer lösungs- und ressourcenorientiert zu reagieren, wäre eine Überforderung. Umso wichtiger ist es für die professionelle Rollengestaltung, genügend Zeit für Reflexion einzuplanen:

- Gemeinsame Reflexion mit der Klasse: Wohin soll unsere Reise gehen? Wo stehen wir aktuell? Was gelingt schon? Wo wollen wir uns noch verbessern?
- Mit einzelnen Schülerinnen und Schülern: Befindlichkeit? Wünsche und Ziele? Bedürfnis nach Unterstützung? Bisherige Erfolge? Nächste Schritte?
- Mit sich selbst: Wo stehe ich bezüglich meiner Ziele? Was gelingt? Wo suche ich noch nach Verbesserungen? Was wäre eine hilfreiche Unterstützung?

Lösungsorientierte Sprache

Sprache schafft Wirklichkeit. Ob wir vom halb vollen oder vom halb leeren Glas sprechen, macht genauso einen Unterschied, wie die Art, wie wir über Leistung und Verhalten von Schülerinnen und Schülern sprechen. Lösungsorientierte Pädagogik pflegt darum einen achtsamen Gebrauch von Sprache: Sie achtet insbesondere darauf, eher von Ressourcen statt von Defiziten, Herausforderungen statt Problemen, erwünschter Zukunft statt Enttäuschungen in der Vergangenheit, Möglichkeiten statt Einschränkungen usw. zu sprechen. Kommunikation und damit im engeren Sinne Sprache sind zentrale Instrumente der Beziehungsgestaltung. Lösungsorientiert handelnde Pädagoginnen und Pädagogen nutzen das Mittel der Sprache für die Gestaltung einer wertschätzenden und kooperativen Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern. Sie fragen diese regelmässig und gezielt nach

- ihren Vorstellungen bezüglich einer Lösung, eines guten Ergebnisses,
- ihren Stärken und bisherigen Erfolgen,
- Wünschen und Zielen,
- Absichten des Vorgehens und geplanten Schritten.

Veränderte Rollenbilder

Das oben Skizzierte zeigt klar, dass lösungsorientierte Pädagogik klassische Rollenbilder des Lehrer-Schüler-Verhältnisses verändert. Pädagoginnen und Pädagogen verabschieden sich von der Rolle der Belehrenden und werden zu Coaches und Lernbegleitern oder Lernbegleiterinnen von Kindern und

Jugendlichen, die eigenaktiv und selbstbewusst zunehmend mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Diese Entwicklung ist prozesshaft und geschieht nicht von einem Tag auf den andern. Je nach Alter und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler wird sich das Gewicht mal mehr auf die eine Seite, mal mehr auf die andere neigen. Der Gewinn, welcher den Schülerinnen und Schülern winkt (mehr Aktivität, sich einbringen, mitgestalten, mitbestimmen, entscheiden können) und die Entlastung, welche die Lehrpersonen erfahren (Lehrpersonen können das Lernen ihrer Schüler nicht «machen», nur begünstigen) lohnt die Mühe auf jeden Fall.

ZLB Schweiz, Dieter Elmer, 2019
www.zlb-schweiz.ch

Empfehlenswerte LOA-Fachliteratur

- Baeschlin, L.; Haas, F.; Wehrli, M.; Wittwer, H. (2007): Lernen oder Leiden? Einblicke in das lösungsorientierte Denken und Handeln im Schulalltag. Schriftenreihe «Einfach, aber nicht leicht»: Band 4. Winterthur: Selbstverlag ZLB.
- Baeschlin, M.; Baeschlin, K. (2012): Einfach, aber nicht leicht. Leitfaden für lösungsorientiertes Arbeiten in sozialpädagogischen Organisationen. Schriftenreihe «Einfach, aber nicht leicht»: Band 1. Winterthur: Selbstverlag ZLB.
- Baeschlin, M.; Baeschlin, K. (2004): Fördern und Fordern: Lösungsorientiertes Denken und Handeln im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Schriftenreihe «Einfach, aber nicht leicht»: Band 2. Winterthur: Selbstverlag ZLB.
- Baeschlin, M.; Baeschlin, K. (2007): Im lösungsorientierten Umgang mit sich selbst: Für Eltern, Lehrer und Sozialpädagogen. Schriftenreihe «Einfach, aber nicht leicht»: Band 5. Winterthur: Selbstverlag ZLB.
- Bless, M.; Elmer, D.; Haldner, M. (2016): Die Stärke im Anderssein entdecken. Der lösungsorientierte Ansatz in der Begleitung von Menschen mit einer kognitiven oder psychischen Beeinträchtigung. Schriftenreihe «Einfach, aber nicht leicht»: Band 6. Winterthur: Selbstverlag ZLB.
- Kim Berg, I.; Shilts, L. (2005): Der Woww Ansatz. Schriftenreihe «Einfach, aber nicht leicht»: Band 3. Winterthur: Selbstverlag ZLB.
- Kim Berg, I.; Steiner, T. (2005): Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Rade, D. (2019): Widerstand & Kooperation. Vom Umgang mit Herausforderungen im Zusammenleben und der Arbeit mit Menschen. Schriftenreihe «Einfach, aber nicht leicht»: Band 7. Winterthur: Selbstverlag ZLB.
- Steiner, Th. (2011): Jetzt mal angenommen ... Anregungen für die lösungsfokussierte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Anhang 4 — Konzept «Beziehungsförderndes Spiel»

von Myriam Achermann, Leiterin Schuldienste VSK



Das Beziehungsfördernde Spiel basiert auf dem Kinderpsychodrama nach Alfons Aichinger und Walter Holl (2010) und fokussiert auf den Beziehungsaspekt, einerseits der Kinder untereinander, andererseits aber dezidiert auch zwischen den Lehrpersonen und den Kindern. Verhaltensauffällige Kinder brauchen auch in der Schule zugewandte, klare Sicherheit und Unterstützung gebende Bezugspersonen. Dies stärkt sie in ihrer Resilienz und weiteren Entwicklung.

Im Beziehungsfördernden Spiel erhalten die Lehrpersonen Anregungen zur Förderung und Verbesserung des Klassenklimas, aber auch neue Möglichkeiten, um auf Störungen adäquat und auf die den Verhaltensauffälligkeiten zugrundeliegenden Bedürfnisse der Kinder reagieren zu können.

Das Beziehungsfördernde Spiel setzt bei den Grundbedürfnissen der Kinder an: Selbstwirksamkeit, Selbstwertstärkung, gelingende Beziehungen/Bindung und Unlustvermeidung. Es spricht Kinder in ihrer Spielfreude an und ermöglicht ihnen eine ganzheitliche Erfahrung mit allen Sinnen, körperlichem Erleben und Tun und stärkt sie damit ganzheitlich in ihrer Resilienz.

Auf der Grundlage von Techniken aus dem Psychodrama werden mit den Kindern vorgegebene Geschichten gespielt. Diese handeln von Abenteuern, von Gefahren und gegenseitigen Rettungen und sind so angelegt, dass sie die natürliche Spielbegeisterung von Kindern ansprechen. Stets sind es Geschichten, welche die Kinder in ihren Ressourcen, ihrem Selbstwert und ihrer Selbstwirksamkeit stärken, und das Zusammenspielen und den Zusammenhalt untereinander fördern, um positive Begegnungen zu ermöglichen.



Psychologische Hintergründe

Für die kindliche Entwicklung ist das Rollenspiel von grosser Bedeutung. Das ist vielfach belegt. Hier einige Stichworte, welche Bereiche der sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung durch das Rollenspiel gefördert werden:

- Aneignung und Gestaltung der subjektiv erlebten Wirklichkeit,
- Erhöhung von Selbstsicherheit und Kontrollfähigkeit (Selbstwirksamkeit),
- Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires,
- Aushandlungsprozesse mit den anderen MitspielerInnen,
- Ausprobieren von Handlungen,
- Üben von Konfliktlösungen,
- Verarbeitung von Erlebtem,
- Planung/Antizipation von Abläufen,
- Umgang mit Lust/Unlust,
- Förderung von Kreativität...

Ein Forschungsbefund sei hier speziell hervorgehoben: Papousek (2003) wies auf die ausserordentliche Bedeutung der Spielfähigkeit für die Entwicklung von Kindern hin und stellte in ihrer Studie fest, dass Kinder, die nicht spielen können, ein hohes Risiko aufweisen, ADHS-Symptome (v.a. Regulations- und Verhaltensstörungen) zu entwickeln. Interventionen mit Kinderpsychodrama werden in Deutschland seit anfangs der 1990er-Jahre erfolgreich an Grund- und Hauptschulen durchgeführt (vgl. Aichinger, A. & Holl, W., 2002). Es hat grosses Erfolgspotenzial für die Integration von verhaltensauffälligen Kindern in die Regelklasse.

Zusammenfassend einige Vorteile der Methode

1. Die Methode wirkt spielerisch, kreativ, lustvoll, kindergerecht und nicht in erster Linie kognitiv, trainings-, unterrichtsmässig.
2. Lehrpersonen spielen mit, sie sind zentraler Bezugspunkt: sie begegnen den Kindern in anderen Rollen, sie können Spielthemen mit dem Unterricht verknüpfen, sie können auf die positiven Erfahrungen und Rollen Bezug nehmen «weißt du noch, wie du/ihr ... gespielt habt?»
3. Sie zeigt Wirkung auf das ganze Klassensystem, da nicht am Einzelnen orientiert. Gewalt entsteht in der Gruppe, Gruppen entwickeln eine eigene starke Dynamik, deshalb wird mit der ganzen Gruppe gearbeitet.
4. Direkte Vermittlung von gelingenden Beziehungen, nicht nur Aufarbeitung des Nichtgelingenden. Konsequente Fokussierung auf das Positive; z.B. «Stoppen des Mobbinges heisst noch nicht, dass Kontakt und gute Beziehungen entstehen (über Mobbing besteht wenigstens Kontakt)».
5. Kinder wünschen sich soziale Anerkennung und gelingende Beziehungen. In der direkten Erfahrung von positiven, wertschätzenden und sich unterstützenden Spielsequenzen machen sie die Erfahrung: «Gemeinsam sind wir stark und es macht Spass zusammen zu spielen.»

Weiterführende Unterlagen/Literatur

- Aichinger, A. (2010): Gruppentherapie mit Kindern. Kinderpsychodrama. Band 1. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- VSK - HBO\Unterricht\Förderangebote\Beziehungsförderndes Spiel

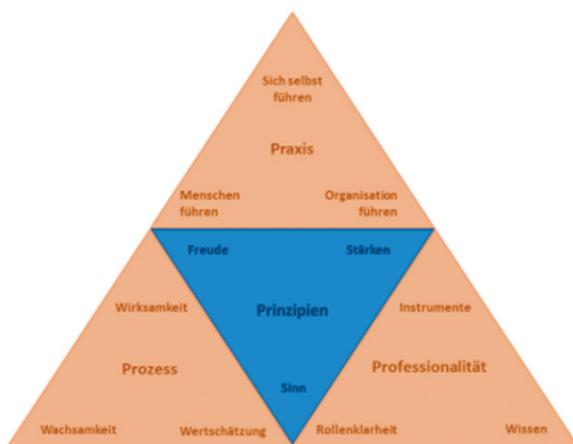
Anhang 5 — Konzept «Positive Leadership»

von Markus Buholzer, Rektor VSK



Positive Leadership ist ein Führungsverständnis, das aus den verschiedenen Elementen der Psychologie der Positiven Emotionen, der Glücksforschung, der Gehirnforschung und aus der neuen Wirtschaftswissenschaft hervorgegangen ist. Es geht darum, die Arbeitssituation so zu gestalten, dass die intrinsischen Kräfte, die in jeder Person vorhanden sind, wirksam werden können. Positive Leadership geht von einem «Lebenden System» aus. Damit ist gemeint, dass eine Organisation oder auch ein Teil davon eigensinnig, selbstgesteuert, unberechenbar und zu ungeahnten Entwicklungen fähig ist. Eine dezentrale Struktur, ein positives Menschenbild, eine Vertrauenskultur, Sinn und Werte als Steuerungsgrößen und die Leistungsorientierung prägen den Ansatz von Positive Leadership zusätzlich. Zusammenfassend geht es nicht darum, das Meiste aus der Organisation und aus den Menschen herauszuholen, sondern um das Bemühen, das Beste in der Organisation und in den Menschen zu entfalten. Das bedeutet, immer wieder machbare Herausforderungen stellen, das Wissen in der Organisation vernetzen, eine positive Fehlerkultur schaffen und für positive Erfahrungen sorgen.

Modell von Positive Leadership



Prinzipien

Sinn

In Zusammenhang mit Organisationen bedeutet die Sinnfrage, ein grosses Bild vom Nutzen, Zweck und der Bedeutung ihrer Werke zu schaffen, das die Mitglieder der Organisation kennen und mit dem sie sich identifizieren können. Positive und produktive Energie entsteht, wenn wir den Sinn unserer

Arbeit erkennen und wertschätzen können. Sinn entsteht, wenn wir die grösseren Zusammenhänge und den Nutzen unserer Arbeit sehen.

Zuversicht

Zuversicht entsteht, wenn die individuelle und die kollektive Aufmerksamkeit auf all das gerichtet wird, das positiv im Sinne von «real» und «vorhanden» und gut im Sinne von «wertvoll» und «nützlich» ist. Zuversicht ist das Ergebnis einer optimistischen Haltung und führt zur Erforschung unserer Ressourcen, was die optimistische Haltung verstärkt. Zuversicht ist daher ein Prinzip, das Energie schafft.

Einfluss

Produktive Energie entsteht, wenn Menschen Möglichkeiten des Gestaltens haben, wenn sie sich in ihren Werken und in Entwicklungen wiederfinden können. Die inhaltliche und emotionale Beteiligung am Geschehen der Organisation (Involvement) mobilisiert Energie in Organisationen. Beteiligung an Entscheidungsprozessen setzt Vertrauen voraus und drückt Vertrauen aus. Wer Verantwortung übergeben kann (Empowerment), mobilisiert Energie.

Praxis

Sich selbst führen

Sich selbst führen hat als Kernaufgabe die kontinuierliche Reflexion des eigenen Führungshandelns. Reflexion ist eine Form von Selbstbeobachtung und erfordert die Fähigkeit, zu sich selbst in eine kritische und würdigende Distanz zu gehen. So entstehen neue Perspektiven auf sich und das eigene Verhalten. Reflexion als Führungsaufgabe ist wichtig, weil hinter dem eigenen Verhalten Bilder und Landkarten stehen, die das Führungsgeschehen und damit die Entwicklung und das Gelingen der Führungsarbeit beeinflussen.

Menschen führen

Menschen führen ist Kommunikationsaufgabe. Menschen und Organisationen sind lebende Systeme, also von innen gesteuert und selbstorganisiert. Die Führung hat die Aufgabe, die Dynamik der Interaktion und Kommunikation so zu gestalten, dass immer wieder Leistung entsteht. Kommunikation ist das Medium, um Menschen mit der Organisation und ihren Zielen, aber auch mit anderen Menschen in der Organisation zu verbinden. Kommunikation sichert den emotionalen Kontrakt, also das Commitment und die Verbundenheit der Menschen mit der Organisation und den Leistungspro-

zess selbst. Die direkte, organisierte und informelle Kommunikation ist das zentrale Medium der Führung. Die Kommunikation soll so gestaltet sein, dass Mitarbeitende Orientierung, Sinn und Perspektiven für ihr Handeln gewinnen und sich emotional als wichtiger Teil der Organisation verstehen.

Organisation führen

Die Arbeit und die langfristige Arbeitsfähigkeit der Organisation stehen im Mittelpunkt bei der Führung von Organisationen. Führung von Organisationen hat immer mit Komplexität zu tun, mit der umzugehen ist. Die Führung von Organisationen besteht in Entscheidungen, also einer besonderen Form von Kommunikation. Entscheidungen sind das Instrument, um Komplexität so zu bearbeiten, dass die Orientierung und die Handlungsfähigkeit sichergestellt sind. Führung soll nicht auf eine Führungsperson reduziert werden, sondern auf das System. Das System hat die Aufgabe, Führung zu gestalten. Führung gestalten heißt, die Organisation zu gestalten. Das bedeutet wiederum, die Organisation im Spannungsfeld von notwendigem Wandel und gleichzeitiger notwendiger Identität und somit Stabilität wirksam zu machen.

Professionalität

Führung hat nicht nur die Aufgabe, sich selbst, andere Menschen und die Organisation zu gestalten, sondern muss sich auch noch an Qualitätsstandards messen lassen. Sie definieren, woran die Qualität eines Berufs gemessen werden kann. Sie geben Orientierung und Sicherheit.

Theorie

Es geht um die Frage, warum ich das mache. Jede Professionalität braucht eine solide theoretische Basis. Es gilt immer zu überprüfen, welche Theorie, welche Modelle hilfreich und relevant für die eigene Praxis sind. Theorie ist eine wertvolle Ressource, die Orientierung und Sicherheit gibt. Sie ist die Grundlage für Entscheide. Theorie ist nicht das Gegenteil von Praxis, sondern nur ihre andere Seite. Theorie ohne Praxis ist leer, Praxis ohne Theorie ist blind.

Rollenklarheit

Es geht um die Fragen, wer ich hier bin und was ich tun darf oder soll. Rollen beschreiben das Spektrum von Verhaltensweisen, die in einem bestimmten Zusammenhang und im Rahmen von bestimmten Funktionen und Positionen von einem Rolleninhaber erwartet werden. Erfüllt man die Erwartung nicht, fällt man aus der Rolle. Die eigene Rolle kann man

kaum mit sich selbst klären, sondern diese Klärung bedarf der Kommunikation mit jenen, die Verhaltenserwartungen an einen richten. Welches die Rolle von Führung ist, kann nur mit der Organisation und ihren Mitspielern geklärt werden.

Instrumente

Es geht um die Frage, wie ich das mache. Jedes Berufsfeld entwickelt sein eigenes Instrumentarium, das rund um die Aufgabe des Berufs entsteht. Die Instrumente müssen den Aufgaben und den Menschen angemessen sein.

Prozess

Wirksamkeit, Wachsamkeit und Wertschätzung charakterisieren die Lebensprozesse allgemein und Führungsprozesse im Besonderen. Führen hat immer damit zu tun, wie eine Organisation sich in einem Umfeld zurechtfindet und wie sie erfolgreich operiert.

Unser Geist befähigt uns zu Wachsamkeit und Informationsgewinnung. Unsere Seele ermöglicht uns Wertschätzung, Vertrauen, Liebe und Anerkennung. Unser Körper befähigt uns zum Handeln, zur Aktivität und zu Wirksamkeit.

Die Prozesse des Führens vollziehen sich in einer immer wiederkehrenden Spirale dieser drei Momente. Information generieren, die Potenziale erkennen und nutzen, entscheiden und handeln.

Weiterführende Unterlagen/Literatur

— Seliger, R. (2014): Positive Leadership – Die Revolution in der Führung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

— Seliger, R. (2008): Das Dschungelbuch der Führung. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Anhang 6 — Beurteilungspraxis

von Annemarie Zumstein, Prorektorin VSK



An unserer Schule verfolgen wir den Aufbau einer gemeinsamen Beurteilungspraxis. Wir orientieren uns dabei an den gesetzlichen Grundlagen des Kantons Luzern, den Anforderungen des Lehrplans 21 sowie an Inhalt und Haltung der Umsetzungshilfe der DVS Kt. Luzern «Beurteilung der Lernenden». Wir verpflichten uns einem Beurteilungsverständnis, das Beurteilen immer im Kontext einer umfassenden und ganzheitlichen Förderung der Lernenden versteht. Unsere Leitidee lautet:

Unsere Beurteilungspraxis fördert, motiviert und stärkt die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen und ihrem Selbstwert. Wir sorgen für eine gemeinsame Beurteilungspraxis, nach der die Kompetenzen der Lernenden förder- und entwicklungsorientiert beurteilt werden. Wir fördern die Selbstbeurteilung und beteiligen auch die Eltern in geeigneter Form. Wir dokumentieren die Lernprozesse systematisch und unter Einbezug aller Lehrpersonen.

Diesen Grundsätzen folgend hat die Schulleitungskonferenz vier Statements verfasst und diese zeitgleich mit der Einführung des Lehrplans 21 verabschiedet. Sie sind auf unserem Kartenset «Beurteilungspraxis der VSK» aufgeführt und werden jeweils mit einer Herleitung und Beispielen für die Umsetzung ergänzt:

Statement 1: Unsere Beurteilungspraxis fördert, motiviert und stärkt die Schülerinnen und Schüler, indem wir Kompetenzen förder- und entwicklungsorientiert beurteilen und dazu verschiedene Beurteilungsformen einsetzen.
Begründung: Vielfältige förder- und entwicklungsorientierte Beurteilungsformen unterstützen das Lernen.
Was verstehen wir darunter: Die Beurteilungsformen ermöglichen eine Beurteilung anhand von Produkten und gezielten Beobachtungen. Beide Beurteilungsformen werden möglichst gleichgewichtig im Unterricht eingesetzt. Mit Beurteilung von Produkten meinen wir: Wissen abholen, Anwendung von Wissen prüfen sowie Fertigkeiten überprüfen. Die Zeugnisnote setzt sich aus Bewertungen von Produkten und Beobachtungen zusammen.
Umsetzung: Gestaltungsfreiraum im Auswählen der Beurteilungsformen (Plakat, Lerngespräche, Portfolio, Präsentationen, Tests, etc.) sowie Gestaltungsfreiraum im Anwenden der Beurteilungsformen (Häufigkeit, Wiederholung bei Lernnachweis, individueller Prüfzeitpunkt, Testdauer, etc.). Die Wahl der jeweiligen Beurteilungsform wird in der Unterrichtsplanung bewusst berücksichtigt. Weiter ist es sinnvoll, zyklusübergreifende Absprachen zu beiden Bereichen zu treffen, um Anschlussmöglichkeiten besser zu gewährleisten.

Statement 2: Unsere Beurteilungspraxis fördert, motiviert und stärkt die Schülerinnen und Schüler, indem wir Beurteilung im Klassenteam gestalten.

Begründung: Transparente und unter den Lehrpersonen abgesprochene Beurteilung erfahren, Sicherheit der Lehrpersonen stärken, Mehraugenprinzip ermöglichen, gemeinsame Annäherung an ein Ganzes erreichen.

Was verstehen wir darunter: Das Klassenteam gestaltet die Beurteilung gemeinsam (verschiedene Beurteilungsformen thematisieren, Beurteilungsformen planen und festlegen). Das Klassenteam vereinbart dazu passende Kommunikationsinstrumente und Austauschgefässe. Es sorgt für angemessenen Einbezug der Eltern und pflegt mit ihnen einen regelmässigen Austausch zu Lernstand und Lernentwicklung der Lernenden.

Umsetzung: Austausch im Klassenteam pflegen (definieren, wer zum Klassenteam gehört), Zusammenarbeit und Rollen klären (wer macht was), Zeitfenster für die Zusammenarbeit planen, Förderkonferenzen durchführen, ev. auch Übertrittskonferenzen zyklusübergreifend planen und durchführen.

Statement 3: Unsere Beurteilungspraxis fördert, motiviert und stärkt die Schülerinnen und Schüler, indem wir Lernerfolge sichtbar machen.

Begründung: Lernmotivation fördern, Selbstwert stärken, das Voneinander-Lernen ermöglichen, sich gemeinsam über Erfolge freuen, Beziehungen stärken, neurowissenschaftliche Erkenntnisse beachten.

Was verstehen wir darunter: Ressourcenorientierung, differenzierte und förderorientierte Rückmeldung, individualisieren, Lernziele klären und formulieren, etc.

Umsetzung: Portfolio und Lernjournal, nicht jede Beurteilung muss zeugnisrelevant sein (bewusste Auswahl treffen und konkret einplanen, dazu Instrumente im Lehreroffice nutzen), positive Feedbackkultur entwickeln (ressourcen- und lösungsorientierte Sprache einsetzen), ev. Eltern bei der Handlungsänderung positiv bestärken (sich der Vorbildwirkung bewusst sein, Erfahrungen ermöglichen, klar informieren, nicht perfekt sein müssen, Fehlerkultur leben, Mut zur Lücke haben und auch Ängste zulassen), Erreichtes gemeinsam feiern.

Statement 4: Unsere Beurteilungspraxis fördert, motiviert und stärkt die Schülerinnen und Schüler, indem wir sie in ihrer Selbstwahrnehmung (Ressourcen, Gelingendes) und damit in ihrer Selbstbeurteilung fördern.

Begründung: Selbstwert stärken, sich einschätzen lernen, über diese Einschätzungen in Austausch gehen, sich reflektieren lernen.

Was verstehen wir darunter: Das Klassenteam leitet die Lernenden an, den eigenen Lernweg zu reflektieren, das eigene

Lernpotenzial einzuschätzen und Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Das Klassenteam schafft Gelegenheit für regelmässige Selbstbeurteilung. Es unterstützt die Lernenden dabei, einen konstruktiven Umgang mit Fremdbeurteilung zu entwickeln und diese mit ihrer Selbstwahrnehmung in Verbindung zu bringen.

Umsetzung: altersgerechte Formen wählen (Lerntagebuch, Logbuch, Lernkompass, Forscher- oder Experimentierheft, Lerngespräche), Peerbeurteilung ermöglichen und fördern, Vielfalt der Selbstbeurteilung nutzen, Möglichkeiten bieten, um an bereits gemachten Erfahrungen anknüpfen zu können, etc.

Gleichzeitig mit dem Festlegen der Statements hat die Schulleitungskonferenz das Netzwerk «Beurteilen im LP 21» aufgebaut. Ziel war es, den Lehr- und Fachpersonen über die Schulzentren und Stufen hinweg Austausch zu Beurteilung zu ermöglichen und ein gemeinsames Beurteilungsverständnis zu entwickeln. Die Netzwerkteilnehmenden hatten einerseits die Aufgabe, Fragen und Anliegen aus den Teams ins Netzwerk einzubringen und Erfahrungswissen auszutauschen sowie andererseits die Ergebnisse und Erkenntnisse wieder in ihr Team und ihre Zyklusgruppe zurückzubringen. Zusammen mit der Schulleitung und der Steuergruppe konnten sie in ihrem Schulhausteam den Aufbau des gemeinsamen Beurteilungsverständnisses unterstützen. Die Prozessverantwortung für die Weiterentwicklung unserer gemeinsamen Beurteilungspraxis blieb aber weiterhin bei Schulleitung und Steuergruppe.

Auf der Basis der obgenannten Statements hat das Netzwerk «Beurteilen im LP 21» im ersten Umsetzungsjahr ergänzende Eckwerte erarbeitet. Diese wurden von der Schulleitungskonferenz auf Schuljahr 2017/18 als verbindlich erklärt. Beides zusammen – Statements und Eckwerte – bilden seither die Grundlage für die Verankerung und Weiterentwicklung unserer gemeinsamen Beurteilungspraxis.

Eckwerte:

- Die Beurteilung gibt Auskunft über die am Lehrplan 21 gemessene Leistung.
- Die Zeugnisnoten setzen sich aus vielfältigen summativen Beurteilungsrundlagen zusammen, welche professionell und gestützt auf Kriterien begründet sind (z.B. Testresultate, Dokumentationen, Beobachtungen, etc.).
- Der Beurteilungsbogen dient zur Illustration der Fremdbeurteilung (die Leistungen sind im Bogen zugeordnet; die Dokumentationen und Beobachtungen sind bei den Bemerkungen formuliert).
- Beurteilungen können summativen und gleichzeitig formativen Charakter haben. Der bewusste Einsatz der Beurteilungsform ist zentral. Entscheidend ist die Verwendung der

erhobenen Daten. Eine Auswahl davon wird in den Beurteilungsinstrumenten festgehalten.

— Die formative Beurteilung stellt die individuelle Lernentwicklung ins Zentrum. Der Einbezug der formativen Beurteilung bedeutet: Die bessere Leistung zählt. Voraussetzung dafür ist eine zwischenzeitliche Reflexions- und Übungsphase. Die formative Beurteilung findet innerhalb eines definierten Zeitfensters zu individuellen Zeitpunkten statt. Die Gesamtbeurteilung beruht auf einer vielfältigen Beurteilungsgrundlage.

— Noten sind verdichtete Beschreibungen von Leistungen in Bezug auf den Lehrplan. Damit verlieren sie gegenüber Beurteilungen in Worten zwangsläufig an Aussagekraft, weil der Kontext der Leistungserbringung fehlt. Selbst grösstes pädagogisches Engagement der Lehrperson kann nicht verhindern, dass die Reduktion einer Beurteilung auf den Notenwert Ungenauigkeiten mit sich bringt. Um eine falsche Genauigkeit zu verhindern, ist deshalb auf Zehntelnoten zu verzichten. Sinnvolle Laufbahnentscheide können immer erst getroffen werden, wenn die Lehrperson den Kontext der Leistungserbringung beschreibt.

Die nachfolgende Darstellung aus der bereits erwähnten Umsetzungshilfe (S.8) zeigt ergänzend noch auf, wie die lernfördernde Funktion der Beurteilung gestärkt werden kann. Im Unterricht soll sie daher hauptsächlich formativ eingesetzt werden und nicht nur am Ende eines Lernprozesses summativ erfolgen. Die Integration in den Lehr- und Lernprozess gelingt mit dem Konzept des vierschriftigen Förderkreislaufs von Ganzheitlich Beurteilen und Fördern:



Unser Beurteilungsverständnis wird auf eingangs erwähntem Kartenset festgehalten. Auf der ersten Karte wird die Grundprämisse beschrieben und mit einer kurzen Zusammenfassung zu Gültigkeit und Umsetzung auf der Rückseite ergänzt. Auf den nächsten fünf Karten sind die Statements und Eckwerte abgebildet. Ab Karte 7 folgen weiterführende Informationen zu kompetenzorientiertem Beurteilen im LP 21. Die Kartensets liegen in den Schulzentren auf und sind auch auf Laufwerk P unter Lehrpersonen\02 Allgemein\12 Netz-

werk Beurteilen abrufbar. Zusätzlich ist unter dem gleichen Link auch eine weiterführende Präsentation gespeichert. Die abschliessende Karte sei an dieser Stelle noch speziell erwähnt. Denn sie umfasst eine Thematik, die es im Umgang mit Beurteilung sorgfältig zu beachten gilt: Beurteilen ist immer auch eine Vertrauenssache! Wichtig ist daher, dass nicht nur den Lernenden sondern auch ihren Eltern die Grundzüge der Beurteilung erklärt werden. Auch die Eltern müssen nachvollziehen können, wie die Beurteilung und Bewertung der Schulleistungen ihres Kindes zustande kommt. Um das Vertrauen der Eltern zu gewinnen bzw. zu behalten, ist es hilfreich, sich folgenden Aspekten bewusst zu sein und danach zu handeln (vgl. Kohärenzgefühl nach Antonovsky, 1993):

Verstehbarkeit gewährleisten: Die Lernenden und ihre Eltern müssen nachvollziehen können, wie Lehrpersonen – gestützt auf den Lehrplan 21 und die Beurteilungsinstrumente – beurteilen. Es ist daher wichtig, dass wir unsere Beurteilung erklären und illustrieren. Es kann nie darum gehen, einfach nur Recht zu haben, sondern immer darum, mit pädagogischen Argumenten aufzuzeigen und zu begründen.

Machbarkeit aufzeigen: Eltern sind grundsätzlich überzeugt, dass Lehrpersonen wertschätzend unterstützen. Zusätzlich vertrauen die Eltern den Fähigkeiten ihres Kindes. Sie glauben daran, dass ihr Kind seinen Weg erfolgreich gehen kann. Im Wissen darum legen wir Wert darauf, mögliche Entwicklungswege aufzuzeigen und Zuversicht für deren Erreichbarkeit ausstrahlen.

Sinnhaftigkeit ermöglichen: Eltern glauben daran, dass die Lernwege ihres Kindes Sinn machen. Wir unterstützen die Lernenden auf diesem Lernweg, anerkennen ihre momentane Leistung als aktuell Bestmögliche und nutzen Erkenntnisse daraus für die weitere Förderung und Begleitung.

Weiterführende Unterlagen/Literatur

- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the Sense of Coherence Scale. San Francisco; Jossey-Bass.
- DVS Kt. Luzern: Beurteilung der Lernenden, Umsetzungshilfe für Lehrpersonen und Schulleitungen.
- VSK – P:\Lehrpersonen\02 Allgemein\12 Netzwerk Beurteilen

Anhang 7 — Partizipation

nach «Praxisleitfaden SchülerInnen-Partizipation» Schulamt Zürich



Partizipation stärkt das Wohlbefinden der Lernenden, führt zu stärkerer sozialer Eingebundenheit und einer höheren Lernmotivation. Wir orientieren uns in Haltung und Umsetzung an dem Grundlagenpapier «Praxisleitfaden SchülerInnen-Partizipation» der Stadt Zürich. Es zeigt in den sechs Bereichen «Grundlagen», «Partizipative Schulkultur», «Partizipation im Unterricht», «Klassenrat», «Partizipation in der Betreuung» und «Partizipation auf Schulebene» umfassend auf, wie Partizipation in der Schule aktiv gefördert und umgesetzt werden kann. Unser Ziel ist es, eine Partizipative Schulkultur zu entwickeln, die sowohl auf SchülerInnen-Ebene wie auch auf Erwachsenen-Ebene gelebt und gepflegt wird.

Kurzfassung einzelner Teile des Praxisleitfadens
«Partizipation in der Schule», Schulamt Zürich

aus «Grundlagen»

SchülerInnen-Partizipation ermöglicht jedem Kind, sich bei Entscheidungen, die seinen Schulalltag betreffen, zu beteiligen. Es lernt dabei, wie es sich bei gemeinsamen Anliegen einbringen kann.

Neben gesetzlichen Vorgaben (Kinderrechte, Volksschulgesetz) und einer langen pädagogischen Tradition sprechen weitere Gründe für aktiv gestaltete Partizipationserfahrungen. Demokratie leben

- trägt zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen bei,
- fördert Kompetenzen: Selbst-, soziale, kommunikative, politische (Lehrplan erfüllen),
- stärkt die Identifikation mit der Schule und das Zugehörigkeitsgefühl,
- trägt zu einem guten Schulklima bei.

SchülerInnen-Partizipation ist ein Qualitäts-Merkmal von Schulen. Sie fordert und fördert ihre Schulentwicklung. Partizipation findet statt, wenn gemeinsame Lebensbereiche von Erwachsenen gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen geplant und gestaltet werden. Wie stark diese an Entscheidungen beteiligt sind, variiert situativ und reicht von «mitreden» über «mitentscheiden» bis zu «mitwirken». Kinder und Jugendliche sollen sich vor allem dort beteiligen können, wo es hauptsächlich ihr Schulleben betrifft, also bei der Gestaltung

- des eigenen sowie des gemeinsamen Lernens im Unterricht und in Projekten,
- des sozialen Zusammenlebens in der Klasse, Betreuung, Schulgemeinschaft,
- des Lebensraums Schule (Schulalltag, Schulgemeinschaft und -kultur).

Partizipieren bedeutet auch, kommunikative und Problemlösungs-Kompetenzen anzuwenden und auszubauen:

- Eigene Argumente darstellen, Gegenargumente anhören, Kompromisse ermöglichen
- Respekt für andere Meinungen stärken, gemeinsame Entscheide mittragen
- Einsicht entwickeln, dass vieles im Leben nicht immer eindeutig ist
- Eigene Lebenseinflüsse mitgestalten und mitverantworten

SchülerInnen-Partizipation hängt entscheidend von der Haltung der Erwachsenen ab, von ihrer Bereitschaft, den Kindern und Jugendlichen wirkliche Einflussmöglichkeiten zu gewähren, und von ihrem Willen, sie dabei zu unterstützen und zu fördern.

Partizipationsanlässe und -projekte gelingen dank

- Offenheit: Interesse zeigen an Expertenschaft von Kindern und Jugendlichen,
- Engagement: Kinder fördern, Wissen zur Verfügung stellen, verantwortlich bleiben,
- Transparenz: über Abläufe, Beteiligungsmöglichkeiten, Auswirkungen informieren,
- Betroffenheit: der Kinder, Jugendlichen vom Thema; alle Betroffenen einbeziehen,
- Angepassten Methoden: zielgruppenspezifisch und fördernd,
- Verbindlichkeit: offene Kommunikation, zeitlich nah erlebbare Auswirkungen.

Sich auch mit den schwierigen Seiten der SchülerInnen-Partizipation auseinanderzusetzen, ist hilfreich. Kindern und Jugendlichen als gleichwertigen Gegenüber zu begegnen, ermöglicht einen echten Dialog und glaubwürdige Beteiligungsformen in der Schulgemeinschaft.

«Partizipative Schulkultur»

Eine partizipative Schulkultur zeigt sich im alltäglichen Umgang mit den SchülerInnen sowie in ihrem zunehmend selbstverständlichen Einbezug in Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse. SchülerInnen-Partizipation ist eine Aufgabe der Schul- und Unterrichtsentwicklung und leistet gleichzeitig einen Beitrag dazu. Sie gehört zur Führungsaufgabe der Schulleitung. Diese kann der Partizipation in ihrer Schule zu mehr Gewicht und Intensität verhelfen und fördert sie in verschiedenen Bereichen: Organisation und Finanzen, Angebots- und Qualitätsentwicklung in Unterricht und Betreuung, Personal- und Teamentwicklung, Kommunikation.

Für die systematische und nachhaltige Verankerung der SchülerInnen-Partizipation haben sich in der Praxis folgende Schritte bewährt:

- Das Schulteam entwickelt eine gemeinsame Haltung zur SchülerInnen-Partizipation. Es einigt sich auf Bereiche, in denen die Kinder und Jugendlichen an Entscheidungen beteiligt sein sollen.
- Es verständigt sich über die Ziele, die mit der SchülerInnen-Partizipation verfolgt werden.
- Die Teammitglieder besprechen, wie sie die SchülerInnen-Partizipation im Alltag umsetzen. Sie legen fest, in welchen Formen und Gremien diese gelebt und gefördert wird, und einigen sich auf gemeinsame Standards, um die Ziele besser zu erreichen.
- Themenverantwortliche Teammitglieder engagieren sich speziell für die Weiterentwicklung und Pflege partizipativer Elemente und Gremien der Schule.
- Ein kontinuierlicher Austausch zur SchülerInnen-Partizipation im Schulteam und auch mit den beteiligten Kindern und Jugendlichen wird gepflegt.
- Feedback und Selbst-Evaluation sind partizipative Instrumente und werden systematisch für die Entwicklung von Unterricht, Betreuung, Schulgemeinschaft genutzt.
- Partizipative Prozesse brauchen systematische Kommunikation.
- Neue Partizipations-Formen werden zunächst ausprobiert. Dabei wird schrittweise entlang den fünf Phasen des Qualitäts-Zyklus vorgegangen: Ziele setzen, planen, umsetzen, überprüfen und ggf. anpassen, sichern.

Eine partizipative Schulkultur zeichnet sich durch einen Mix von verschiedenen partizipativen Formen aus. Kinder und Jugendliche können sich auf jeder Ebene der Schule eher informell, im alltäglichen Umgang, in Projekten und Anlässen oder institutionalisiert, durch systematische Feedbacks sowie in kontinuierlichen Gefässen oder Gremien beteiligen. Ein Klima von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung ermöglicht echte Beteiligung und wirkt der Gefahr der Pseudo- oder Scheinpartizipation entgegen.

Weiterführende Unterlagen/Links/Literatur

- www.stadt-zürich.ch/partizipation-schule.
- Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung Weltgesundheitsorganisation Regionalbüro für Europa (WHO Europe). http://www.euro.who.int/AboutWHO/Policy/20010827_2?language=German.
- Trojan, Alf (2004) Nachhaltige Gesundheitsförderung durch Partizipation. Gesundes Österreich. http://www.fgoe.org/hidden/downloads/Magazin/GOe_204_35-50.pdf
- Wright, M.T./ Block, M./Unger, H.v. (2007) Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung: Ein Modell zur Beurteilung von Beteiligung. Infodienst für Gesundheitsförderung, 3, 4–5.

in Ergänzung:

Basismodell der Partizipation



Quellenangabe: Stufenmodell der Partizipation nach Wright, Block & von Unger (2008)

Abbildung 1: www.kinderanwaltschaft.ch/news/eine-kindgerechte-justiz-zur-staerkung-der-kinder, abgerufen am 16.9.2018

Stufe 1: Instrumentalisierung

Die Belange der Zielgruppe spielen keine Rolle. Entscheidungen werden ausserhalb der Zielgruppe getroffen, und die Interessen dieser Entscheidungsträger stehen im Mittelpunkt. Zielgruppenmitglieder nehmen eventuell an Veranstaltungen teil, ohne deren Ziel und Zweck zu kennen (Zielgruppenmitglieder als «Dekoration»).

Stufe 2: Anweisung

Entscheidungsträger (oft ausgebildete Fachkräfte) nehmen die Lage der Zielgruppe wahr. Ausschliesslich auf Grundlage der (fachlichen) Meinung der Entscheidungsträger werden die Probleme der Zielgruppe definiert und Vorgänge zur Beseitigung der Probleme festgelegt. Die Meinung der Zielgruppe zu ihrer eigenen Situation wird nicht berücksichtigt. Die Kommunikation seitens der Entscheidungsträger ist direktiv.

Stufe 3: Information

Die Entscheidungsträger teilen der Zielgruppe mit, welche Probleme die Gruppe (aus Sicht der Entscheidungsträger) hat und welche Hilfe sie benötigt: Verschiedene Handlungsmöglichkeiten werden der Zielgruppe für die Beseitigung ihrer Probleme empfohlen. Das Vorgehen der Entscheidungsträger wird erklärt und begründet. Die Sichtweise der Zielgruppe wird berücksichtigt, um die Akzeptanz der Informationsangebote und die Aufnahme der Botschaften zu fördern.

Stufe 4: Anhörung

Die Entscheidungsträger interessieren sich für die Sichtweise der Zielgruppe auf ihre eigene Lage. Die Mitglieder der Zielgruppe werden angehört, haben jedoch keine Kontrolle darüber, ob ihre Sichtweise Beachtung findet.

Stufe 5: Einbeziehung

Die Einrichtung lässt sich von ausgewählten Personen aus der Zielgruppe (oft Personen, die den Entscheidungsträgern nah stehen) beraten. Die Beratungen haben jedoch keinen verbindlichen Einfluss auf den Entscheidungsprozess.

Stufe 6: Mitbestimmung

Die Entscheidungsträger halten Rücksprache mit VertreterInnen der Zielgruppe, um wesentliche Aspekte einer Massnahme mit ihnen abzustimmen. Es kann zu Verhandlungen zwischen der Zielgruppenvertretung und den Entscheidungsträgern zu wichtigen Fragen kommen. Die Zielgruppenmitglieder haben ein Mitspracherecht, jedoch keine alleinigen Entscheidungsbefugnisse.

Stufe 7: Teilweise Übertragung von Entscheidungskompetenz

Ein Beteiligungsrecht stellt sicher, dass die Zielgruppe bestimmte Aspekte einer Massnahme selbst bestimmen kann. Die Verantwortung für die Massnahme liegt jedoch in den Händen von anderen, z.B. bei MitarbeiterInnen einer Einrichtung.

Stufe 8: Entscheidungsmacht

Die Zielgruppenmitglieder bestimmen alle wesentlichen Aspekte einer Massnahme selbst. Dies geschieht im Rahmen einer gleichberechtigten Partnerschaft mit einer Einrichtung oder anderen Akteuren. Andere Akteure ausserhalb der Zielgruppe sind an wesentlichen Entscheidungen beteiligt, sie spielen jedoch keine bestimmende, sondern eine begleitende oder unterstützende Rolle.

Stufe 9: Selbstorganisation

Eine Massnahme bzw. ein Projekt wird von Mitgliedern der Zielgruppe selbst initiiert und durchgeführt. Häufig entsteht die Eigeninitiative aus eigener Betroffenheit. Die Entscheidungen trifft die Zielgruppe eigenständig und eigenverantwortlich. Die Verantwortung für die Massnahme liegt bei der Zielgruppe. Alle Entscheidungsträger sind Mitglieder der Zielgruppe.

Quelle: www.partizipative-qualitaetsentwicklung.de/partizipation/stufen-der-partizipation.html

