



:Unser Titelthema

Schulleitung in Europa

Differenzen und Gemeinsamkeiten

:Außerdem

didacta 2016



Hilfe für Flüchtlinge Jetzt spenden!

Millionen Menschen sind weltweit auf der Flucht vor Krieg, Hunger, Gewalt und Verfolgung. Die Hilfsorganisationen von Aktion Deutschland Hilft lassen die Menschen nicht im Stich und helfen dort, wo Flüchtlinge dringend Hilfe brauchen. **Helfen auch Sie - mit Ihrer Spende!**



Spendenkonto (IBAN): DE62 3702 0500 0000 1020 30

Stichwort: Hilfe für Flüchtlinge

Online spenden unter: www.Aktion-Deutschland-Hilft.de



International e.V.
care
Die mit dem CARE-Punkt



**Aktion
Deutschland Hilft**

Bündnis deutscher Hilfsorganisationen

AKTUELL	
4	Aus den Bundesländern
6	Neues von unseren Partnern

TITELTHEMA – SCHULLEITUNG IN EUROPA	
7	Der Turm von PISA droht zu kippen
9	Gemeinsam gelingt uns kooperative Führung
11	„Die Studie hat Bildung in den Vordergrund gestellt“

THEMA – SCHULAUSTATTUNG	
12	Rückenschmerzen vorbeugen

THEMA – FLÜCHTLINGE	
13	Kommunen sind wichtige Weichensteller

THEMA – KINDESSCHUTZ	
16	Was geschehen muss, damit nichts geschieht

THEMA – TRANSKULTURELLE KOMPETENZ	
18	Transkulturelle Kompetenz

THEMA – SCHULWETTBEWERB	
19	Starke Schulen gesucht

THEMA – BILDUNG	
20	Über Bildungsferne

THEMA – BUCHVORSTELLUNG	
23	Schulentwicklungsplanung I

TITELTHEMA – DIDACTA 2016	
24	didacta 2016
26	Die gewagte Autonomie

THEMA – PÄDAGOGIK	
28	Pädagogik der Nähe in größeren Lernsystemen

THEMA – SCHULENTWICKLUNG	
31	Was passiert danach?

THEMA – NATURNAHE LERNORTE	
33	Natur anders entdecken

THEMA – LESEFÖRDERUNG	
35	Kostenfreier Lesestoff für Schulen

DIE DAPP-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG	
36	Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln auf Unterricht

RECHT	
38	Das unbekannte Organisationsverschulden

RÜCKSPIEGEL	
39	Im Rückspiegel: Schulischer Umgang mit Flüchtlingen

RUBRIKEN	
40	Fortbildung
41	Lesestoff
42	Adressen, Impressum

Vorwort

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,
liebe Leserinnen und Leser!

„Schulleitung in Europa“, so lautet das Titelthema der Frühlingsausgabe von b:sl. Manch einer mag denken, dass wir doch allein in Deutschland schon genug divergente Bildungsregelungen haben, schließlich ist der Bildungsföderalismus – obwohl praktisch von allen Parteien als überholt kritisiert – immer noch das Maß aller Dinge.

Nichtsdestotrotz ist es lohnenswert, einen Blick über die nationalen Grenzen zu werfen. Die Aufgaben von Schulleitung sind in vielerlei Hinsicht landesunabhängig die gleichen. Die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten differieren jedoch. Gerade vor diesem Hintergrund ergeben sich aus dem Blick auf andere Nationen Positionierungen und Visionen für unsere eigenen verbandspolitischen Forderungen. So werden, wie wir in der letzten Ausgabe von b:sl berichtet hatten, in England Schulleitungen per se Verwaltungsleiter zur Seite gestellt. In Deutschland gibt es das derzeit nur in Berlin im Rahmen eines Modellversuchs.

Auch in dieser Ausgabe geht es um Good Practice, so stellen wir das Beispiel einer niederländisch-kanadischen Kollaboration zum Thema „Distributed Leadership“ vor (Seite 9 und 10).

Ein anderes Thema, das Schulleitungen in ganz Europa beschäftigt, ist die PISA-Studie. Zwei verschiedene Perspektiven darauf möchten wir gerne vorstellen: Auf der einen Seite den Pro und Contra abwägenden Essay von Pasi Sahlberg und Andy Hargreaves, auf der anderen Seite das klare Bekenntnis des renommierten Bildungsforschers Prof. Dr. Eckard Klieme zur Studie.

Ein anderer Schwerpunkt der aktuellen b:sl ist unser Rückblick auf die didacta. Jahr für Jahr ist die Messe alles andere als unumstritten – so hatte zuletzt auch das öffentlich-rechtliche Fernsehen in den Abendnachrichten einen kritischen Bericht zur kommerziellen Ausrichtung und zum Schulmarketing an sich gezeigt. Messe-Euphorie und –Ernüchterung wollen wir im Rahmen zweier Texte zum Thema einander gegenüberstellen (ab Seite 24).

Viel Vergnügen bei der Lektüre wünscht Ihnen

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler
ASD-Vorsitzende



**Herausgegeben vom ASD –
Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.**

In dieser Ausgabe finden Sie Beilagen der Cornelsen Schulbuchverlage GmbH und der Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
Wir bitten freundlich um Beachtung.

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Baden-Württemberg

INKLUSION: LAND ÜBERNIMMT KOSTEN FÜR INKLUSIONSBEDINGTE UMBAUTEN AN SCHULEN

Minister Stoch: „Ob mit oder ohne Behinderungen, alle Schüler müssen faire Chancen erhalten, um ihre Potenziale entfalten zu können. Die Verständigung zwischen Land und Kommunen zur Inklusion ist ein wichtiger Schritt für die Verwirklichung dieses Ziels.“

Seit dem laufenden Schuljahr 2015/2016 können Eltern von Kindern mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot wählen, ob ihr Kind an einer allgemeinen Schule oder an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (vormals Sonderschule) lernen soll. Bei der Inklusion an einer allgemeinen Schule können den Schulträgern möglicherweise Kosten entstehen, um das Schulgebäude durch Umbauten barrierefrei zu gestalten. Auf der Grundlage des Gesetzes zum Ausgleich kommunaler Aufwendungen für die schulische Inklusion trägt das Land unter bestimmten Voraussetzungen die Kosten der Umbauten, die auf Seiten der Kommunen durch die schulische Inklusion entstehen.

In diesem Zusammenhang hat das Kultusministerium aktuell eine entsprechende Verwaltungsvorschrift rückwirkend zum 1. August 2015 in Kraft gesetzt. Die „Verwaltungsvorschrift über die Gewährung eines Aufwendungseratzes für Umbauten infolge inklusiver Bildungsangebote an Schulen kommunaler Schulträger“ regelt die Voraussetzungen, den Umfang sowie das Verfahren des finanziellen Ausgleichs an die kommunalen Schulträger im Einzelnen.

„Ob mit oder ohne Behinderungen, alle Schüler müssen faire Chancen erhalten, um ihre Potenziale entfalten zu können. Dazu gehören auch Schulgebäude, die inklusives Lernen ermöglichen. Die Verständigung zwischen Land und Kommunen zur Inklusion ist ein wichtiger Schritt für die Verwirklichung dieses Ziels“, sagt Kultusminister Andreas Stoch.

Demnach trägt das Land die vollständigen Kosten für Umbauten, sofern diese infolge der Entscheidung des Staatlichen Schulamts im Anschluss an eine Bildungswegekonferenz für die Inklusion der Schülerin oder des Schülers erforderlich und angemessen sind. Welche Umbauten im Einzelnen erforderlich und angemessen sind, prüft der Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS) im Auftrag der Schulverwaltung. Der KVJS berät außerdem die Schulträger bei ihren Planungen und erstellt auf Grundlage seiner Prüfung ein Gutachten. Die Kosten für die Prüfung und Beratung durch den KVJS übernimmt ebenfalls das Land. Das Kultusministerium hat diesbezüglich mit dem KVJS einen Vertrag abgeschlossen.

Berücksichtigt werden können beispielsweise Umbauten, die der Barrierefreiheit dienen. Dazu zählen etwa Rampen, Aufzüge, Hebebühen, Handläufe, aber auch hörakustische Raumausstattungen wie Schallschutzdecken oder speziell auf die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen zugeschnittene Sanitärräume.

Nordrhein-Westfalen

MINISTERIN LÖHRMANN: GUTE ERGEBNISSE FÜR DIE LEHRERBILDUNG IN DEN LÄNDERN KULTUSMINISTERKONFERENZ IN BERLIN

Die Kultusministerkonferenz hat sich in Berlin im Rahmen ihres regelmäßigen Gesprächs mit den Organisationen der Lehrerinnen und Lehrer über die Integration junger Flüchtlinge in Schule und Bildung ausgetauscht.

Dabei hat sich gezeigt: Alle Ländern begegnen den Herausforderungen mit großem Engagement, hohen Investitionen und vergleichbar flexiblen Modellen vor Ort. Die professionelle und hoch motivierte Arbeit der Kolleginnen und Kollegen in den Schulen zwischen Flensburg und München, Aachen und Cottbus, erfuhr viel Lob und hohe Anerkennung. „Nordrhein-Westfalen kann sich mit seinen Ansätzen im Länderkonzert sehen lassen, insbesondere hinsichtlich der Expertise bei Deutsch als Zweitsprache oder der Arbeit der kommunalen Integrationszentren sind wir Vorreiter“, so Ministerin Löhrmann am Rande der Konferenz.

Darüber hinaus befasste sich die Kultusministerkonferenz mit dem jährlichen Bericht zur Mobilität der Lehrkräfte in Deutschland: Im Zusammenhang mit dem Bund-Länder-Programm zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung hatten sich die Länder hier auf die umfängliche gegenseitige Anerkennung ihrer Abschlüsse geeinigt. Im Ergebnis zeigt sich, dass diese Anstrengungen lohnenswert waren, die Länder ihren Verpflichtungen nachkommen und Einschränkungen auf Ausnahmefälle beschränkt bleiben.

Zur Gewinnung von Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen hat die Kultusministerkonferenz Öffnungen bei den Studienbedingungen beschlossen: Um den hohen Bedarf vor allem in technischen Fachrichtungen dauerhaft zu decken, wurde die Rahmenvereinbarung entsprechend geändert.

In einem Erfahrungsaustausch zur Ausgestaltung des Vorbereitungsdiensts (Referendariats) in den Ländern zeigt sich, dass die 2012 beschlossenen ländergemeinsamen Anforderungen überall umgesetzt werden und dabei insbesondere die erfolgreiche Verzahnung von Theorie- und Praxisphasen in der Lehrerausbildung vorangebracht wurde.

Ministerin Löhrmann stellte fest: „Die Qualität der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wird in allen Ländern als zentrale Grundlage für erfolgreiche Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen angesehen - sie ist damit eine entscheidende Voraussetzung für die bildungspolitischen Ziele der Kultusministerkonferenz und der Länder.“

Saarland

DEUTLICH GESTIEGENE NACHFRAGE NACH ETHIKUNTERRICHT IN DEN KLASSENSTUFEN 5 BIS 8

Seit Beginn des Schuljahres 2015/16 haben die Gemeinschaftsschulen und die Gymnasien im Saarland die Möglichkeit, das Fach Allgemeine

Ethik als ordentliches Lehrfach schrittweise in den Klassenstufen 5 bis 8 als Ersatzfach für den konfessionellen Religionsunterricht einzuführen. Bislang wurde das Fach als Ersatzunterricht erst ab Klassenstufe 9 erteilt. Bildungsminister Ulrich Commerçon zog jetzt eine positive Bilanz.

Insgesamt ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Ethikunterricht in der Sekundarstufe I um rd. 21 Prozent gestiegen. Besonders stark war die Nachfrage in den Eingangsklassen der Gemeinschaftsschulen (+ 30 Prozent) und der Gymnasien (+ 55 Prozent). Bildungsminister Ulrich Commerçon: „Diese Entwicklung stimmt mich im Hinblick auf die schrittweise Ausweitung des Ethikunterrichts als Ersatzunterricht auf die Klassenstufen 5 bis 8 sehr zuversichtlich. Der deutlich gestiegenen Nachfrage nach dem Unterrichtsfach Ethik tragen wir mit dem zusätzlichen Angebot Rechnung, das nun regulär Eingang in die Stundentafel finden kann.“

Vor dem Hintergrund des steigenden Interesses am Fach Ethik und der geringer werdenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht sei „ein möglichst früh einsetzender weltanschaulicher Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler sinnvoll und wünschenswert“, so Commerçon. „Eine frühe Werteerziehung leistet einen wichtigen Beitrag für die Persönlichkeitsentwicklung und gibt den jungen Menschen Orientierung in einer komplexer werdenden Welt.“

INFORMATION:

Im laufenden Schuljahr werden in den Eingangsklassen der Gemeinschaftsschulen 691 Schülerinnen und Schüler in Ethik unterrichtet. Dies sind 159 Schülerinnen und Schüler mehr als im vergangenen Schuljahr 2014/15 und bedeutet eine Steigerung um rd. 30 Prozent. In den Eingangsklassen der Gymnasien werden in diesem Schuljahr 152 Schülerinnen und Schüler zusätzlich in Ethik unterrichtet (insgesamt 428). Dies ist eine Steigerung um 55 Prozent gegenüber dem letzten Schuljahr.

Insgesamt wurden in den Klassenstufen 5 bis 8 der weiterführenden Schulen im vergangenen Schuljahr 3.447 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Im laufenden Schuljahr sind dies 4.182 Schülerinnen. Die Steigerungsrate insgesamt beträgt rund 21 Prozent (Gemeinschaftsschulen: + 20 Prozent, Gymnasien: + 24 Prozent).

Quelle: bildungsklick.de

Anzeige



Machen Sie mit bei Deutschlands größtem Schulwettbewerb

- › Alle Schulen, die zur Ausbildungsreife führen, können teilnehmen
- › Preise im Gesamtwert von 220.000 Euro zu gewinnen
- › Netzwerk-Angebote zur Unterrichts- und Organisationsentwicklung nutzen

Bewerben Sie sich bis zum 4. Mai 2016
Infos zur Bewerbung unter www.starkeschule.de

Allgemeinbildung und Berufsorientierung – ein Gegensatz?

Resolution des BER vom 27. Januar 2016

Diese Frage stellte sich der Bundeselternrat mit seinen Fachausschüssen Haupt- und Gesamtschule unter dem Jahresthema „Welche Bildung braucht unsere Gesellschaft?“ auf seinem Fachkongress vom 22.01. – 24.01.2016 in Potsdam.

Die Auseinandersetzung über den Wert der Allgemeinbildung und der Berufsbildung und deren Vereinbarkeit ist ein klassisches berufspädagogisches Thema und sie hat gerade in föderalen Bildungssystemen eine lange Tradition. So wird in der Schweiz, in Österreich und in Deutschland der Allgemeinbildung ein weit höherer Wert als der Berufsbildung eingeräumt. Diese Annahme fußt auf dem neuhumanistischen Bildungsideal, wonach die „wahre Menschenbildung“ über die Allgemeinbildung erfolgt. Die Berufsbildung dient lediglich der fachspezifischen Kompetenzbildung, die anschließend zu einem Beruf führt. Eine Verbindung der Allgemeinbildung und der Berufsbildung wird heute in der Schulwirklichkeit vielfach noch kritisch gesehen.

Mit dem Vortrag „Wie allgemein soll die Bildung sein?“ von Prof. Dr. Zimmerli wurde diese Vorgehensweise kritisch hinterfragt. Aus seiner Sicht bedarf es gerade in föderativen Bildungssystemen einer umfassenden Bildungsstrategie, um jeder Form von Miniaturisierung entgegen zu wirken. Ausgangspunkt für seine Kritik an der angewendeten strikten Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung ist die Frage nach der Bedeutung der Bildungsgerechtigkeit und der Chancengleichheit. Auf dem Kongress des Bundeselternrats wurden diese Begriffe in Anlehnung an John Rawls wie folgt definiert:

BILDUNGSGERECHTIGKEIT UND CHANCENGLEICHHEIT

Wir sprechen von einer umfassenden Bildungsgerechtigkeit, wenn jeder bereit ist, freiwillig die Rolle der Menschen einzunehmen, die in unserem Bildungssystem am meisten benachteiligt sind. Den größten Einfluss auf die eigene Position hat hierbei aktuell die soziale Herkunft. Um Gerechtigkeit herzustellen, muss gerade das Bildungssystem diesen Einfluss kompensieren. Chancengleichheit bedeutet hingegen allen Menschen die gleichen Startbedingungen zu geben. Dabei geht es nicht um die Gleichheit der zu erreichenden Ziele, sondern um die Bereitstellung der individuell notwendigen Lernbedingungen. Die Zugangsmöglichkeiten zu einem Bildungssystem sind wichtiger als seine Durchlässigkeit.

MIGRATION ALS CHANCE

Unter diesem Aspekt sind besonders die Herausforderungen durch die anstehende Zuwanderung in den Blick zu nehmen. Viele zugewanderte Kinder und Jugendliche erfüllen unsere schulischen Anforderungen nicht. Um den Zugang in das Bildungssystem zu erleichtern, wird mittlerweile über die Senkung der allgemeinen Bildungsanforderungen nachgedacht. Es muss aber in erster Linie um die Form der Feststellung und Anerkennung der bereits vorhandenen Kenntnisse gehen. Folgt man den vorgenannten Idealen der Bildungsgerechtigkeit und der Chancengleichheit, ist vor allem das Öffnen der individuellen Bildungswege zu gestalten. Bildungszugänge dürfen nicht auf Grund fehlender

Qualifikationen grundsätzlich eingeschränkt werden, denn Bildung ist ein wesentlicher Teil der Integration. Im Ergebnis muss unser duales Schul- und Ausbildungssystem zu einem pluralen Bildungssystem weiterentwickelt werden.

INTEGRATION VON ALLGEMEIN- UND BERUFSBILDUNG

Der Vorsitzende des Bundeselternrats Michael Töpler erklärte hierzu: „Im Zentrum einer sich immer schneller wandelnden Berufswelt steht die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Besonders allgemeine Kompetenzen wie die Methoden-, Fach-, Personal- und Sozialkompetenzen werden hier verlangt. Diese Kompetenzen sind nicht auf bestimmte Schulformen oder Abschlüsse beschränkt. Sie müssen ganzheitlich auf allen Ebenen der Bildung vermittelt werden und das unabhängig von dem angestrebten Bildungs- und Berufsziel. Allgemeinbildung und Berufsbildung zielen beide auf die Entwicklung der Persönlichkeit.“

BILDUNG FÜR DIE ZUKUNFT

Im Rahmen dieser Zusammenführung von Allgemeinbildung und Berufsbildung ist eine weiterführende Berufs- und Studienorientierung gefragt. Der Pressesprecher des Bundeselternrats Wolfgang Pabel forderte hierzu: „Für die Berufs- und Studienorientierung benötigen wir einen Mittler, der sich bei den regionalen und überregionalen Bildungsangeboten auskennt und die Schüler/innen und ihre Eltern langfristig bei dieser Entscheidungsfindung begleitet. Neben dieser persönlichen Unterstützung benötigen wir ein Kriterienraster, welches die Schüler/innen schon frühzeitig, also auch schon bei der Fächer- und später bei der Berufswahl unterstützt. Gerade eine umfangreiche und systematisch aufgebaute Berufs- und Studienorientierung senkt die nach wie vor viel zu hohen Abbruchzahlen von bis zu 30 % im Studium und in der Ausbildung zu einem Beruf. Die Berufsorientierung muss als Bildungsschwerpunkt in allen Schulgesetzen fest verankert werden und kann auch bei Bedarf in ein eigenes Schulfach münden. Dieses müsste sich umfassend mit dem Kern von Bildung, der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen und ihren Zukunftsvisionen beschäftigen. Wichtige Aspekte hierfür wären die Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit, Verantwortungsgefühl, Vertrauen in die Gemeinschaft, Selbstorganisation, lösungsorientiertes Denken und das Erkennen der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns. Im Mittelpunkt steht also die Frage: „Wer sind wir und was hat für uns einen Wert?“ Die im Jahresthema gestellte Frage: „Welche Bildung braucht unsere Gesellschaft?“ lässt sich damit nicht abschließend beantworten. Vielmehr wurde diese Frage durch unseren Kongress noch einmal geschärft: „Welche Bildung brauchen wir, damit unsere Kinder eine gute Zukunft haben?“

Der Turm von PISA droht zu kippen

Eine Verteidigungsrede für den Erhalt von PISA-Tests

Das Programm zur Internationalen Schülerbewertung – in Pädagogenkreisen besser bekannt unter dem Kürzel Pisa – wurde in den letzten Jahren heftig kritisiert. Bei den PISA-Tests werden alle drei Jahre 15-jährige Schülerinnen und Schüler überall auf der Welt in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften getestet. Die PISA-Studie ist insofern bedeutend, da viele Regierungen die Punktbewertung als Ausdruck der Qualität ihrer Bildungssysteme betrachten. Kritiker bringen hingegen vor, dass die Tests fehlerhaft sind und deren Ergebnisse nicht zu ernst genommen werden sollten. Im letzten Jahr haben Dutzende Wissenschaftler und Akademiker weltweit einen offenen Brief an Andreas Schleicher verfasst, den Direktor des Programms, in dem sie ihn auffordern, PISA auszusetzen, bis ein neuer Test entworfen wurde.

Der folgende Artikel beleuchtet die Kontroverse um PISA und erläutert, wieso das Konzept gerettet werden sollte. Die Antwort könnte für einige überraschend sein. Sie wurde von Pasi Sahlberg (@pasi_sahlberg), Gastprofessor an der Harvard Graduate School of Education und Autor von Finnish Lessons 2.0, und Andy Hargreaves (@HargreavesBC), Professor an der Lynch School of Education und der Carroll School of Management am Boston College und Mitautor von „Uplifting Leadership“, geschrieben.

Nutzen von PISA

Wir müssen den kritischen Stimmen zu PISA-Tests und deren Verwendung zustimmen. Unter Bildungs- und moralischen Aspekten neigt sich der Turm nicht mehr, sondern ist bereits in Gefahr, komplett umzukippen. Aber PISA hat Schülern, Schulen und den Gesellschaften überall auf der Welt auch viele gute Dinge gebracht, die nicht nur anerkannt, sondern auch geschützt werden sollten.

Stellen wir uns einmal für einen Moment vor, wie die weltweite Bildungslandschaft aussehen würde, wenn es PISA nie gegeben hätte. Es gäbe wie noch in den Neunzigerjahren einige Länder, die fälschlicherweise glauben, dass ihr Bildungssystem das beste in der Welt sei und Vorbild für andere Länder sein sollte. Wären diese tatsächlich schlechter abschneidenden Länder (etwa die USA oder England) bei PISA-Tests nicht so schwach gewesen, wäre weltweit der Druck sehr viel größer, mehr Konkurrenz zwischen Schulen zu schaffen, die universitäre Lehrerausbildung abzubauen und Lehrpläne weiter zu standardisieren.

Beispielsweise hat der Absturz Schwedens bei PISA-Tests seit der Einführung von gewinnorientierten freien Schulen das Land aus der



Wie der Turm sind auch die PISA-Tests durch Kritik in Schieflage geraten

Top-Liga der skandinavischen Spitzenländer geschleudert, das nun mit schwindender sozialer Gerechtigkeit und stagnierenden Schülerleistungen eher auf dem Niveau Englands und der Vereinigten Staaten liegt. Die öffentliche Aufmerksamkeit und der politische Widerstand gegen diese Reformen hatten einen wesentlichen Einfluss auf die jüngsten Änderungsmaßnahmen der schwedischen Regierung, die ohne PISA nicht möglich gewesen wären.

Gleichzeitig hätte ohne die wiederholt hohen Punktzahlen bei PISA-Erhebungen nie jemand von den sozialen und pädagogischen Bedingungen in Finnland oder Kanada erfahren und sie würdigen können, weder wir, noch die vielen Akademiker, die die Petition gegen PISA unterzeichnet haben. Viele Aspekte der globalen Kampagne zur Verbesserung des Status und der Qualität der Lehre verweisen darauf, wie stringent Lehrer in Finnland auswählt und ausbildet werden, welche Wertschätzung sie von der Politik und der Gesellschaft erfahren und dass von ihnen erwartet wird, mitzuarbeiten und den größten Teil des Lehrplans in Zusammenarbeit mit den Kollegen selbst zu erstellen. Weder Finnland noch Kanada testen ihre Schüler schonungslos in jedem Fach und jedes Jahr. Auch zwingen sie ihre Schüler nicht dazu, miteinander in Wettbewerb zu treten um Studienplätze, Punktzahlen und schließlich auch finanzielle Ressourcen.

Die OECD hat viel mehr getan, als nur auf die Unterschiede in der Gesamtleistung hinzuweisen; sie wurde zum starken Verfechter der Chancengleichheit in der Bildung, indem sie die Politik daran erinnert, dass die besten Bildungssysteme Qualität mit Gerechtigkeit verbinden. Sie hat die Chancengleichheit ganz oben auf die Reformagenda gesetzt. Ohne die Daten, die PISA in all den Jahren erhoben hat,

würden es die Rufe nach mehr Gerechtigkeit nicht in die politischen Debatten der Länder schaffen, deren Schulsysteme Ungleichheit fördern, einschließlich der USA.

PISA erhalten durch Korrekturen

Das alles bedeutet, dass PISA erhalten werden sollte, nicht beendet. Es wird allerdings nicht genug dafür getan, die Länder davon abzuhalten, übereilte und verzweifelte Maßnahmen zu ergreifen, um im Länder-Ranking aufzusteigen. Stattdessen werden PISA-Test-Pakete an Schulträger und ganze Länder verkauft, womit Lehrer und Schulen gedrängt werden, die Inhalte des PISA-Tests zu vermitteln, was weder Chancengleichheit und Lehrqualität in den Ländern noch die Integrität und Glaubwürdigkeit von PISA steigert. Eine unerwünschte Nebenwirkung ist, dass Schulen, die im PISA-Test der OECD gute Ergebnisse erzielen, mit Shanghai oder Finnland verglichen und gefeiert werden, während schlechter abschneidende Schulen beschämten als mit der Türkei und Chile vergleichbar dastehen.

Ob PISA nun als hilfreicher Leuchtturm für Politiker stehen wird oder doch umkippt, hängt auch davon ab, wie sehr die Regierungen und das pädagogische Personal weltweit es als ein verlässliches Instrument betrachten, das unabhängig von wirtschaftlichen und ideologischen Interessen besteht. Seit dem Beginn der PISA-Tests hat die OECD ihr Vertrauen in professionelle Arbeitsgemeinschaften gesetzt, die überwachen, wie die PISA-Test konzipiert und wie die Daten gesammelt und die Ergebnisse ausgewertet werden.

Im Dezember 2013 hat die OECD jedoch den Lehrbuch- und Test-Giganten McGraw-Hill Education als exklusiven Veranstalter der PISA-Testung in den Vereinigten Staaten akkreditiert. Ein Jahr später hat sie den Auftrag, zu bestimmen, was im PISA-Test 2018 abgefragt wird, an Pearson vergeben, ein anderes weltweit agierendes Unternehmen im Bildungssektor. Durch die Vergabe der Test-Erstellung an privatwirtschaftliche Unternehmen bekommen diese auch Zugang zu den Daten über Schüler und Lehrer auf der ganzen Welt. Dadurch bewegt sich PISA auf einem schmalen Grat zwischen wirtschaftlichen Interessen des breiten Marktes auf der einen und neutraler, vertrauenswürdiger und unabhängiger Bewertung von Gesundheits- und Bildungssystemen auf der anderen Seite.

Zusätzlich gelangen immer mehr asiatische Länder und Großstädte durch fragwürdige Methoden an die Spitze des Rankings, was die vorherigen Spitzentreiter zwingt, den Vorbildern aus Asien zu folgen und deren Methoden zu übernehmen, obwohl bei ihnen die Chancengleichheit im Allgemeinen eher unterentwickelt ist und ihre Ansichten zum Förderschulwesen veraltet sind. Der Turm, der einst aufrecht stand, neigt sich nun bedenklich einigen Ideologien zu.

Schließlich sollten die Ergebnisse, die Schüler bei PISA und anderen Tests erreichen, nicht allein zählen, wenn die Länder voneinander lernen. Andere Werte wie das Kindeswohl oder die Menschenrechte, bei denen viele nicht-asiatische Länder, die Vereinigten Staaten und Großbritannien gut abschneiden, müssen ebenso einbezogen werden.

PISA zeigt den Vereinigten Staaten, dass seine derzeitige Bildungspolitik, die auf Wettbewerb, Standardisierung, Tests und Privatisierung der staatlichen Bildung setzt, ein Irrweg ist. Unser Ziel sollte es nicht sein, PISA zu beenden, sondern es zu korrigieren, so-

dass wir durch eine Vielzahl betrachteter Kriterien und ihre faire und transparente Anwendung diejenigen Systeme identifizieren können, die sowohl bei Chancengleichheit und Fähigkeiten als auch bei der persönlichen Entwicklung und den getesteten Leistungen am besten sind – und dann von ihnen lernen.

Autoren: Pasi Sahlberg, Andy Hargreaves • Foto: Fotolia

Quelle:

ESHA Magazin 07/15

Nachdruck mit freundlicher Genehmigung.

Gemeinsam gelingt uns kooperative Führung

Ein grenzübergreifender Erfahrungsbericht

Die Konot Foundation ist ein Schulträger, der etwa 5500 Schüler in Nordost-Twente ausbildet, einer Region im Osten der Niederlande. Die Direktoren und der Vorstand arbeiten eng zusammen, um nichts weniger als das Beste für Lehrer und Schüler zu erreichen. In den Jahren 2013 und 2014 hat der Vorstand gemeinsam eine Erhebung zum Thema pädagogische Führung durchgeführt, denn wir können unsere Organisation nur dann sinnstiftend und nachhaltig verbessern, wenn alle Angestellten beteiligt sind und die Führungsverantwortung aufgeteilt wird.

In Jahr 2014 hat die Erhebung zu einem Novum geführt: Erstmals wurde eine Strategie für die gesamte Stiftung entworfen. Alle unsere 500 Mitarbeiter wurden mehrmals befragt und aufgefordert, dem Leitungsteam ihre Vorstellungen und Ideen mitzuteilen. Für vier Hauptthemenbereiche wurden Arbeitsgruppen gebildet, die aus Angestellten der einzelnen Sektionen bestehen, sodass Lehrer, interne Berater, Direktoren und Vorstandsmitglieder aller Schulen aktiv an der neuen Strategie mitarbeiten konnten. Der Prozess mündete in einer ausgefeilten und ehrgeizigen Strategie für die Stiftung, die den Namen „Lernen für deine Zukunft!“ trägt.

Unser wichtigstes Ziel ist es, Kindern beizubringen, Verantwortung für ihre eigene Entwicklung zu übernehmen. In unserer Strategie haben

Schulen. Wir haben festgestellt, dass wir besonders von diesen Schulen viel lernen können. Die meisten (und auch die effektivsten) dieser Schulen befinden sich in Kanada. Dort fruchten die Ideen am besten.

Im Mai 2015 waren wir uns einig, einen genaueren Blick nach Kanada zu werfen. Nach den Grundsätzen der kooperativen Führung und der Mitbestimmung haben wir beschlossen, nicht nur mit einer Gruppe von Führungskräften anzureisen, sondern auch Lehrer, interne Berater, Direktoren, Verwaltungs- und sonstiges Personal mitzunehmen. Nur so können wir unsere Vorstellungen davon verwirklichen, wie unsere Schulen aussehen sollen.

Die Reise

Am 19. September 2015 machte sich eine Gruppe von 26 Teilnehmern auf den Weg nach Edmonton in Kanada. Dort trafen wir auf unsere Reiseleiterin Alma Country von CPS und sprachen noch einmal über das Konzept ‚Leader of the essence in me‘. Dabei handelt es sich nicht um ein Schulsystem, sondern eine Denk- und Lebensweise. Als Vorbereitung auf die Besuche in den Schulen verabschiedeten wir einige Richtlinien, sodass wir uns am Folgetag ganz unserer Fragestellung zum Thema „Persönliche Entwicklung“ widmen konnten, während wir zu unserem ersten Besuch einer Schule aufbrachen.

Als erstes besuchten wir die École Rio Terrace School. Sie befindet sich in einer Region, in der hauptsächlich Familien wohnen, in denen die Eltern über einen mittleren bis hohen Bildungsabschluss verfügen. Um die Schule herum gibt es weitläufige Sport- und Spielplätze. An der Tür wurden wir von Schülern begrüßt, die ein Programm für den ganzen Tag zusammengestellt hatten. Die Schüler haben uns dann in eine Aula begleitet, die mit Geschenktüten dekoriert war, auf denen das Logo von ‚The leader in me‘ prangte.

Das Programm wurde von den Schülern selbst komplett gestaltet und war prall gefüllt. Es gab Hauptredner im Alter zwischen 6 und 10 Jahren, ein selbstgeschriebenes Musical über die Sieben Wege und die Gelegenheit, einer Auswahl von sieben Schülern unsere Fragen zu stellen. Wir waren sehr davon angetan, wie erfolgreich die Kinder Verantwortung für sich selbst übernommen haben. Sie waren sehr selbstbewusst und konstruktiv-kritisch. Alle hatten eine sehr offene Einstellung.

Weiter ging es im Programm mit Gruppenbesuchen. In kleinen Gruppen konnten wir mit Kindern und Lehrern in deren Klassenzimmern sprechen.



Schulentwicklung durch "Bildungsreisen": Der Austausch Niederlande - Kanada ist ein gutes Beispiel

wir klar definiert, wie wir das erreichen wollen: Auf allen Ebenen der Organisation herrscht Mitbestimmung und wir arbeiten nach dem Prinzip der kooperativen Führung. So können wir die Talente aller Angestellten optimal nutzen.

Als Reaktion auf wissenschaftliche Studien über die Leitung von Kindern haben wir einige Schulen ausgesucht, die in dieser Hinsicht besonders überzeugen. Weltweit gibt es derzeit 122 Schulen, deren Schüler durch Proaktivität, Zielsetzung, Prioritätensetzung, Erkennen und Nutzen von Gelegenheiten, Auffassungsgabe und Synergien besonders hervorstechen. Die Kinder an diesen Schulen bestimmen ihren Entwicklungsprozess tatsächlich selbst. Die Schulen haben sich bei ihrer Entwicklung an den „Sieben Wegen zur Effektivität“ von Stephen Covey orientiert, es handelt sich dabei um die sogenannten ‚Leader in Me‘-

Am Nachmittag blieb Zeit für Diskussionen und Erfahrungsaustausch über unserer Erlebnisse des Morgens. Die wichtigsten Erkenntnisse entsprachen dem, was die Kinder unserer Reiseleiterin als Kernpunkte mitgegeben hatten:

- Sage ihnen, sie sollen nett sein
- Sage ihnen, sie sollen ihre Stimme finden
- Sage ihnen, sie sollen in Win-Win-Kategorien denken
- Sage ihnen, sie sollen die 7 Wege in ihrem Alltag leben
- Sage ihnen, dass sie eine Führungspersönlichkeit sein können, wenn sie es nur wollen
- Sage ihnen, sie sollen Vertrauen in ihre Schüler haben
- Sage ihnen, sie sollen verstehen, wie wichtig sie als Schulleiter und Lehrer sind

Wir hatten in der Gruppe das starke Gefühl, dass die Kinder hier Verantwortung für sich übernehmen. Nach den Gruppenbesuchen boten die Schüler uns an, mit einem Elternteil und der Schulleitung über deren Erkenntnisse zu sprechen. Wir setzten uns und waren noch ganz beeindruckt von dem, was wir gesehen hatten. Wir konnten es kaum in Worte fassen: Schüler, die ihre Fähigkeiten so selbstverständlich einsetzen; Lehrer, die als Führungspersönlichkeit und Mentor in einer Weise agierten, dass keiner der Schüler außen vor blieb. Die natürliche Ruhe, die von den Schülern und Lehrern ausging, war wirklich beeindruckend.

Nach dem Tag in der Schule hatten wir einen Studientag, der ganz im Zeichen der Sieben Wege stand. Die Sieben Eigenschaften wurden innerhalb von 7 Stunden komplett behandelt. Es war äußerst hilfreich, dass wir die Sieben Wege gleich in Verbindung mit dem bringen konnten, was wir in Rio Terrace am Montag erlebt hatten. Die direkten Parallelen zu unserem Gruppenbesuch in der Schule ermöglichten es uns, die theoretischen Seminarinhalte zu den Sieben Wegen besser aufzunehmen.

Am Mittwoch besuchten wir die Scott Robertson School. Unterwegs fragten wir uns: Ist es realistisch, zu erwarten, dass diese Schule genauso besonders ist wie die erste Schule, die wir besucht hatten? Die Antwort, die wir von den 267 Kindern der Scott Robertson School bekamen, überzeugte uns sofort. Morgens um 9:00 Uhr wurden wir von den Schülern erwartet. Das Schulgebäude war älter, die Umgebung wunderschön, das Alles verschlug uns die Sprache. Ein riesiges Schild hieß die Gäste aus den Niederlanden an diesem besonderen Ort willkommen. Alle Schüler hatten sich in der Aula versammelt und begrüßten uns persönlich. Ein beeindruckender Ritus, vor allem unter dem Aspekt, dass 67 Prozent dieser Kinder Förderschüler sind.

Die Kinder waren sehr stolz darauf, dass wir sie besuchten. Sie hatten so Gelegenheit, uns ihre Schule und die Klassenzimmer zu zeigen. Die erste Hauptrednerin war Trinity, ein neunjähriges Mädchen, das vor vier Jahren an die Schule kam und damals nicht in der Lage war, ihrem Alter entsprechend zu kommunizieren. In ihrer Rede berichtete sie ihren Mitschülern, Lehrern und den 26 ausländischen Gästen, wie die Sieben Wege ihr dabei geholfen haben, dahin zu gelangen, wo sie jetzt steht. An dieser Stelle erfuhren wir, dass der Bottom-up-Ansatz grundlegend für den Erfolg von 'The Leader in me' ist. Das bestärkte die Reisegruppe darin, zwei Ausflüge zu organisieren, in denen alle Elemente dieser wundervollen Erfahrung vorkommen. Wir schlossen den Besuch dieser Schule mit dem gleichen Erstaunen ab, das wir schon nach dem ersten Besuch empfunden hatten.

Für Donnerstag, den 24. September 2015, stand ein weiterer Studientag auf dem Programm. Die Umsetzung der Sieben Wege an unserer Schule bildete den thematischen Schwerpunkt des Tages. Es ist wichtig, das Leben nach den Sieben Wegen auszurichten und auch im täglichen Leben einzubauen. Die Gruppe war von dem Thema so eingenommen, dass wir beschlossen, anstelle eines freien Nachmittags eine zusätzliche Sitzung abzuhalten. Am Freitag bereiteten wir uns am Morgen auf den dritten Besuch einer Schule vor. Es ging an die Saint Francis of Assisi School, eine multi-kulturelle Schule in einem Arbeiterviertel von Edmonton. Diese Schule wird mit vielen sozialen Problemen konfrontiert. Wir fragten uns deshalb, ob es auch unter solchen erschwerten Bedingungen möglich ist, diesen Kindern ein Verantwortungsgefühl für sich selbst mitzugeben. Die Gruppe vermutete, dass es für die Kinder schwierig sein muss, da sie in ihrem Alltag wenig Erfahrung mit eigenverantwortlichem Handeln machen.

Nach einem herzlichen Empfang führten Kinder mit indianischen Wurzeln einen tollen selbst einstudierten Tanz für uns auf. Nach den Gesprächen mit Kindern, Lehrern und dem Schulleiter schien es uns sehr gut möglich, dass die Kinder daran wachsen, wenn sie die Sieben Wege anwenden. Die Schule arbeitete mit den Sieben Wegen, um den Kindern die Chance zu geben, sich selbstständig so zu entwickeln, dass sie tatsächlich etwas ändern können und wollen. Wir hörten ein sechsjähriges Mädchen sagen: „Ms. Johnson hat mir die Sieben Wege beigebracht. Jetzt kann ich mich um mich selbst kümmern und mir eine gute Zukunft aufbauen.“

Genau wie die beiden ersten Schulen gab uns auch diese ein besonderes Hochgefühl. Selbst unter diesen Umständen gelingt eine Leitung gut. Hier scheint sie sehr auf das engagierte Lernen und die Stärkung der Persönlichkeit ausgerichtet zu sein. Wir waren einmal mehr sehr angetan von den Gesprächen mit den Führungsteams der Schüler.

Nach unserer Rückkehr ins Konferenzzimmer des Hotels blickten wir auf unsere drei Schulbesuche zurück. Wir haben viele Ähnlichkeiten, aber auch manchen Unterschied bemerkt. Die eigenverantwortliche Leitung der Kinder ist hier am stärksten unter allen Schulen, die wir gesehen haben. Gleches gilt für den direkten Zugang und dem Vertrauen, welches die Lehrer all ihren Schülern entgegenbringen, sodass diese sich schnell darauf einlassen.

Nach vielen beeindruckenden und inspirierenden Momenten reisten wir zu den Rocky Mountains und ins sonnige Jasper. Wir besuchten die wunderschönen Seen sowie atemberaubende Wasserfälle – doch waren diese bei Weitem nicht so faszinierend wie das, was wir in den Schulen erlebt haben.

Voller Inspiration reisten wir zurück in den Osten der Niederland. Die zweite Gruppe der Konot-Stiftung bestand aus etwa 50 Lehrern, Personal sowie internen Coaches und ist gerade aus Kanada zurückgekommen. Sie war genauso begeistert wie die erste Gruppe. Im Januar 2016 werden alle Teilnehmer gemeinsam im Rahmen eines Strategietages beschließen, wie es mit dem Programm weitergehen wird. Ein Teil des Programms wird ein großer Workshop im März 2016 sein, bei dem wir mit allen 500 Angestellten unsere Erfahrungen austauschen werden.

Autor: **Jasper Diele**,
übersetzt (ins Englische) von **Monique Westland** • Foto: **Fotolia**

Quelle:

ESHA-Magazin 12/15

Nachdruck mit freundlicher Genehmigung.

„Die Studie hat Bildung in den Vordergrund gestellt“

Professor Eckard Klieme im Interview

15 Jahre ist der sogenannte „PISA-Schock“ her: Deutschland hat beim ersten Durchgang im Jahr 2000 nicht gut abgeschnitten. Seitdem habe sich dank PISA viel verbessert, sagt Professor Eckhard Klieme in einem persönlichen Video-Interview. Der Leiter der Abteilung Bildungsqualität und Evaluation ist seit 2001 in zentralen Funktionen national wie international an PISA beteiligt.

Ähnlich des 15-jährigen Bestehens äußert sich der Bildungsforscher nicht nur zu den Errungenschaften für das deutsche Bildungssystem, die er in starkem Zusammenhang mit der PISA-Studie sieht, sondern auch mit seiner ganz eigenen Motivation, an der internationalen Schulleistungsuntersuchung der OECD mitzuarbeiten: „Ich bin Bildungsforscher geworden, weil ich einen Beitrag dazu leisten möchte, dass Bildung besser wird.“

PISA habe zur Aufklärung über die Qualität unseres Bildungssystems und somit indirekt dazu beigetragen, dass Bildung besser und in der Gesellschaft gerechter verteilt werde. Nicht zuletzt sei durch PISA Bildung in den Vordergrund gerückt. Die Studie habe „die einmalige Chance geboten, auf einer breiten Ebene eine gesellschaftliche Diskussion anzustoßen, was Stärken und Schwächen unseres Bildungssystems sind. Persönlich findet Klieme besonders wichtig, dass verschiedene Gruppen in den Fokus gerückt seien, dazu zählt er unter anderem Kinder mit Zuwanderungshintergrund. Dennoch stellt er klar: „PISA wirkt über Erkenntnisse, die mit diesen Daten gewonnen werden. Es ist ein indirekter Weg.“

Neben der gesellschaftlichen Rolle seien aber auch ganz konkrete Erkenntnisse über Unterrichtsmethoden und Unterrichtsinhalte generiert worden: Etwa, dass es im naturwissenschaftlichen Unterricht nicht allein darauf ankomme, viel zu experimentieren, sondern auch zu reflektieren. Aus diesen und anderen Erkenntnissen der PISA-Studie sind Zusatzstudien entstanden, die unter anderem zeigen konnten, dass sich Ganztagsschulen zwar positiv auf das Schulklima auswirken, nicht aber auf die Leistungen - so wirkt PISA weit über ihre Grenzen hinaus. In Zukunft werden psychosoziale Faktoren bei Schülerinnen und Schülern, aber auch bei Lehrkräften stärker in den Vordergrund rücken.

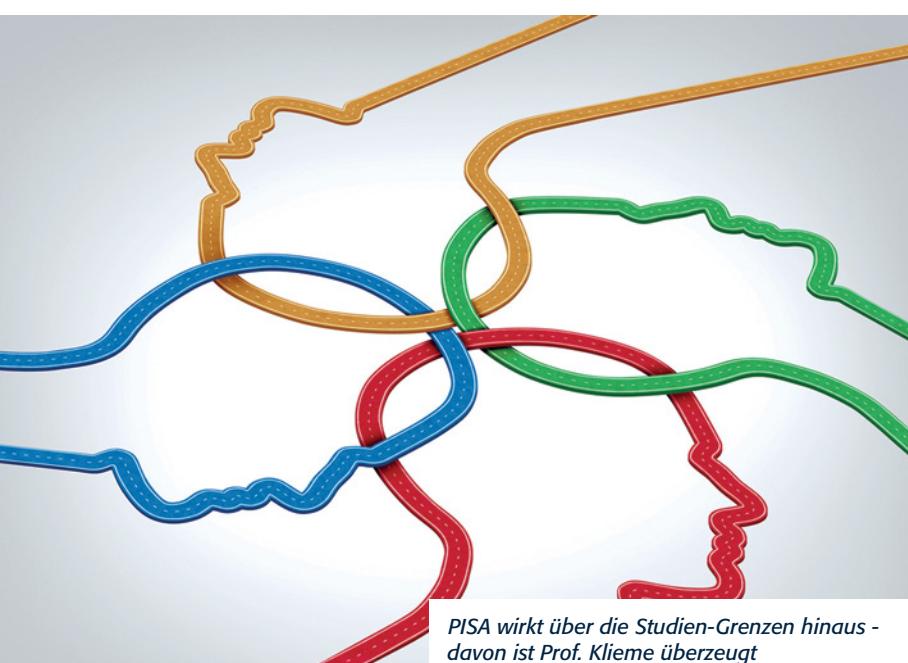
„PISA trägt zur Bildungsgerechtigkeit bei“

Weiterhin stellt Professor Klieme im Interview die Potentiale von PISA in ihrer übergreifenden Studienkonzeption heraus: Hier gehe es nicht um das „Klein-Klein“ weniger umfangreich angelegter Studien, sondern um einen ganzheitlichen und wirkmächtigen Ansatz.

Klieme: „[PISA] macht Aspekte von Chancen-Gerechtigkeit und -Ungerechtigkeit transparent, und damit trägt PISA ganz wesentlich dazu bei, dass Bildung gerechter wird, und auch gerechter verteilt wird in unserer Gesellschaft. Und das ist mein persönliches Anliegen.“

Zahlreiche Förderprogramme seien nicht entstanden ohne den konkreten Anstoß von PISA. Weiterhin habe PISA das Feld „Arbeit mit texten am Computer“ in die Schulen getragen sowie verschiedene Formen des naturwissenschaftlichen Unterrichts klassifiziert.

Text: PM/ Redaktion • Foto: Fotolia



Rückenschmerzen vorbeugen

Mit Schließfächern die Schüler entlasten

Lernmotivation ist immer auch eine Frage der körperlichen Befindlichkeit. Vor diesem Hintergrund gewinnt eine Untersuchung an Gewicht, die im Rahmen der Präventionskampagne „Denk an mich. Dein Rücken“ zu einem besorgniserregenden Ergebnis kommt: Etwa die Hälfte aller Schulkinder zwischen 11 und 17 Jahren leidet regelmäßig an wiederkehrenden Rückenschmerzen.

Natürlich bewegt sich die „Generation Social Media“ tendenziell weniger und sitzt zu lange und ergonomisch bedenklich vor Bildschirmen jeder Art. Aber vor allem bei jüngeren Schulkindern scheint nach wie vor der zu schwere Schulranzen auf Platz Eins der Rückenschädiger zu liegen.

„Hier lässt sich leicht Abhilfe schaffen“, weiß Jörg Trautner, Geschäftsführer von Mietra Schließfachanlagen. „Schließfächer wirken dem zu hohen Gewicht der Schultasche und damit der permanenten Überlastung des Kinderrückens entgegen.“ Dabei liegen die Vorteile klar auf der Hand: Persönliche Dinge, insbesondere auch Wertsachen und Unterrichtsmaterialien, können sicher verstaut werden und müssen nicht jeden Tag im Ranzen zur Schule und zurück getragen werden. Dennoch sind an vielen Schulen keine Schließfächer vorhanden, was erstaunlich ist, zumal die Installation von Schließfächern für die Schule kostenfrei ist und der Mieter lediglich einen geringen Mietpreis pro Schuljahr zahlt. Hier besteht deutlicher Nachholbedarf, denn die kindliche Wirbelsäule leidet stark unter permanenter Falsch- und Überbelastung. Die Folge können die erwähnten Rückenschmerzen oder Haltungsschäden sein.

Sind keine Schulschließfächer vorhanden, sollten Eltern und Lehrer darauf achten, dass das Gewicht des Ranzens nicht mehr als zehn Prozent des Eigengewichts eines Schulkindes beträgt. Es wird empfohlen, den Kindern nicht nur einen möglichst leichten und ergonomisch optimalen Schulranzen zu kaufen, sondern diesen auch von Zeit zu Zeit zu wiegen. Denn beispielsweise viele Erstklässler sind mit einem Ranzengewicht von 3 kg bereits „überladen“. Da unter den möglichen Folgeschäden nicht nur die Kinder, sondern auch der Unterricht leiden, ist ein gelegentlich prüfender Blick durch Lehrer und Eltern zumindest bei jüngeren Schülern mehr als sinnvoll. Rund 40 Prozent der Jugendlichen zwischen 12 und 17 Jahren weisen mittlerweile so starke neuro-muskuläre Defizite auf, dass dringender Handlungsbedarf besteht. Ob dies ursächlich auf ein zu hohes Gewicht des Schulranzens während der Grundschulzeit zurückzuführen ist, spielt keine Rolle. Denn eines ist sicher: Ein zu hohes und ungünstig verteiltes Gewicht verschlechtert die Situation für Betroffene in jedem Fall. Vor allem in Grundschulklassen sollte das Gewicht der Schulranzen daher thematisiert werden. Tipp für den Elternabend: Schulranzen werden gemeinsam mit den Schülern gekauft, um ein der Kindsgöße entsprechendes Modell auswählen zu können. Überragt der Ranzen die Körperkontur, ist er zu groß. Zusätzlich sollten Eltern und Lehrer auf angezogene Tragegurte achten – ein körpernah getragener Ranzen verlagert den Körper schwerpunkt des Kindes kaum und beugt Rückenschmerzen vor.

Fazit: Die Verfügbarkeit von Schulschließfächern trägt dazu bei, Haltungsschäden nicht zu verschlimmern. Darüber hinaus spricht

eine Vielzahl weiterer Vorteile für Schließfächer. Hierzu noch mal Jörg Trautner von Mietra: „Besonders wichtig ist uns, dass Schließfächer selbst im Brandfall keinen negativen Einfluss auf die Rettungswege haben. Im Gegenteil: nachweislich nehmen diese im Vergleich zu offenen Garderoben die Brandlast aus dem Schulgebäude – bestätigt ein Test in Zusammenarbeit mit der Materialprüfungsanstalt Dresden MPA.“

Ein Grund mehr, Schulen für alle Klassenstufen möglichst flächendeckend mit Schließfächern auszustatten – zumal durch intelligente, serviceorientierte und elternbasierte Mietlösungen keine zusätzlichen Kosten auf die Schule zukommen.

Autorin: Denise Buchwald

Mietra: Mit Sicherheit eine Last weniger

Mietra ist auf die deutschlandweite Bereitstellung und Vermietung von Schließfächern in Schulen an Schüler spezialisiert. Dabei steht das Unternehmen seit der Gründung im Jahr 1996 für Innovation und Kundennähe sowie für die hochwertige Qualität von Produkten und Leistungen.

Die wichtigsten Innovationen der Branche wurden von Mietra eingeführt: Ein integriertes Schrägdach, Klavierbandaufhängung der 1,5 mm starken Türen mit 180° Öffnungswinkel und vieles mehr. Vor allem Sicherheit wird bei Mietra groß geschrieben: Das Unternehmen bietet speziell für den Einsatz an Schulen TÜV-geprüfte Schließfächer an.

Im Vordergrund steht als wichtiger Teil der Firmenphilosophie die Servicequalität: Im Dezember 2015 wurde der Mietra-Service in einer unabhängigen Kundenbefragung durch den TÜV Saarland mit der Note 1,8 bewertet. Zum Servicepaket gehört unter anderem der direkte Kontakt zur Geschäftsleitung sowie die regelmäßige Reinigung und Wartung der Schließfachanlagen.

Weitere Informationen unter: www.mietra.de

Kontakt: Mietra Schließfachanlagen GmbH

Am Riff 1a, 04651 Bad Lausick

Tel.: 03 43 45/72 95-24

Fax: 03 43 45/72 95-25

E-Mail: schulen@mietra.de

Kommunen sind wichtige Weichensteller für die soziale Integration von Flüchtlingen

Integrationsprozesse am Beispiel der Stadt Mülheim

Alltagsgespräche und politische Diskussionen in diesen Tagen über die Integration von Flüchtlingen bleiben häufig in Problembeschreibungen stecken, und manche Menschen sind eher skeptisch, ob das überhaupt gelingen kann. Am Beispiel der Stadt Mülheim, einer kreisfreien Großstadt im Ruhrgebiet, lässt sich zeigen, dass eine Kommune unter bestimmten Bedingungen Integrationsprozesse positiv steuern und begleiten kann.

Das Mülheimer Integrationskonzept

Nach dem „Gesetz zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration in Nordrhein-Westfalen“ von 2012 hat Mülheim als eine der ersten nordrhein-westfälischen Kommunen 2013 ein Kommunales Integrationszentrum (KI) geschaffen, das Integration durch Bildung und Integration als kommunale Querschnittsaufgabe fördern soll. Dort arbeiten derzeit 7 MitarbeiterInnen. Das Gesetz sieht vor, dass mit dem KI „Angebote im Elementarbereich, in der Schule und beim Übergang von Schule in den Beruf in Zusammenarbeit mit den unteren Schulaufsichtsbehörden unterstützt werden, um die Bildungsergebnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern“. Außerdem soll das KI interkulturell förderliche Aktivitäten und Angebote der kommunalen Ämter und Einrichtungen sowie der freien Träger vor Ort unterstützen und mitkoordinieren. Die jahrzehntelange Arbeit der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien – auch über NRW hinaus bekannt unter dem Kürzel RAA – wird somit in den Kommunalen Integrationszentren weiterentwickelt und ausgebaut.

Für die finanzielle Förderung dieser Einrichtungen durch das Land ist ein beteiligungsorientiert erarbeitetes Integrationskonzept Voraussetzung, das im 2-Jahres-Rhythmus fortgeschrieben werden muss. Just in diesen Tagen liegt eine Beschlussfassung für die Fortschreibung des Integrationskonzeptes „Teilhabe und Integration – Mülheim an der Ruhr – Eine Stadt für alle“ den Ratsgremien zur Beratung vor. Die Fortschreibung lehnt sich im Wesentlichen an das bestehende Konzept an (http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/steckbriefe/integrationskonzept_4.pdf) und aktualisiert es mit Blick auf die Bedürfnisse der vor Verfolgung, Bürgerkrieg und extremer Not geflüchteten Menschen.

Mülheim versteht Integration als Auftrag für sozialen Frieden und Zusammenhalt und gegen die Bedrohung von wachsender Ungleichheit und von starken Tendenzen sozialer, ethnischer und demografischer Segregation in der Stadtgesellschaft. 43 % der Mülheimer Migrantfamilien leben demnach in Armut bzw. Armutsnähe und konzentrieren sich in den Stadtteilen, wo auch die meisten armen Herkunftsdeutschen leben. Deshalb ist dieses integrierte Handlungskonzept auch sozialräumlich ausgerichtet. Zu allen relevanten gesellschaftlichen Handlungsfeldern werden Aktionspläne mit Förderangeboten ausgewiesen, die von städtischen Fachbereichen, dem Kommunalen Integrationszentrum sowie den freien Trägern organi-



Kommunen bereiten den Weg für die Integration von Geflüchteten

sieren und verantwortet werden. Den geflüchteten Menschen gilt besondere Aufmerksamkeit. Für ihre integrationsspezifischen Bedürfnisse gibt es Angebote in einem eigenen Handlungsfeld.

Das Mülheimer Verständnis von Integration durch Bildung

Die Kommune weiß, dass die Chancen für die spätere gesellschaftliche Teilhabe und Integration schon in der frühen Kindheit vergeben werden. Deshalb hat die frühe Förderung einen hohen Stellenwert in Mülheim. Das Early Excellence Konzept, nach dem die Kitas in Mülheim arbeiten, ist ein wesentliches Element in der frühen Bildungskette, um jedes Kind unabhängig von seiner sozialen Herkunft mit seinen individuellen Ressourcen bei seiner Selbstbildung bestmöglich zu unterstützen (https://www.muelheim-ruhr.de/cms/early_excellence_was_ist_das_.html). Eltern sind nach diesem Konzept Bildungspartner der Einrichtungen und werden als Bildungsexperten ihrer Kinder ernst genommen.

Kitas und Schulen arbeiten unter äußerst unterschiedlichen sozialen Belastungen, weil die soziale Zusammensetzung der Kinder und Jugendlichen in den Einrichtungen im Stadtgebiet sehr unterschiedlich ausfällt. Dieser Tatsache trägt die Stadt Rechnung durch die Anwendung des Grundsatzes, dass Ungleiche bei der Ressourcenzuweisung ungleich behandelt werden muss. Mülheim hat mit Hilfe der Daten aus der Schuleingangsuntersuchung einen Sozialindex



Schulen brauchen verlässliche Informationen zur Ursprungskultur der Flüchtlingskinder und -familien

zur Berechnung der sozialen Belastung der einzelnen Grundschulen ermittelt (<http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/grundschulsozialindices.pdf>) und entsprechend eine differenzierte Verteilung der Mittel aus dem Bildungs- und Teilhabepaket vorgenommen.

Mit DILIM (Deutsch und Interkulturelles Lernen in Mülheim an der Ruhr) legt die Stadt an bestimmten Schulstandorten mit einem hohen Anteil von Migranten noch ein „Schüppchen“ drauf (<http://ratsinfo.muelheim-ruhr.de/buerger/to020.asp?TOLFDNR=70458&options=4>). Zusätzlich zu den Integrationsstellen des Landes finanziert der Schulträger ein „gesamtstädtisches Konzept zur schulergänzenden Sprachförderung mit den Schwerpunkten Deutsch als Zweitsprache und Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen“. In 2015 wurden z. B. rund 50 Fördergruppen an 13 Grundschulen und 15 Sek. I/II Schulen durchgeführt. Das andere Standbein von DILIM ist die Jugend-VHS, an der während der laufenden Semester Kurse in Deutsch, Englisch und Mathematik durchgeführt werden. Auch in den Sommerferien lernen hier rund 200 Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund und verbessern in den Ferien ihre Leistungen in den Fächern. Für diese Förderung zieht die Stadt Honorarkräfte aus dem Bereich der Lehramtsstudierenden oder der pensionierten Lehrkräfte heran. Von der Mülheimer Philosophie der „Fair-Teilung“ profitieren in besonderem Maße neu zugewanderte Kinder und Jugendliche.

Das Mülheimer KI als Lotse und Begleiter für schulpflichtige Flüchtlinge

Geflüchtete Menschen brauchen zuallererst Sicherheit. Beim Eintreffen von Zuwanderern wird das Kommunale Integrationszentrum über die Zahl der Familien und ihrer Kinder informiert. Die Zuwanderer erhalten ihrerseits die Mitteilung, dass das Integrationszentrum zuständig ist für das Aufnahmeverfahren in die Schulen. Nie-

mand muss sich also selbst auf den Weg machen, um Schulen zu finden. Die Familien werden zu einem Beratungstermin ins Kommunale Integrationszentrum eingeladen. Städtische soziale Dienste und Ehrenamtliche, die den Menschen in den Flüchtlingsunterkünften unterstützend zur Seite stehen, helfen ihnen auch bei der Wahrnehmung dieses Termins.

In den Gesprächen mit den Eltern und Kindern – bei Sprachproblemen werden selbstverständlich auch Dolmetscher herangezogen – wollen die pädagogischen MitarbeiterInnen des KI klären, welche schulischen Vorerfahrungen die Kinder mitbringen, welche Sprachen sie sprechen, welche Zuordnung zu Schulstufe und Schulform angemessen ist. Klärungen werden allerdings dadurch erschwert, dass oftmals keine Zeugnisse vorliegen, der Schulbesuch auf der Flucht nur lückenhaft oder gänzlich unterbrochen war. Manchmal wird im Rahmen des Gesprächs deutlich, dass besondere Bedürfnisse im Bereich der Gesundheit vorliegen. Oder es werden Anzeichen für eine Traumatisierung erkennbar. Allerdings sind Traumataerfahrungen nicht immer sofort sichtbar. Die „richtige“ Schulformwahl in der Sekundarstufe erweist

sich bei SeiteneinsteigerInnen als zusätzliches erschwerendes Problem, das sich allein aus dem frühen Selektionszwang des deutschen Schulsystems ergibt und in NRW durch die Vielfalt der Schulformen besonders unübersichtlich wirkt. An diese Wahlentscheidung sind, wie die Bildungsforschung längst bewiesen hat, ungleiche Chancen an Bildung und sozialer Teilhabe geknüpft.

Nach dem Gespräch vermittelt das KI das Kind oder den Jugendlichen an eine Schule. Die erfassten Informationen werden an die aufnehmende Schule weitergeleitet, so dass der Schule und den Eltern eine doppelte Befragung zur Erfassung der Stammdaten erspart wird. Die vertrauliche Zusammenarbeit des KI mit Schulen, Schulverwaltung und Schulaufsicht zahlt sich aus. Alle sind bemüht, die anfallenden Probleme gemeinsam zu lösen, und das Recht auf Bildung für die zugewanderten Kinder bestmöglich umzusetzen. Im Schnitt vergehen zurzeit 4 Wochen zwischen Ankunft und Aufnahme des Schulbesuchs. Vor dem Anstieg der Zuwanderung waren es in der Regel 14 Tage.

Die Schulen melden dem KI die Aufnahme des Schulbesuchs. Sie melden auch, wenn der Schulbesuch unregelmäßig oder gar nicht wahrgenommen wird. Gemeinsam wird den Ursachen nachgegangen und das Fernbleiben geklärt. Am Ende der Grundschulzeit tauschen die Grundschulen und das KI sich über die Übergangsempfehlungen aus, und stehen den Eltern beim Übergang in eine weiterführende Schule unterstützend zur Seite. Zweimal im Schuljahr gibt es Rückkopplungsgespräche mit den Schulen über die Situation und die Lernentwicklungen der jeweiligen SeiteneinsteigerInnen. Schnelle Lernfortschritte in Deutsch kommen hier ebenso zur Sprache wie Probleme. Als Mittler zwischen Schulen, Schulaufsicht und Schulverwaltung thematisiert das KI sowohl Erfolge als auch Probleme bei der Integration und sucht mit den zuständigen Akteuren nach Lösungen. Daraus entsteht eine Verantwortungsgemeinschaft für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche.

Gab es bis zu diesem Schuljahr Schwerpunktgrundschulen für Seiten-einsteigerInnen, so sorgt die Stadt bei steigender Zuwanderung jetzt für eine Verteilung der Flüchtlinge auf alle Grundschulen im Stadtgebiet. Sie werden aber weiterhin in Regelklassen unterrichtet, am Offenen Ganztag beteiligt und haben in äußerer Differenzierung 10-12 Stunden Förderung in Deutsch als Zweitsprache. Erstmalig musste man dagegen in der Sekundarstufe I seit dem Sommer von dem Prinzip der Förderung in Regelklassen abweichen und unterrichtet die neu ankommenden Kinder und Jugendlichen in Internationalen Vorbereitungsklassen. Dort erlernen 15-18 Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Ländern gemäßigt altersgemischt die deutsche Sprache, bevor sie am Unterricht des Regelsystems teilnehmen. Alle Schulformen werden an der Einrichtung von Vorbereitungsklassen beteiligt. Die Statistik zeigt jedoch, dass die drei Gesamtschulen als die passende „Schule für alle Kinder“ insgesamt die meisten SeiteneinsteigerInnen aufgenommen haben, danach folgen die drei Realschulen, die fünf Gymnasien und die zwei Hauptschulen am Ort. Es gibt nach dem Stand von Ende Oktober 990 schulpflichtige SeiteneinsteigerInnen.

Bildung ist nicht nur Schule. Es gibt unterschiedliche Sportangebote für Flüchtlinge, die vom Mülheimer Sportbund koordiniert werden. Auch das Theater an der Ruhr bietet theaterpädagogische Arbeit zur kreativen Aktivierung an und setzt sich für kulturelle Teilhabe durch vielfältige Angebote und Begegnungen ein.

Die Qualifizierung der Schulen

„Um den Flüchtlingskindern in unseren Schulen gerecht werden zu können, brauchen die Pädagoginnen und Pädagogen dringend objektive und verlässliche Informationen, Materialien und Fortbildungen über die Kulturen und Lebenslagen der Kinder und ihrer Familien sowie zu Sprachbildungskonzepten“, mahnt der Grundschulverband in einer aktuellen Resolution an. Auch dafür sieht sich in Mülheim das KI zuständig. In Absprache mit dem Kompetenzteam, das von staatlicher Seite den Fortbildungsbedarf der Schulen im Mülheimer Schulaufsichtsbezirk abdeckt, organisiert das Kommunale Integrationszentrum eine Fortbildungsreihe aus sechs Moduleinheiten unter Leitung von Experten über kultursensiblen Umgang mit Neuzugewanderten, gesetzliche Regelungen für Asylbewerber und Bürgerkriegsflüchtlinge, Alphabetisierung von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Schriftsprache, interkulturelle Kommunikation und Ansätze für den Unterricht sowie Deutsch als Fremdsprache.

Hilfen für Ausbildung und beruflichen Einstieg

Zur Unterstützung von Menschen mit Migrationshintergrund gibt es zahlreiche Förderangebote, u.a. durch die Agentur für Arbeit und das kommunale Jobcenter. Talentscouts der Agentur für Arbeit beraten Flüchtlinge nach ihrer Ankunft und zeigen ihnen berufliche Perspektiven auf. Dafür stehen auch Maßnahmen zur Sprachvermittlung, Kompetenzfeststellung und beruflichen Kenntnisvermittlung zur Verfügung.

Die Hochschule Ruhr West (HRW) am Standort Mülheim wird zum Wintersemester zusammen mit dem KI und anderen städtischen

Ämtern schnelle und unkomplizierte Zugänge zum Studium für Flüchtlinge schaffen. Nach Feststellung entsprechender Voraussetzungen werden Neuzuwanderer und Flüchtlinge gezielt an die Studienberatung der HRW vermittelt, die entsprechende Sprachkurse für den Einstieg eingerichtet hat.

Grenzen des kommunalen Integrationskonzepts

Sehr viele Menschen werden zweifellos derzeit gebraucht und viele bringen sich als ehrenamtliche Helferinnen und Helfer mit großem Engagement ein. Damit aber ihre gutgemeinte Hilfe nicht in Aktionsismus verpufft, müssen sie für ihren gezielten Einsatz qualifiziert werden. Dem wird in Mülheim durch entsprechende Angebote freier Träger Rechnung getragen.

Die Ehrenamtlichkeit kann hauptamtliches Personal jedoch nicht dauerhaft ersetzen. Deshalb ist auch in Mülheim zu fragen, an welchen Stellen personell durch das Land und den Bund nachgebessert werden muss, um die aufgebauten Strukturen und das Integrationskonzept noch wirksamer zum Einsatz zu bringen. Dringender Verbesserungsbedarf besteht z. B. in der Sprachförderung. Die Internationalen Vorbereitungsklassen sind mit bis zu 18 Kindern deutlich zu groß; die Integration der SeiteneinsteigerInnen in kleinen Regelklassen mit äußerer Differenzierung für die Sprachförderung ist die eigentlich wünschenswerte Option für gutes Gelingen.

Mülheim zeigt aber auch: Es bedarf des Aufbaus verlässlicher kooperativer Strukturen und eines dem gesellschaftlichen Leitbild der Inklusion verpflichteten Integrationskonzepts, damit qualifiziertes Personal sinnvoll und wirkungsvoll zum Einsatz kommt. Der Ruf nach mehr Personal ist für sich allein noch nicht die Lösung.

Die Bildungspolitik auf Länderebene muss die Schulen bei ihrer interkulturellen Unterrichts- und Schulentwicklung nachhaltig mit entsprechender Aus- und Fortbildung unterstützen und damit Zuwanderung und Diversity nicht als temporäre Ausnahmeerscheinung, sondern als Normalfall in einer offenen Gesellschaft anerkennen. Konzepte durchgängiger Sprachbildung müssen über die gesamte Lernbiografie und alle Fächer hinweg als integraler Bestandteil der schulischen Arbeit verankert werden.

Es muss unbedingt vermieden werden, dass Flüchtlinge ähnlich wie sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche, die mit Migrationshintergrund in Deutschland aufgewachsen sind, überproportional zu Bildungsverlierern werden. Wenn gerade deutsche Schülerinnen und Schüler in einer aktuellen Umfrage bezweifeln, dass die Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen über Bildung gelingen kann, und ihre Skepsis u.a. mit dem ungerechten, sozial selektiven Schulsystem begründen, dann wird auch hier eine Grenze für kommunales Handeln aufgezeigt. Schulstrukturelle Barrieren für eine gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an hochwertiger Bildung zu beseitigen, muss in unserem föderalistischen System zur gesamtstaatlichen Aufgabe werden.

Autorin: Dr. Brigitte Schumann • Fotos: Fotolia

Was geschehen muss, damit nichts geschieht

Fachtagung zum Thema Schutzkonzepte in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen

Am 15. März 2016 stellten der Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) und das Deutsche Jugendinstitut (DJI) auf einer gemeinsamen Fachtagung in Berlin den ersten Teilbericht zum Stand der Prävention in Deutschland vor. Die Veranstaltung stand unter dem Motto „Was muss geschehen, damit nichts geschieht“ und unterstrich die Wichtigkeit von Schutzkonzepten in Kitas, Schulen, Heimen und Internaten.

In November 2011 hatte der Runde Tisch „Sexueller Kindesmissbrauch“ Empfehlungen zu Prävention und Intervention beschlossen. Seither sind mehr als vier Jahre vergangen, in denen an der Einführung und Umsetzung von Schutzkonzepten in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen gearbeitet wurde – Zeit also für eine umfassende Bestandsaufnahme des UBSKM und des DJI, das seit 2015 die Implementierung der Leitlinien des Runden Tisches mittels Monitors beobachtet und dokumentiert.

Der Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs Johannes-Wilhelm Rörig benannte in seiner Begrüßungsrede den ernüchternden Stand der Dinge, demzufolge bislang kein Rückgang der Fallzahlen feststellbar ist. Noch immer leiden in Deutschland jährlich ca. 1 Mio. Kinder und Jugendliche unter sexualisierter Gewalt. Rörig wies in diesem Zusammenhang auch auf die Gefahr hin, die von digitalen Medien ausgeht, sowie auf die unsichere Situation der Flüchtlingskinder in den Asylanten-Heimen.

In den USA sei im Zeitraum von 1993 bis 2010 ein deutlicher Rückgang der Fälle sexuellen Kindesmissbrauchs von 60 Prozent verbucht worden, der entsprechenden präventiven Maßnahmen und legislativen Anpassungen zu verdanken sei. Auch für Deutschland könne das Ziel nur lauten, die Fallzahlen durch passgenaue institutionelle Prävention einzudämmen. Dies bedürfe aber zusätzlicher Unterstützung von Kommunen und Ländern, denn die Nachfrage von Seiten der Institutionen sei so stark gestiegen, dass die zuständigen Fachberatungsstellen den Bedarf nicht decken könnten.

Mit der Kampagne „Was muss geschehen, damit nichts geschieht“, die im Rahmen der Initiative „Kein Raum für Missbrauch“ gestaltet wurde, ist der UBSKM auf dem richtigen Weg und ruft insbesondere den institutionell verantwortlichen Personen ins Bewusstsein, dass Missbrauch überall stattfinden kann, jedoch nirgends Raum haben darf. In der Vergangenheit hat es laut Rörig leider allzu oft geheißen: Erst muss etwas geschehen, damit nichts geschieht. Wichtig sei deshalb, dass Erzieher und Lehrer sich darüber im Klaren seien, dass sie neben dem Bildungsauftrag auch einen Schutzauftrag gegenüber den Kindern und Jugendlichen zu erfüllen haben.

Historische Aufarbeitung und Prävention als Gesellschaftskonzept

Der Vorsitzende des DJI Prof. Dr. Thomas Rauschenbach betonte im Anschluss, dass es sich bei dem Thema dieser Fachtagung zwar um ein schwieriges handele, dass es aber ein gutes Zeichen sei, dass darüber geredet werde. Damit sprach Rauschenbach direkt ein ganz zentrales, wenn nicht sogar das zentrale Moment in der Auseinander-

setzung mit dem Thema sexueller Kindesmissbrauch an – sowohl was die Prävention betrifft als auch im Hinblick auf die Aufarbeitungsprozesse –: das Reden darüber.

Mit den Ergebnissen des Runden Tischs sei im Jahr 2011 ein (Schutz-)Paket geschnürt, mit wissenschaftlichen Daten und Fakten unterfüttert und auf den Weg gebracht worden, in dem das Unsagbare einen Ort und eine Ausdrucksform gefunden habe. Seither sei das Thema nicht mehr von der Tagesordnung verschwunden, wozu auch die Politik einen entscheidenden Beitrag geleistet habe.

In der Vergangenheit sei sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Institutionen mehr noch vertuscht worden als im familiären Umfeld. Erst mit der großen Aufdeckung der Missbrauchsskandale im Jahr 2010 rückten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen verstärkt als potentielle Gefahrenorte in den Fokus. Die historische Aufarbeitung hält noch an; die Opfer werden endlich wahrgenommen und erhalten im Nachhinein Beistand. Doch das Thema sexueller Missbrauch dürfe nicht den Historikern überlassen werden, meint Rauschenbach, es gehe schließlich ebenso um drohendes Leid, dem mit Präventionsmaßnahmen begegnet werden müsse.

Gerade in den Massenmedien herrscht jedoch ein gewisses Ungleichgewicht: Der Entlarvung früherer Täter wird in der Regel unverhältnismäßig viel Platz eingeräumt, während die Frage, was Gesellschaft und Institutionen zum Schutz der Kinder und Jugendlichen beitragen können, ins Hintertreffen gerät. Dabei sollte gerade die Entwicklung einer Kultur des Hin- und Zuhörens anstatt des Wegschauens und -hörens allen Orts im Mittelpunkt stehen.

Nur wenn sich das gesellschaftliche Gesamtverhalten hin zu mehr Achtsamkeit entwickle, könne man Tätern vereint entgegentreten, so Rauschenbach. Schutzkonzepte seien wichtig und alternativlos, trotzdem bestünde die Gefahr, dass sie scheitern. Die Botschaft hinter dieser Aussage ist unmissverständlich: Wir alle sind für den Schutz der Kinder verantwortlich.

Wie weit sind wir schon gekommen, fragte Rauschenbach sich und seine Zuhörer, und wie weit müssen wir noch? Die Aufmerksamkeit für das Thema in der Gesellschaft ist gewachsen. Doch es zählt die Aufmerksamkeit eines jeden, an jedem Tag.

Wie können Schutzkonzepte gelingen?

Im Anschluss präsentierte Dr. Inken Tremel vom DJI den ersten Teilbericht zu den Erkenntnissen der qualitativen Studien des Monitorings (2015 – 2018). Das vom UBSKM beauftragte DJI untersucht fortlaufend den Stand der Prävention vor sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in deutschen Kindertageseinrichtungen, Schulen, Heimen und Internaten. Mit dem Instrument des Monitorings lassen

sich auf diese Weise Rückschlüsse darauf ziehen, wie Schutzkonzepte in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen gelingen können.

Zum jetzigen Zeitpunkt aber sei die Frage, wie Kinder wirksam vor sexuellem Missbrauch in Institutionen geschützt werden können, noch nicht zu beantworten, teilte Tremel bedauernd fest. Ziele des Monitorings seien in jedem Fall die Unterstützung der Weiterentwicklung von Einrichtungen als Schutz- und Kompetenzorte sowie der Umsetzungsprozesse in den verschiedenen Bereichen.

Die spezifischen Herausforderungen in der Umsetzungspraxis für die Handlungsfelder Kitas, Schulen, Heime und Internate legte Tremel im Einzelnen dar. Die Institutionen wurden vor Ort auf ihre Gelingensbedingungen untersucht und bei der Einführung und Umsetzung von Schutzkonzepten begleitet.

Als äußerst relevant erwies sich, die Konzepte mit Leben zu füllen, d. h., sie beispielsweise durch externe Fachkompetenz, Partizipation der Kinder und Jugendlichen, Dienstbesprechungen und Thementage zu erweitern und zu ergänzen. In Bezug auf das Handlungsfeld Schulen sieht Tremel den UBSKM speziell mit der Herausforderung konfrontiert, ein umfassendes Verfahren zum Umgang mit Beschwerden, Verdachtsfällen und Hilfeanliegen zu entwickeln. Ein systematisches Verfahren würde den Schulleitern und Lehrkräften in besagten Situationen entschieden mehr Sicherheit geben und gegen Ohnmacht und Orientierungslosigkeit vorbeugen, so die Referentin.

Als praktische Anregung stellte Tremel jeweils zwei Fallbeispiele guter Praxis vor. Die beiden Schulen zeichnen sich durch ein thematisch kompetentes Kollegium und den Einbezug externer Fachpersonen aus, des Weiteren pflegen sie eine Kultur der Achtsamkeit, verbunden mit einer sehr offenen Haltung, die eine (kultur-)sensible Elternarbeit und Transparenz ermöglicht. Die Kinderrechte stehen kompromisslos an erster Stelle; die Kinder und Jugendlichen selbst haben sie in einem Fall in Gestalt eines Comics visualisiert.

All dies kann nur vor dem Hintergrund der Enttabuisierung und Sprachfähigkeit geschehen. Wie ein roter Faden zieht es sich durch die gesamte Fachtagung: Trotz Sensibilisierungsschulungen falle man schnell in alte Muster zurück, habe eine Lehrerin erklärt. Reden sei daher umso wichtiger.

Workshop „Schule“

Am Nachmittag standen Workshops zu den vier Handlungsfeldern Kitas, Schulen, Heime und Internate auf dem Programm der Fachtagung, deren Ergebnisse später im Plenum vorgestellt wurden.

Im Workshop „Schule“ unter der Leitung von Heike Völger wurde die Frage diskutiert, ob verpflichtende Lehrer-Fortbildungen von Nutzen sein könnten, und dafür plädiert, in den Schulen Räume für die Reflexion einzurichten. Experten von außen einzubeziehen, wurde als unabdingbar eingeschätzt, dabei sei allerdings auch die Rolle der Externa innerhalb der Struktur zu berücksichtigen. Etwaigen Widerständen von Eltern bei der Umsetzung von Schutzkonzepten müsse adäquat begegnet werden; ohne die Eltern „gehe“ es ohnehin nicht, aus diesem Grund wurden auch verpflichtende Eltern-Seminare vorgeschlagen. Die Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit in den Ländern wurde als notwendig erachtet; alle Schulen müssten über die gleichen Rahmenbedingungen verfügen, dabei

seien sie natürlich auf politische Unterstützung in Form von Geld und Ressourcen angewiesen.

Nicht zuletzt sei die Zusammenarbeit mit Betroffenen wichtig; denn sie als Experten würden es vermögen, Brücken zu bauen, indem sie die Lehrkräfte an ihrem Wissen teilhaben lassen.

InSoFas mit dem Rücken an der Wand

Den Abschluss der Veranstaltung bildete die Expertise von Frau Prof. Dr. Barbara Kavemann vom Sozialwissenschaftlichen FrauenForschungsInstitut in Freiburg, die die Situation der Fachberatungsstellen in Deutschland beleuchtet.

Kavemann hatte die insgesamt 523 Beratungsstellen in Deutschland, die laut ihrer Internetpräsenz dezidiert zum Thema sexueller Missbrauch beraten, genau unter die Lupe genommen. Sie musste konstatieren, dass nicht einmal 50 Prozent des tatsächlichen Bedarfs abgedeckt sind, dass die Fachberatungsstellen ungünstig verteilt sind, der Norden schlecht versorgt und der ländliche Raum dramatisch unversorgt ist. Beratungsstellen, die sich auch an Jungen und Männer als Opfer sexueller Gewalt wenden, gibt es nur zwei.

Besonders musste Kavemann beklagen, dass bundesweit keine inhaltlichen Kriterien oder Standards gelten, was die Kenntnisse und Kompetenzen der „Insoweit erfahrenen Fachkräfte“ anbelangt. Die InSoFas, wie die Wissenschaftlerin sie nannte, befänden sich zudem aufgrund der hohen und stetig steigenden Nachfrage (auch vonseiten der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen) an ihrer Belastungsgrenze. Wer mit dem Rücken an der Wand steht, kann anderen nicht den Rücken stärken, bemerkte Kavemann. Und: Man darf keinen Bedarf wecken, den man nicht decken kann.

Um eine dynamische Entwicklung in deutschen Fachberatungsstellen zu erwirken, müssten bestehende Angebote verbessert, weitere Aufgabenfelder erschlossen und neue Projekte gegründet werden. Außerdem sollte es zu Arbeitsteilung und Kooperation mit anderen spezialisierten Stellen kommen; auf diese Art wäre auch eine anonyme Beratung der Betroffenen möglich.

Viel zu tun für Länder, Bund und Kommunen, gibt Kavemann zu. Aber eine Arbeit, die sich lohnt.

Fazit

Das Fazit am Ende einer bewegten und bewegenden Fachtagung zogen Heike Völger vom UBSKM und Dr. Heinz Kindler vom DJI.

Beide betonten, dass Schutzkonzepte nur gepaart mit einer pädagogischen Haltung zum Ziel führen können und dass die eigene Erfahrung einer Institution mit sexuellem Missbrauch die größte Ressource für die zukünftige Prävention darstellen kann. So seien auch die Gespräche mit Betroffenen für die Fachkräfte eine große Hilfe. Erst das Experten-Wissen der Betroffenen könne aus Erziehern, Lehrern und InSoFas auch Experten machen.

Autorin: Nele Klockmann

Transkulturelle Kompetenz

Schlüsselqualifikation im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchtgeschichte

Die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Fluchtgeschichte in die Schulen Deutschlands wird vielerorts wegen fehlender Vorbereitungszeit, Personalmangels und spärlicher Ressourcen zur „Notfallmaßnahme“. Ohne die Dringlichkeit der Probleme schmäler zu wollen, sollte dennoch die Frage der Nachhaltigkeit der Integrationsbemühungen nicht vergessen werden. Um diese zu gewährleisten, wird konzeptionell der Ansatz des Diversity Managements diskutiert und die Transkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation gefordert. Dieser Beitrag zielt darauf ab, Schulleiterinnen und Schulleiter dazu zu ermutigen, in ihren Einrichtungen Raum dafür zu schaffen, das Kollegium in Transkultureller Kompetenz zu qualifizieren.

Was genau verbirgt sich hinter dem Schlagwort Transkulturelle Kompetenz? Vielleicht fragen Sie sich, was die Silbe „trans“ bedeuten soll, wenn Sie sich schon mit „inter“-kultureller Pädagogik beschäftigt haben. Das Wörtchen „trans“ geht begrifflich über die Grenzen von Kultur(en) hinaus und rückt das Individuum (nicht die Kultur) in den Mittelpunkt, das aus seinem ganz spezifischen Kontext, seiner Lebenswelt mit allen dynamischen Verflechtungen und Beziehungen heraus interagiert. Diese Perspektive fordert dazu auf, nicht nur unterschiedliches Verhalten sondern auch Gemeinsamkeiten von Menschen zu suchen und somit Ab- und Ausgrenzungen zu verhindern. Transkulturelle Kompetenz bedeutet dann entsprechend

“(….) die Fähigkeit, individuelle Lebenswelten in der besonderen Situation und in unterschiedlichen Kontexten zu erfassen, zu verstehen und entsprechende, angepasste Handlungsweisen daraus abzuleiten. Transkulturell kompetente Fachpersonen reflektieren eigene lebensweltliche Prägungen und Vorurteile, haben die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu erfassen und zu deuten und vermeiden Kulturalisierungen und Stereotypisierungen von bestimmten Zielgruppen.” (Dagmar Domenig (2007): Das Konzept der transkulturellen Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bern: Verlag Hans Huber. Seite 174.)

Seit dem Jahr 2000 führen wir vom Institut für Migration, Kultur und Gesundheit (AMIKO) Weiterbildungen im Gesundheits-, Sozial- und Bildungswesen. Wir machen unser Wissen als Ethnologinnen und Ethnologen nutzbar auf der Grundlage des Transkulturellen-Kompetenz-Modells von Dagmar Domenig mit den drei Säulen Wissen, Selbstreflexion und (narrative) Empathie. So geht es in unseren Seminaren zunächst darum, Wissen über Herkunftsänder und Fluchthintergründe weiterzugeben und die Komplexität der Lebenswelten von Familien mit Flucht- oder Migrationshintergrund in Deutschland sichtbar zu machen. Anschaulich wird dies an individuellen, ganz unterschiedlichen Migrationsbiografien, die wiederum die Zuwanderungsbedingungen und -geschichte Deutschlands repräsentieren. Darauf hinaus richten wir den Fokus darauf, dass die Aufnahme von Geflüchteten unsere Schullandschaft weiter ausdifferenziert und wir es mit vielfältigen Geflechten an Beziehungen untereinander zu tun haben. Diese können zu Animositäten führen bis hin zu Feindschaften verschiedener Gruppen untereinander. Vorurteile gewinnen Raum und die Unterscheidung „wir und die Anderen“ wird an den Schulen immer wieder neu ausgehandelt. In diesem Spannungsfeld zwischen

politischen und gesellschaftlichen Anforderungen und persönlicher Belastung halten wir es für besonders wichtig, inne zu halten und achtsam zu sein für die persönlichen Grenzen und die eigene Haltung zum Geschehen (Selbstreflexion). Die dritte Säule der Empathie lädt dazu ein, Verhalten von Schülerinnen und Schülern auf kulturelle Orientierungen hin zu hinterfragen und durch einen Perspektivenwechsel Verständnis zu ermöglichen. Dafür greifen wir Schwerpunktthemen heraus wie beispielsweise Erziehungskonzepte und Geschlechterrollen und diskutieren sie hinsichtlich kultureller Vielfalt. Exemplarisch werden Studien und Forschungsergebnisse zu Familien aus verschiedenen Herkunftsländern herangezogen. Eigen- und Fremdwahrnehmungen, Stereotype und Vorurteile werden transparent und regen wiederum zur Selbstreflexion an. Es gilt, Verhalten, Kommunikationssituationen und Machtstrukturen kultursensibel zu betrachten. Unter Einbezug von Methoden aus der Interkulturellen Didaktik werden erlebte Konflikte aus der Schulpraxis einer neuen Lernerfahrung zugänglich gemacht. Diese Methoden können auch im Schulunterricht Anwendung finden.

Transkulturelle Kompetenz erachten wir somit als Schlüsselqualifikation in der Interaktion mit allen Schülerinnen und Schülern, denn kulturelle Orientierungen haben nicht nur zugewanderte Menschen sondern wir alle. Die Beschäftigung mit dem Kontext Flucht oder Migration erweitert dabei den Blick auf individuelle Lebenswelten und eröffnet auch die Möglichkeit, Kulturelles als Ressource zu erkennen. Wir plädieren dafür, die Interkulturelle Pädagogik fest im Bildungsplan zu integrieren und Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit zu geben, sich aktiv in Fortbildungen mit Transkultureller Kompetenz als Teil des lebenslangen Lernens zu beschäftigen.

Autorin: **Yvonne Adam,**
AMIKO – Institut für Migration, Kultur und Gesundheit

Kontakt

AMIKO – Institut für Migration, Kultur und Gesundheit
Yvonne Adam
Zelterstr. 3, 10439 Berlin

E-Mail: amiko@amiko-institut.de
www.amiko-institut.de

Starke Schulen gesucht

Deutschlands größter Schulwettbewerb ausgeschrieben

Angesichts des kommenden Fachkräftemangels wächst die Verantwortung der Schulen, allen Jugendlichen eine gute schulische Basis für ihre berufliche Entwicklung zu vermitteln. Viele Schulen tun dies, oft trotz widriger Umstände, bereits auf herausragende Weise. Um ihre Erfolge bekannt zu machen und ihre guten Konzepte zu verbreiten, zeichnet „Starke Schule“ alle zwei Jahre solche Schulen aus. Deshalb sind ab sofort bundesweit rund 8.500 Schulen eingeladen, sich bei Deutschlands größtem Schulwettbewerb zu beteiligen. Alle Gesamtschulen, Förderschulen, Hauptschulen, Realschulen etc. können sich bewerben.



Durchdachte Lernförderung: Von der Wettbewerbsteilnahme profitieren die Schüler am meisten

„Starke Schule“ wird von der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung mit Unterstützung der Bundesagentur für Arbeit, der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und der Deutschen Bank Stiftung realisiert; alle Kultusministerien unterstützen das Programm. Insgesamt werden Preisgelder in Höhe von 220.000 € vergeben. Die ausgezeichneten Schulen profitieren außerdem von der Aufnahme in das Netzwerk mit Fortbildungsangeboten zu Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. Bis zum 4. Mai 2016 können sich Schulen unter www.starkeschule.de bewerben.

Eine unabhängige Jury mit Vertretern der Programmpartner und weiteren Experten aus Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft ermittelt die Sieger. Bewertet wird das gesamte Schulkonzept. Die Erfolge jeder Schule werden danach beurteilt, unter welchen Rahmenbedingungen sie arbeitet und welche Ressourcen zur Verfügung stehen. Alle Schulen, die eine Bewerbung einreichen, erhalten einen Teilnahmepreis und können an ausgewählten Netzwerk-Angeboten teilnehmen. Pro Bundesland werden bis zu zehn Preise vergeben (1. Preis: 5.000 €, 2. Preis: 3.500 €, 3. Preis: 2.000 €). Unter den Landessiegern

werden anschließend die Bundessieger ermittelt. Die Bundespreise sind mit 15.000 €, 10.000 € und 5.000 € dotiert.

„Die Teilnahme am Wettbewerb lohnt sich für jede Schule“, sagt John-Philip Hammersen, Geschäftsführer der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung, stellvertretend für die Programmpartner. „Durch die Bewerbung vergewissern sich die Schulen, wie sie aufgestellt sind und wo sie vielleicht noch Entwicklungspotential haben. Und wenn sie eine gute Platzierung erreichen, hat das große Auswirkungen auf das Schulklima, die Unterstützung in ihrer Region und den Mut zu weiteren Veränderungen. Für Schulen, die keinen der vorderen Plätze erreichen, haben wir neue Angebote in unserem Netzwerk geschaffen.“

Das Netzwerk ist der Hauptgewinn

Unabhängig von der Platzierung werden alle ausgezeichneten Schulen in das Netzwerk von „Starke Schule“ aufgenommen. Hier haben sie Zugang zu rund 30 länderübergreifenden Fortbildungen zur Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. Neu ist die Öffnung von Angeboten über das Netzwerk hinaus: Um auch Schulen zu unterstützen, die keine Auszeichnung erhalten, werden „Entwicklungspartnerschaften“ angeboten, bei der die Schule in einem Tandem mit einer „Starken Schule“ an konkreten Handlungsfeldern arbeiten kann. Auch die neue „Kooperations-Werkstatt“ steht allen Schulen offen: Hierbei geht es um die Verbesserung der Zusammenarbeit am Übergang Schule/Beruf. Lehrkräfte arbeiten mit ihrem Berufsberater sowie ihren Sozialpädagogen, Ausbildern und weiteren Partnern daran, den Übergang für die Jugendlichen in eine Ausbildung noch besser abzustimmen.

Mehr Informationen rund um „Starke Schule“ und zu der Online-Bewerbung unter www.starkeschule.de.

Autorin: Carmen Jacobi • Foto: Hertie-Stiftung

Kontakt

Gemeinnützige Hertie-Stiftung
Kommunikation

Tel.: 069/660 756-155
E-Mail: JacobiC@ghst.de
www.starkeschule.de

Über Bildungsferne

Autobiographische Notizen – zweiter Teil

Gleichheit als Praxis – Gleichheit ist ein Gerechtigkeitsideal. Moralische und politische Ideale haben einen regulativen Charakter: Wer sie anerkennt, handelt anders oder möchte anders handeln oder möchte, dass anders gehandelt wird. Aus diesem Grund ist Gleichheit (beziehungsweise Ungleichheit) weniger als Zustand zu diskutieren, sondern vornehmlich als soziale Praxis.

Genauer betrachtet ist sie eine Unterstellungsleistung, sei dieselbe kontrafaktisch heraus gefordert oder nicht. Gleichheit ist nur zwischen Menschen existent, „die sich als vernünftige Wesen ansehen“ (Rancière). Lehrer Bernard behandelt Jacques als ein vernünftiges Wesen. „Das Problem ist nicht, Gelehrte zu erzeugen“, schreibt Rancière, es besteht darin, „diejenigen dazu zu ermutigen, sich zu erheben, die sich niedrig an Intelligenz glauben, sie aus dem Sumpf zu ziehen, in dem sie verkommen; nicht dem Sumpf der Unwissenheit, sondern der Selbstverachtung, der Verachtung des vernünftigen Geschöpfes in sich.“

Man kann Gleichheit politisch-moralisch fordern, man mag glauben, sie sei gegeben oder nicht gegeben, allein durch diese Praktiken wird Gleichheit nicht notwendigerweise wirklicher oder gar realisiert; vielmehr muss Gleichheit praktiziert werden, und das bedeutet in letzter Konsequenz, die Intelligenz – sagen wir kantisch: die Intelligibilität – des anderen als gleiche wie die eigene zu betrachten. Gleichheit ist aus diesem Grund – zumindest mit Jacques Rancière – mit Vernunft gleichzusetzen.

Was nun den Zustand der Gleichheit (respektive umgekehrt der Ungleichheit) in der Gesellschaft betrifft, so sei zu „wählen, ob man sie den wirklichen Individuen zuspricht oder ihrer fiktiven Vereinigung. Man muss wählen zwischen einer Gesellschaft der Ungleichheit mit gleichen Menschen oder einer Gesellschaft der Gleichheit mit ungleichen Menschen. Wer den Geschmack für die Gleichheit hat, dürfte nicht zögern: Die Individuen sind die realen Wesen und die Gesellschaft eine Fiktion. Für die realen Wesen hat die Gleichheit einen Wert, für eine Fiktion hingegen nicht.“ Man könnte mit Rancière formulieren, dass Gleichheit eine soziale Praxis und Ungleichheit ein gesellschaftliches Faktum darstellt. Gleichheit ist eine Anerkennungsleistung, die gegen die soziale und gesellschaftliche Ungleichheit, der wir überall begegnen, aufgebracht werden kann. Die moderne Moral der symmetrischen Kommunikation gebietet freilich die Unterstellung von gleichen Rechten und Pflichten.

Dies ist in unseren Breitengraden weithin anerkannt, daher unterliegt – in der Regel – nicht die Gleichbehandlung, sondern die Ungleichbehandlung einem Rechtfertigungsdruck. Dennoch ist die Lage meist komplizierter; in welchem Verhältnis tatsächliche Ungleichheiten und (normative) Gleichheitspostulate zu sehen sind, kann nur strittig bleiben und ist jedenfalls keine wissenschaftliche Frage, sondern Gegenstand des ethischen und politischen Diskurses: Welche Ungleichheiten sind erstens als ungerecht zu betrachten? Welche lassen sich zweitens ethisch nicht rechtfertigen, und welche

sind drittens hinzunehmen, da sie wohl nicht zu verändern sind? Als einigermaßen fromm kann die Annahme bezeichnet werden, wonach in pluralistischen Gesellschaften immer oder auch nur meistens Konsens darüber hergestellt werden könnte, welcher Kategorie eine konkret festgestellte und empirisch belegbare Ungleichheit zugeordnet werden müsse, „moral disagreement is here to stay“.¹⁰

Da sich die Widersprüche der demokratischen – oder auch nicht-demokratischen – Gesellschaft (wahrscheinlich) zwangsläufig in all ihren Subsystemen – nicht nur dem Bildungssystem – auswirken, können die gesellschaftlichen Probleme letztlich weder der einzelnen Schule beziehungsweise dem Bildungssystem als Ganzem angelastet noch von dieser oder diesem wirklich gelöst werden. Und daher sind manche gesellschaftlich notwendigen Funktionen der Schule in pädagogischer und ethischer Sicht teilweise höchst problematisch. Dieser widersprüchlichen Struktur wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Ungleichheit und vor allem im bildungspolitischen Diskurs der Ungerechtigkeit wenig Aufmerksamkeit geschenkt, wohl weil mit diesem Augenmerk eine unangenehme Ratlosigkeit offensichtlich würde: Chancengleichheit wird es nie geben, und die Schule wird unfair bleiben, so viel ist klar – die Frage ist eher, wer und wie viele auf der (scheinbaren) „Verliererseite“ oder aber „Gewinnerseite“ steht beziehungsweise stehen und wie sich dieses Verhältnis verändern lässt. Während es wissenschaftlich von Bedeutung ist, die vorhandenen Ungleichheiten

Man muss wählen zwischen einer Gesellschaft der Ungleichheit mit gleichen Menschen oder einer Gesellschaft der Gleichheit mit ungleichen Menschen.

möglichst angemessen zu erfassen oder wenigstens zu beschreiben, kommt es ethisch, politisch und pädagogisch darauf an, ob Gleichheit praktiziert wird und in welchen Bereichen menschlicher Handlungsmöglichkeiten mit dieser Praxis gerechnet werden kann. Die bescheidene – und dennoch vielleicht politische(re) – Sicht lautet, dass Gleichheitspraxis nur auf der Ebene der Individuen und nicht auf der Ebene der Institutionen, Organisationen oder gar der Gesellschaft wahrscheinlich ist. Das hat nicht primär damit zu tun, dass letztlich nur Individuen handeln können und nicht Strukturen, sondern damit, dass das gesellschaftliche Faktum von ungerechten oder nicht legitimierbaren Ungleichheiten sich in allen gesellschaftlichen Teilsystemen widerspiegelt, sei dies mehr oder weniger ausgeprägt und mehr oder weniger gut kaschiert.

Die zeitgenössische Empörung über die Ungerechtigkeit im Bildungsbereich wirkt nicht immer aufrichtig (denn alle „empören“ sich ja auf ihre je kommode Weise, und gleichzeitig können Schuldige an der Misere nicht wirklich bezeichnet werden, was moralisch inter-

¹⁰ Pierre Bourdieu / Jean-Claude Passeron, *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt: Suhrkamp 1973.

¹¹ Basil Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. Lanham: Rowman & Littlefield 2000.

essanter wäre) und scheint auch nicht unbedingt in tiefshürfendem Denken zu wurzeln, sondern sie gehört zum Arsenal der gefälligen und politisch korrekten Artikulationen. Ganz abgesehen davon, dass die Empörungskapazität der Menschen begrenzt ist, scheinen zwei mehr oder weniger stillschweigende Annahmen zur flotten Ausstattung der Ungleichheitsdiskurse zu gehören, nämlich erstens die Annahme, dass (formale) Bildung zu Emanzipation führe (zumindest führen solle und gegebenenfalls könne), und zweitens die Vermutung, dass (zunehmende) Gleichheit immer auch Fortschritt bedeute.

Pädagogische Panik

Je mehr sich die „Allgemeine Hochschulpflicht“ durchsetzt, desto systematischer wird auch der Verblendungszusammenhang, der sich in der Überzeugung artikuliert, wonach sozialer Fortschritt ein primär pädagogisches Projekt darstelle. Das Vehikel zur Erreichung der zunehmenden Gerechtigkeit oder des Schwindens ungerechter Ungleichheit wird vorwiegend noch in der Bildung (und den damit verbundenen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten) gesehen, wobei es – genauer gesagt – letztlich ja immer der Bildungsabschluss leisten soll. Die gesellschaftlich akzeptierte – und dennoch nie wirklich überzeugende – Gleichsetzung von Bildungsabschluss und Bildung ist eine zentrale Bedingung für die umfassende Pädagogisierung der Gesellschaft, in der sich Personen mit Abschlüssen größeren Prestiges „emanzipiert(er)“ und „gebildeter“ wähnen können als die Personen, die sie in der Hierarchie des Bildungs- und Ausbildungssystems scheinbar hinter sich gelassen haben.

Damit aber Gutes getan werden kann beziehungsweise die guten Intentionen nicht an der Komplexität und Widersprüchlichkeit der Wirklichkeiten scheitern, braucht es frohe Botschaften in einem Vokabular mit eindeutiger Orientierungsfunktion: Das „Neue“ oder „Innovative“ muss als das Gute erscheinen, und schon die Erscheinung muss selbst performativ wirksam sein. Die Wirkungsleistung ist eine Funktion der symbolischen „Gewalt“, das heißt einer Macht, „der es gelingt, Bedeutungen durchzusetzen und sie als legitim durchzusetzen, indem sie die Kräfteverhältnisse verschleiert, die ihrer Kraft zugrunde liegen“¹⁰

Basil Bernstein war sicher einer der ersten Autoren, die in diesem (Überzeugungs- und Überredungs) Zusammenhang die Attraktivität des Kompetenzdiskurses profund analysiert haben. Zur Attraktivität dieses Diskurses gehört erstens die „universelle Demokratie“ im Kompetenzdenken: „All are inherently competent and all possess common procedures.“¹¹ Weiter ist es zweitens immer günstig, das lernende Subjekt als aktiven und kreativen Konstrukteur einer bedeutungsvollen Welt vorzustellen. So wird der Verdacht einer behavioristischen Perspektive, die bekanntlich am Subjekt herzlich wenig interessiert ist, wirkungsvoll entkräftet (denn wie könnte man gegen Kreativität und Eigenaktivität sein?). Von Bedeutung ist freilich zusätzlich drittens das Konzept der selbstregulierten Entwicklung (heute: des selbstregulierten Lernens): „Official socializers are suspect, for acquisition of these procedures is a tacit, invisible act not subject to public regulation“. Und schließlich mag es viertens schwer sein, sich gegen die begriffliche Engführung von Kompetenz und Emanzipation zu wehren. Die

Anzeige

SchulleiterABC

das Original

Haben Sie uns schon getestet?

Das Schulleiter ABC Online – Die Arbeitshilfe im Schulalltag.

Wir bieten Ihnen die Online-Kartei für Schulleitungen und Schulbehörden.

Hier finden Sie schnell prägnante und kurze Auskunft. Alphabetisch nach Stichworten aufgebaut.



Testen Sie unverbindlich alle Vorteile:

www.schulleiterabc.de → SchulleiterABC Online

Benutzername: AprilABC

Passwort: test2016

Wählen Sie Ihr Bundesland!

Kostenloser Testzugang bis 24.4.2016 freigeschalten!

Sie haben Fragen?
Kontaktieren Sie uns, wir beraten Sie gerne.

Überzeugt? Fordern Sie Ihren persönlichen Abo-Zugang (3 Lizenzen) an:

Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG

E.-C.-Baumann-Straße 5, 95326 Kulmbach, Tel. 09221/949-204, Fax 09221/949-377

www.schulleiterabc.de, E-Mail: bvf.vertrieb@mg-oberfranken.de



MEDIENGRUPPE
OBERFRANKEN
FACHVERLAGE

hier virulent gewordene Transformation des Bildungsverständnisses kann als eine Verschiebung des Fokus oder Ideals der Bildung als Kulturgut und Fachwissen zum Leitbild der Bildung als Kompetenz und Humankapital verstanden werden.¹² Die tiefere Ursache dieser Bewegung sieht Richard Münch in der Verschiebung der symbolischen Macht weg von „nationalen Bildungseliten“ hin zu „transnational organisierten Wissenseliten“. Im Kontext der Weltkultur verlieren nationale Entwicklungspfade ihre Legitimität und Effektivität. Wenn wir letztlich alle darin gleich sind, dass wir unsere Potentiale haben und dieselben in unserer Entwicklung möglichst nutzbar machen sollen (wenn nötig, mit zusätzlichen Förderhilfen), dann kommt es eigentlich nur noch darauf an, die gesellschaftlich vielversprechendsten Bildungsprogramme zu etablieren, Bildungsleistungen auf allen Systemebenen zu kennen und zu erfassen, wenn möglich zu messen und evidenzbasiert allfällige Korrekturen anzubringen; dies entspricht offenbar einem eindeutig progressiven und widerspruchsfreien Vorhaben, dem eigentlich nur ignoranten, nostalgische und/oder elitäre Haltungen entgegenstehen können.

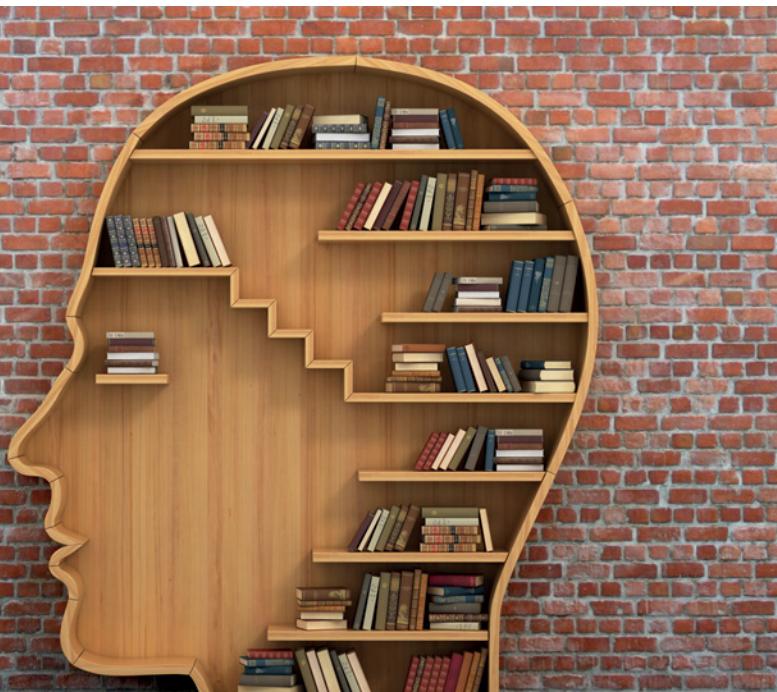
Dass aber hinter dieser scheinbaren Eindeutigkeit und diesem offenkundig pädagogischen Optimismus eine tiefe gesellschaftliche Verunsicherung, vermeintliche oder nicht vermeintliche Orientierungslosigkeit und Verschleierungstendenz stecken könnten, bleibt wohl eine Ansicht, die nicht von vielen Bildungs- und Erziehungswissenschaftlern geteilt wird. Bernstein sprach von pädagogischer Panik: „Ich denke, was wir gerade erleben, ist eine pädagogische Panik, die die moralische Panik maskiert, eine tiefe Panik in unserer Gesellschaft, die nicht weiß, was ist und wohin es geht. Und das ist

eine Periode der pädagogischen Panik. Und es ist das erste Mal, dass pädagogische Panik die moralische Panik maskiert bzw. verschleiert.“¹³ Hauptsache Schulabschluss – und je größer der Anteil der Menschen mit höheren Abschlusszertifikaten, umso besser und gerechter erscheint das Bildungssystem. Die Schülerinnen und Schüler, die jetzt immer länger die Schulbank drücken müssen, mögen zwar nicht mehr wissen, warum sie dieses oder jenes lernen müssen, sie wissen auch schon während der Aneignung, dass sie die Lerninhalte sehr bald alle vergessen haben werden und es auf diese Inhalte auch nie mehr wirklich ankommen wird, sie wissen aber, dass sie es jetzt lernen müssen. „Jahr für Jahr entlässt ... (die Schule) mehr und mehr desorientierte Schülerkohorten, denen man ihre Anpassung an ein maladaptiv aus dem Ruder gelaufenes Schulsystem immer deutlicher anmerkt, ohne dass den einzelnen Lehrer oder Schüler auch nur die geringste Schuld daran träfe. Beide sind in einer Ökumene der Desorientierung vereint, zu der sich ein historisches Gegenstück kaum finden lässt.“¹⁴

Schluss

Es wird geschätzt, dass in Deutschland in den letzten fünfzehn Jahren rund 100 Millionen Euro für schulische Leistungsstandlerhebungen ausgegeben worden sind (im Vergleich dazu, was das Bildungssystem jährlich kostet, ist dies natürlich eine kleine Summe). Dieser Teil der empirischen Bildungsforschung findet zur Hauptsache immer wieder heraus, was man schon zuvor gewusst hat, dass nämlich das Lernen der Kinder aus „bildungsfernen“ Schichten vergleichsweise wenig erfolgreich ist. Jeder Pädagoge weiß, dass diese Forschung, so interessant und notwendig sie sein mag, die Praxis nicht verbessern und die Benachteiligung ganzer Bevölkerungsgruppen nicht aufheben wird. Praxis ist nur in der Praxis selbst zu verbessern. Das erfordert weniger neue didaktische Methoden und großartige Ressourcerweiterungen als vielmehr und an erster Stelle Lehrerinnen und Lehrer des Typs Bernard. Auch die können die Ungerechtigkeit des Systems nicht aufheben, aber sie können – selbst als „unwissenende Lehrmeister“ – jene Gleichheit praktizieren, von der Rancière spricht. Das kann im Einzelfall den entscheidenden Unterschied machen.

Die bemerkenswerte Verarmung der Sprache der Bildung, die sich an der weitgehenden Gleichsetzung von Bildung mit Schul- beziehungsweise Bildungsabschluss feststellen lässt, ist ein Indiz dafür, wie wenig die erziehungswissenschaftliche und vor allem politisch geförderte empirische Bildungsforschung noch an den tatsächlichen Lern- und Bildungsprozessen der Menschen in ihrer Lebenswelt interessiert ist. In dieser begrifflichen und ideellen Verarmung liegt die Wurzel des verachtenden Ausdrucks „bildungsfrem“.



Der Bildungsforscher hat klare Kriterien für Bildungsnähe oder Bildungferne:
Zum Beispiel die Anzahl der Bücher im Regal des elterlichen Haushalts

Autor: Prof. Dr. Roland Reichenbach • Foto: Fotolia

¹² Vgl. Richard Münch, *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co. Frankfurt: Suhrkamp 2009.

¹³ Zit. n. Michael Sertl, *A Totally Pedagogised Society. Basil Bernstein zum Thema*. In *Schulheft*, Nr. 116, 2004.

¹⁴ Peter Sloterdijk, *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*. Frankfurt: Suhrkamp 2009.

Schulentwicklungsplanung I

Buchvorstellung

Manchem mag dieser Titel als ein wenig wie aus der Zeit gefallen erscheinen. Was haben wir nicht schon alles über Schulprogramm gelesen, wie viele Diskussionen über Sinn und Nutzen erlebt, wie viele Schulprogramme aber auch in den Schubladen verschwinden sehen. Da, genau da setzt dieses Buch an.

Es fußt auf der fast schon banalen „Erkenntnis“, dass eine neue Generation von Lehrerinnen und Lehrern diese Schubladen nicht kennt, die Mühsal der Entwicklungsprozesse nicht erlebt und – leider – auch in der Referendarzeit nichts oder zu wenig Einleuchtendes über Schulentwicklung erfahren hat.

Die beiden Autorinnen und der Autor haben als Schulleiterinnen und als Schulleiter in jeweils einem anderen Bundesland (Bayern – NRW – Hessen) das Ringen um Verständigung im Kollegium über Ziele und Vorgehen durchlitten und ihre Vorhaben zum Erfolg geführt – so ist dies ein erfahrungsgesättigtes Buch geworden, das vor allem dieser neuen Lehrer- und Schulleitergeneration von Nutzen sein kann. Die Älteren lernen neuere Entwicklungen kennen und werden an Dinge erinnert, die im schulischen Alltag untergegangen und vergessen schienen (von Roman Herzogs „Ruck-Rede“ – Kuschelpädagogik – bis zur Auseinandersetzung um Ausmaß und Grenzen von Eigenverantwortung und Schulautonomie). Zu fragen ist, ob es dem Autorenteam gelungen ist, ihr mit dem Titel gegebenes Versprechen eines Handlungseitfadens einzulösen und ob die Darstellung geeignet ist, ihre Zielgruppen zu erreichen. Dazu werden neben den Lehrkräften und Schulleitungen auch Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern, Sekretärinnen und Hausmeister, Ausbildungsbetriebe, das Bildungsmanagement in Bildungsregionen und nicht zuletzt Schulträger und Schulaufsicht gezählt.

Der Leitfaden folgt den notwendigen Schritten zur Vorbereitung des Prozesses (Bestandsaufnahme – Selbstevaluation) und zur Erstellung des Schulprogramms (Zielfindung, insbesondere zur Unterrichtsentwicklung, Klärung und Schaffung von Verbindlichkeit und schließlich Bilanz und Rechenschaft). Einen berechtigterweise großen Raum nehmen die Überlegungen zur Steuerung ein, also Aufgaben der Akteure innerhalb und außerhalb der Schule. Das scheint mir das Kapitel zu sein, das auch und gerade diejenigen anspricht, die sich eher auf der Seite der Wissenden wähnen. Hier gelingt es dem Autorenteam, Bekanntes wie die Abgrenzung der Rollen von Schulleitung und Steuergruppe noch einmal schlüssig darzustellen und zugleich neuere Entwicklungen wie die Netzwerkbildung zwischen Schulen und in einer Region soweit anzureißen, dass Grundinformationen geboten und Neugier auf die Praxis und spezifischere und weiterführende Lektüre geweckt werden. Besonders aufhorchen werden Lehrerinnen und Lehrer bei den Ausführungen zum Lehrerleitbild der KMK aus dem Jahre 2004 (!), dem die kanadischen „Ethischen Standards für den Lehrerbefreiung“ gegenübergestellt werden.

Meine eigene Erfahrung (Schulleiterin: „Ich habe in den Weihnachtsferien das Schulprogramm geschrieben“) lässt mich einen Aspekt des Buches besonders wertschätzen. Durchgängig wird der Wert der Zusammenarbeit und Abstimmung vor allem im Kollegium, aber auch mit allen am Prozess Beteiligten hervorgehoben (z. B. S. 131). Dass dabei das Verhältnis zwischen Schule und Schulaufsicht, auch in

Form von Inspektion, einen besonderen Raum einnehmen muss, ist für Profis selbsterklärend. Die abschließenden 30 Seiten, auf denen Schulen aus ihrer Praxis berichten, öffnen die Türe zu weiteren Darstellungen unter schulverwaltung.de und darüber hinaus zu lebendigem Austausch. Ein ausführliches Literaturverzeichnis, eine Linkliste und ein hilfreiches Glossar ergänzen das Informationsangebot. Dem Buch ist eine breite Leserschaft zu wünschen, die bereit ist, über manche Lektoratsmängel hinwegzusehen.

Autorin: **Dorothea Minderop**



Dr. Armin Lohmann, Dr. Karin E. Oechslein, Dr. Erika Risse: Schulentwicklungsplanung I – Schulprogramm. Erschienen im Carl Link Verlag. ISBN 978-3-556-05318-8, 1. Auflage 2014. 300 Seiten. Kartoniert. 34,95 EUR.

Anzeige



Übernehmen Sie Verantwortung für Schule weltweit als **Leiter/-in einer Deutschen Auslandsschule!**

Die mehr als 140 Deutschen Auslandsschulen weltweit benötigen gut qualifizierte Führungskräfte, vor allem Pädagoginnen und Pädagogen, die bereit sind, die reizvolle Herausforderung einer Stelle als Schulleiterin bzw. eines Schulleiters anzunehmen.

Bewerbungsvoraussetzungen:

- ✓ Sie haben sich im Inlandsschuldienst und/oder im Auslandsschuldienst besonders bewährt.
- ✓ Sie haben bereits eine herausgehobene Funktion in der Schule wahrgenommen.
- ✓ Beim Dienstantritt in der Auslandsschule waren Sie mindestens drei Jahre im Inlandsschuldienst tätig gewesen.

Hinsichtlich des Bewerbungsverfahrens nehmen Sie bitte Kontakt auf mit dem

Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA 3
50728 Köln • Ansprechpartnerin: Frau Hannemann

Tel.: 022899/358 1455 oder 0221/758 1455 • E-Mail: marita.hannemann@bva.bund.de

sowie mit dem zuständigen Auslandsbeauftragten in dem für Sie zuständigen Kultusministerium.

Weitere Informationen zum Bewerbungsverfahren sowie zu den Auslandsschulen finden Sie im Internet unter www.auslandsschulwesen.de.



Bundesverwaltungsamt
– Zentralstelle für das
Auslandsschulwesen –



didacta 2016

Bildungsgipfel in Köln

Mit einem aus Veranstaltersicht sehr guten Ergebnis schloss die didacta 2016 am 20. Februar 2016 ihre Pforten. Einschließlich Schätzungen für den letzten Messetag wurden wieder rund 100.000 Besucher registriert. Das sind über 35 Prozent mehr im Vergleich zur didacta 2015 in Hannover. Damit setzt die didacta 2016 die Reihe der erfolgreichen Bildungsmessen in Köln fort. Insgesamt präsentierten sich 821 Anbieter den Fachbeschauern aus allen Bereichen des Bildungssystems. Besonders erfreulich war die Anzahl der vertretenen Länder – mit rund 40 (2013: 23) lag sie deutlich über dem Kölner Vorveranstaltungsergebnis von 2013.



Impressionen von der didacta 2016

Koelnmesse-Geschäftsführerin Katharina C. Hamma: „Die didacta in Köln hat alle wichtigen Fachbesucherzielgruppen erreicht und deutliche Absatzimpulse gesetzt.“ Zudem habe die Messe auch inhaltlich Zeichen gesetzt: „Die didacta hat aktuelle Themen aufgegriffen, die den Pädagoginnen und Pädagogen ‚unter den Nägeln brennen‘. Dabei wurden nicht nur Probleme diskutiert, sondern auch konkrete Lösungsansätze aufgezeigt. Das ist insbesondere für die Praktiker in den Kindergärten, Schulen und Betrieben von immenser Bedeutung.“

Dies war auch für Prof. Dr. mult. Wassilios E. Fthenakis, Präsident des Didacta Verbandes der Bildungswirtschaft, ein zentraler Aspekt der Messe: „Der rege Austausch zwischen der Praxis und Vertretern

der Wirtschaft, Politik und Wissenschaft zeichnet die didacta aus. Der Informationsbedarf der Fach- und Lehrkräfte ist hoch, bedingt auch durch das ständig wachsende Aufgabenspektrum. So haben wir uns in diesem Jahr intensiv mit den Auswirkungen der Flüchtlingskrise auf das deutsche Bildungssystem beschäftigt – das Thema mit der höchsten politischen Brisanz und dem größten Handlungsdruck in den Bildungseinrichtungen. Emotionaler Höhepunkt war dabei die Ehrung der didacta Bildungsbotschafter Dunja Hayali und ‚Arsch Huh‘ e.V., die sich für ein tolerantes, friedliches Zusammenleben einsetzen.“

Einen wichtigen Beitrag zur Integration können auch außerschulische und digitale Bildungsangebote leisten, wie die didacta

eindrucksvoll gezeigt hat. Ihr Einfluss auf die Weiterentwicklung des gesamten Bildungssystems nimmt stetig zu und wird von uns auch in den kommenden Jahren aktiv mitgestaltet werden.“

Ein sehr hohes Informationsbedürfnis der Pädagogen verzeichneten insbesondere auch die auf der Messe vertretenen Verlage, die zudem die hohe Fachkompetenz der Fachbesucher lobten. Das bestätigt auch Wilmar Diepgond, Vorsitzender des Verband Bildungsmedien e.V., für die Ausstellergruppe der Bildungsmedienhersteller: „Wir sind mit der Messe sehr zufrieden. Wir freuen uns sowohl über die große Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern unter den Messebesuchern als auch über das hohe fachliche Interesse. Inklusion, Migration und Integration bildeten dabei den Schwerpunkt. Große Nachfrage gab es auch nach den digitalen Produkten, die regelmäßiger Bestandteil dieser Angebote sind.“

Sehr zufrieden mit dem Verlauf der Messe zeigte sich auch Reinhard Koslitz, Geschäftsführer des Didacta Verbandes: „Die didacta 2016 war ein großer Erfolg. Wir freuen uns über das starke Interesse der Besucher an den neuesten Bildungsangeboten für Kitas, Schulen und Unternehmen. Die gesellschaftlichen Entwicklungen und der technische Fortschritt zeigen uns, wie wichtig die inhaltliche Weiterentwicklung der Messe ist. Mit neuen Formaten zu Themen wie Integration und Inklusion, Demografie, Industrie 4.0 und Serious Games haben wir das Spektrum der didacta in diesem Jahr noch einmal erheblich erweitert.“

Zu den weiteren beherrschenden Themen der Bildungsmesse gehörten die Inklusion, die Besonderheiten des digitalen Lehrens und

Lernens, die Lernatmosphäre und ihr Einfluss auf Schülerinnen und Schüler sowie das Selbstverständnis und die Professionalisierung von Erzieherinnen, Lehrkräften, Aus- und Weiterbildnern. Raum für diese und weitere Themen bot das weit über 1.000 Angebote umfassende Rahmenprogramm mit hochkarätigen Foren, Workshops, Vorträgen, anspruchsvollen Seminaren, Sonderschauen und Podiumsdiskussionen.

Damit ist die didacta nicht nur die weltweit größte Messe für den gesamten Bildungsbereich, sondern auch eine der größten pädagogischen Fortbildungsveranstaltungen.

Text: PM • Foto: didacta

Die didacta Köln 2016 in Zahlen

An der didacta Köln 2016 beteiligten sich 793 Aussteller und 28 zusätzlich vertretene Unternehmen aus 40 Ländern, davon 79 Aussteller und 1 zusätzlich vertretenes Unternehmen aus dem Ausland. Die Besucher-, Aussteller- und Flächenzahlen dieser Messe werden nach den einheitlichen Definitionen der FKM – Gesellschaft zur Freiwilligen Kontrolle von Messe- und Ausstellungszahlen ermittelt und zertifiziert. Die nächste didacta – die Bildungsmesse – findet vom 14. bis 18. Februar 2017 in Stuttgart statt.

Anzeige



Scannen und kostenlos
Informationsmaterial anfordern!

Schließfächer für Schulen kostenlos*
Rückenentlastung • Ordnung • Sicherheit • Brandschutz

* Schüler zahlen einen geringen Mietbetrag.

Die gewagte Autonomie

Lobbyismus an Schulen – wer hat hier das Sagen?

Vom 16. – 20. Februar diesen Jahres fand die didacta in Köln statt. Was einem schon beim Betreten des Messegeländes ins Auge sticht, ist, dass Bildung und Wirtschaft untrennbar sind – und gewissermaßen auch sein sollen, bedingt das Eine doch das Andere. Große Unternehmen sind mit ihren Ständen vertreten, überall sind Werbemaßnahmen und Berater anzutreffen. Infomaterial wird vergeben, mancherorts wird rekrutiert. Der einzelne Schulhof wiederum ist kein Messegelände. Und doch will sich die Wirtschaft auch hier vertreten fühlen.

Schulmarketing ist ein unüberschaubares Thema, ohne klare Regeln und mit vielen Verantwortlichen. Lobbyismus, Werbung und Sponsoring haben längst Einzug gehalten in unseren Schulalltag und alle Beteiligten sind sich uneins über die Zuständigkeit einer Kontrolle dieses Phänomens (oder sehen sich außen vor).

Den Überblick bei allen Angeboten zu behalten, ist faktisch unmöglich. Kostenlose Lern- und Lehrmaterialien überschwemmen den Markt, Sport- und Freizeitevents werden von örtlichen Unternehmen gefördert und Fortbildungen oder Coachings werden von Vertretern der Wirtschaft geführt. Wettbewerbe und Workshops werden organisiert, ExpertInnen an Schulen entsandt und Hilfsmittel zur Verfügung gestellt, die oftmals attraktiver erscheinen als die alten Schulbücher. So verschaffen sich Interessenten aus der Wirtschaft Zugang zu einem Bereich, der eigentlich frei sein sollte von jeglicher Beeinflussung.

Rolle der Länder

Zu den Bundesländern, in denen Werbung und Sponsoring an Schulen unter genauerer Beobachtung stehen, zählt Hamburg. Dort ist 2007 ein Vorhaben der Bildungsbehörde, Werbung an Schulen zu gestattet, an Bürgerprotesten gescheitert. In Nordrhein-Westfalen ist außerschulisches Werben grundsätzlich unzulässig, Sponsorenlösungen wiederum sind legitim, wenn sie „mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule vereinbar sind und die Werbewirkung deutlich hinter den schulischen Nutzen zurücktritt“. Die Entscheidung darüber liegt bei der Schulleitung, in Absprache allerdings mit der Schulkonferenz und dem Schulträgers. Ähnlich verfahren wird in Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen. In Sachsen sollen die Schulen weitestgehend autonom bleiben vom Sponsoring und im Gegenzug lediglich auf eine bestehende Unterstützung des Sponsors hinweisen; regelmäßig in den Schulalltag einzugreifen, ist kommerziellen Vertretern damit untersagt.

In Baden-Württemberg gibt es dazu verschiedene Regularien. Eine davon ist der sogenannte „Beutelsbacher Konsens“. In diesen „theoretischen Grundlagen der politischen Bildung in Deutschland“ festgehalten ist die Verpflichtung der Schulen, Kontroverses in Politik und Wissenschaft auch kontrovers darzustellen, niemandem Meinungsrichtungen aufzudrängen und Schülern beizubringen, zu reflektieren und politische Situationen hinsichtlich eigener Interessen zu ergründen. Für Schulbücher gelten strenge Zulassungsauflagen: Sie werden in den jeweiligen Kulturministerien auf Indoctrination, Werbung und Einseitigkeit überprüft. Ein Großteil der Regelungen

variiert jedoch von Bundesland zu Bundesland, die Auslegung und Umsetzung dieser stets als Einzelfall zu betrachten. Wenn sich eine Lehrkraft darüber hinaus mit aktuellem Lehrmaterial eindecken will, liegt die Verantwortung ganz bei ihr. Diese Entscheidungsfreiheit sorgt für Diskussionen. Mancher Lehrer ist überfordert mit dem Überangebot. Ein Griff „daneben“ ist vom Urteilsvermögen einer Person abhängig, die Konsequenz einer Fehlentscheidung tragen die Schüler. So sehen manche Lehrer etwa in der Namensnennung von Firmen kein Problem.

Die Politik zieht sich zurück

Die Politik will sich nicht in der Verantwortung sehen. Zum einen ist sie damit als Entscheidungsträger entlastet, zum anderen will man Beamten keine Kompetenz absprechen und gar für Furore sorgen. So ist etwa der Umgang mit den NFTE-Angeboten eine Angelegenheit, über die Lehrer alleine entscheiden. NFTE steht für „Network for Teaching



Die Vielzahl wirtschaftlicher Interessen überblicken: keine leichte Aufgabe

Entrepreneurship“ und ist ein Verein, der „Selbstvertrauen und Unternehmergeist in öffentliche[n] und private[n] Schulen“ vermitteln will. Hierzu werden Lehrkräften Schulungen angeboten und Unterrichtsmaterialien mitgegeben. An dieser Stelle hält sich z. B. das Land Hessen gänzlich heraus: „Inwiefern Schulen am NFTE-Programm teilnehmen, die zur Verfügung gestellten Materialien im Unterricht einzusetzen oder an NFTE-Wettbewerben teilnehmen, entscheiden diese in Eigenverantwortung“, antwortete die hessische Landesregierung im September auf eine parlamentarische Anfrage von Christoph Degen (SPD).

Beschwichtigen ließ sich der Landtagsabgeordnete damit nicht und fügte während des kulturpolitischen Ausschusses, der am 11. November 2015 in Wiesbaden tagte, hinzu: „Das Ministerium könnte mehr Verantwortung übernehmen. Viele Lehrkräfte wünsche sich eine Orientierung.“ Christoph Degen weiß als ehemaliger Förderschullehrer, wovon er spricht. Ihm und seinen KollegInnen standen keine zugelassenen Unterrichtsbücher zur Verfügung, er musste sämtliches Lehrmaterial selbst prüfen. Neben dem hohen Aufwand, der damit einhergeht, fehlt auch das Wissen darüber, wer tatsächlich hinter den Publikationen steht. Ein Unterfangen, nicht von Einzelnen zu bewältigen, ist das Angebot doch schlichtweg erschlagend.

Die Schulleitung als Richtungsgeber

Statt sich nur nach der Politik umzuschauen, wäre es eine große Entlastung, wenn Schulleitungen einen aufklärenden, gar motivierenden Kurs vorgäben. Eigentlich ist es die Aufgabe der Bildungspolitik, die Methoden der Wirtschaft stärker in die Lehrerausbildung zu integrieren. Da sich an dieser Front jedoch nichts röhrt, sollte die Direktion einer Schule auch hier dirigieren. So könnte diese Workshops und Themenabende für Lehrkräfte und Eltern organisieren oder eine Monitoring-Stelle einrichten, die das örtliche Angebot überblickt und zumindest Negativ-Beispiele sammelt.

Es soll keinesfalls Ziel sein, externe Unterrichtsmaterialien zu verbannen oder Verbände und Unternehmen gänzlich aus der Schule herauszuhalten. Doch muss eine Lehrerschaft wissen, mit wem sie es zu tun hat. Sie braucht eine Transparenz, den die Schulleitung schaffen könnte, indem Sie Nachforschungen darüber in die Wege leitet, wer Material finanziert und beauftragt hat. Dies würde den Lehrer einen kritischen Umgang mit diesem deutlich erleichtern.

Hierfür bedarf es freilich ausreichender Ressourcen für Schulleitungen in Form von Leitungszeit. Zugleich müsste allen Akteuren, kommerziellen wie politischen, klar sein, dass die Schulleitung über Entscheidungshoheit verfügt und der Weg an die Schule nur über sie führt.

Gänzlich verteufeln sollte man Marketing an Schulen an dieser Stelle jedoch nicht. Es kann durchaus auch für den Schüler fruchten; so bietet Sponsoring in vielen Fällen Entlastung und Gewinn, nicht nur auf Unternehmerseite. Wenn Computerfirmen für ihre PR Rechner stiften, Verkehrsbetriebe Hausaufgabenhefte verteilen oder Einzelhandelsfirmen Obst anbieten, überwiegt meist der schulische Nutzen. Interessant wird es, wenn man vom Schulhof zum Messegelände zurückkehrt. Die didacta ist Europas größte Bildungsmesse und kann gar nicht umhin als Schulmarketing zu thematisieren – ob nun gewollt oder nicht. Als Fachmesse für Bildungswirtschaft überrascht es keinesfalls, dass viele große Unternehmen, deren Produkte an sich nichts mit Schulung und Erziehung zu tun haben, auch hier vertreten sind.

Überzeugungsarbeit auf der didacta

Wie geschickt (und oftmals subtil) Meinungsmache von Unternehmen betrieben werden kann, haben der Schulmarketing-Experte Felix Kamella und sein Team von LobbyControl interessant veranschaulicht: live dokumentieren sie auf der didacta 2015 ihren Rundgang, indem Sie über Twitter so manchen Grenzfall veröffentlicht haben. So bietet PETA kostenlose Unterrichtsmaterialien an, zu dem u. a. der „Veggi Führerschein“ gehört – und vom Materialkompass des Bundesverbandes der Verbraucherzentrale (vzbz) als mangelhaft bewertet wurde, aufgrund von „falschen Ernährungswissens“ und „einseitiger Darstellung“. Der information.medien.agrar e.V. (i.m.a.) wiederum vertrat die Gegenseite und war ebenfalls mit Unterrichtsmaterialien auf der didacta anzutreffen, die hinsichtlich Tierhaltung durch Schönfärberei auffielen. Vor allem weisen LobbyControl darauf hin, dass es sehr viel einfacher wäre, sich kritisch mit Unterrichtsstoff auseinanderzusetzen, wenn offengelegt würde, wer dahintersteckt. Diese fehlende Klarheit lässt das Bemühen um Durchblick zu einer äußerst mühseligen Aufgabe werden. Da überrascht es nicht, dass LobbyControl die Forderung der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) nach einem Transparenz-Kodex unterstützen.

Dienstleister und Verbände wie die i.m.a. haben sich darauf spezialisiert, „Bildungskommunikation“ zu betreiben; sie tragen die Botschaften ihrer Kunden gerne auch mit Workshops und Wettbewerben in unsere Schulen. Lobbyismus auf höchstem Niveau. Trotzdem halten die Länder eine Kontrolle in Form einer Prüfstelle für überflüssig. Die Landesregierung von NRW achte und schätze „den Freiraum und die Verantwortung der Lehrer“, wie ein Speicher der WELT November letzten Jahres mitteilte. Das eigentliche Problem bringt LobbyControls Chef-Campaigner Felix Kamella auf den Punkt: „Den Schulen fehlt die Finanzierung, um völlig auf Gratis-Lehrmittel zu verzichten.“ Er sieht dabei die Politik ganz klar in der Verantwortung. „Sie hat dafür zu sorgen, dass Schulen über ausreichend Mittel verfügen – und nicht darauf angewiesen sind, dass ihnen große Konzerne nach Gutdünken mal hier ein paar Tablets spendieren, dort Unterrichtsmaterialien.“ Wer sich die Einflussnahme durch Sponsoring, Lobbyarbeit und Lehrstoff nämlich vor allem leisten kann, sind finanziell starke Unternehmen.

Autor: Jonas Wolf • Foto: Fotolia

Pädagogik der Nähe in größeren Lernsystemen

Verschüttete Pädagogik?

Die öffentliche und auch wissenschaftliche pädagogische Diskussion hat sich in den letzten Jahren mehr um Systemfragen (vorschulische Erziehung, Anerkennung der Gesamtschule, Ablösung der Hauptschule), um Effizienzüberlegungen (wie kann der leistungsorientierte Output gesteigert werden?) und um Organisationsfragen (Klassenfrequenzen, Lehrdeputate u. a. m.) gedreht als um genuin pädagogische Probleme. Auch wenn das früher geltende Motto „big is beautiful“ nicht mehr viel Strahlkraft hat – man denke an die Frühzeit der Gesamtschulentwicklung (Achtzügigkeit und mehr galt als chic!) –, so ist das hier zur Rede stehende Thema in der Breite nicht gerade aktuell. Zumal es nach den Skandalen um Schülermissbrauch vielleicht gar nicht unbefangen genug diskutiert werden kann.

Pädagogik der Nähe – was ist gemeint, warum wäre sie wichtig, und wie könnte sie realisiert werden? Natürlich steht das Thema in der Antinomie von Nähe und Distanz. Irritierend aber ist, wenn ein sehr angesehener Erziehungswissenschaftler ganz aktuell formuliert: Schule als Organisation lässt sich wegen ihrer Kernaufgabe, dem systematischen Lernen, nur als Struktur interpretieren, die den Adressaten „Schüler“ hat, und zwar von „Beruf“. Deshalb muss man ihn vor der Zumutung einer Erziehung bewahren, die die Bildung des ganzen Menschen meint vornehmen zu können. In der Organisation Schule regiert Distanz, die „Regierung“ voraussetzt (Tenorth, 2015). Wenn dies tatsächlich so gewollt wäre, kehren wir zurück zu der Unterrichtsanstalt Schule, in der Lehrer wie Schüler ihre Rollen spielen, authentische Interaktion aber nicht mehr stattfinden soll. Im Folgenden wird das Thema anders angegangen.

Erinnerungen: Wann ist Pädagogik wirksam?

Der Erziehungs- und Bildungsauftrag, wie er z. B. für die Schulen des Landes Niedersachsen im niedersächsischen Schulgesetz formuliert ist, ist bekanntlich ein sehr anspruchsvoller und zielt explizit auf Persönlichkeitsentwicklung. Er korrespondiert mit den Ideen einer ganzheitlichen Pädagogik, die folgende Maximen hat:

- Jedes Individuum ist einzigartig. Es wird zur Person, zur Persönlichkeit aber nur in Ich-Du-Wir-Verhältnissen. Der Mensch wächst nicht als Monade auf, er braucht den anderen Menschen, um überhaupt lebensfähig zu werden, Sprache zu gewinnen, Werte und Normen zu erfahren und zu internalisieren, sich insgesamt zu entfalten.
- Dieses „Geworfensein“ in soziale Beziehungen ist also existentiell wichtig und ist immer Chance und Problem. Einerseits gewinnt man Selbstwertgefühl, sein Zutrauen in die Welt, sein Ich nur im Spiegel von Fremdeinschätzungen. Andererseits ist dann eben elementar wichtig, welches Maß an Auf-

merksamkeit, Zuwendung, Zuspruch ein Heranwachsender durch seine Umwelt erfahren kann. Und wenn frühzeitig und ausdauernd Defiziterfahrungen gemacht werden, kommt es zu Mängelerscheinungen in der Persönlichkeitsentwicklung, die wir dann als Verhaltensstörungen beklagen.

- Eine Pädagogik der Nähe will die Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen intensiv gestalten, wohl wissend, dass sie die Antinomie von Nähe und Distanz beachtet und richtig ausmisst. Für eine positive Persönlichkeitsentwicklung sind wichtig:
 - > Angenommen-werden und Zutrauen erfahren
 - > Achtung und Aufmerksamkeit
 - > Kontaktichte und respektvolle Überforderung
 - > Eine Sprache der Annahme und des wechselseitigen Respekts
 - > Der unerschütterliche Glaube an den jungen Menschen.

- Um einer eventuell betulichen Pädagogik und einem allzu pathetischen Duktus vorzubeugen, sei daran erinnert, dass die Bindungstheorie (Bowlby, 1975, 1995) das Rüstzeug dafür entwickelt hat. Bei aller Förderung der Selbstständigkeit und auch der Forderung nach ihr ist die Sehnsucht nach gesicherten, beständigen und hilfreichen Bindungen grundlegend für jeden Menschen. Das gilt vom ersten Lebenstage an, übrigens auch für die Pädagogik in Krabbelgruppen. Das sog. Ur-Vertrauen in das Leben und in die Welt entwickelt sich in der positiven und starken emotionalen Bindung an Bezugspersonen (Mutter, Vater u. a.). Bleiben Bindungsbedürfnisse unbefriedigt, kann es schnell zu Verkümmерungen kommen. Sind Zurückweisung und Vernachlässigung häufige Erfahrungen, entstehen schnell Bindungsstörungen, die sich durch

> undifferenzierte Kontaktaufnahme,
 > gesteigerte Aggressivität,
 > übermäßige Ängstlichkeit,
 > erhöhtes Unfallrisikoverhalten,
 > eingeengtes Kommunikations- und Kooperationsverhalten und
 > Protest auch bei temporärer Trennung

Eine Pädagogik der Nähe will die Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen intensiv gestalten, wohl wissend, dass sie die Antinomie von Nähe und Distanz beachtet und richtig ausmisst.

äußern. Positive Bindungen bleiben für den Menschen lebenslang wichtig. Bis hierher kann man also zusammenfassen: Kontakt, Kommunikation und Kooperation (die drei K's) sind nicht nur für das Zusammenleben und -arbeiten wichtig, sie sind für den Einzelnen existentiell bedeutsam. Das kann man so erst einmal konstatieren, und dann kommt die Antinomie!

Die Bindungskraft der Schule

Der kurz skizzierte Grundaspekt menschlicher Existenz stellt dann die Frage nach der Bindungskraft der Schule. Und da zeigt sich eben eine massive Ambivalenz.

Das Bedürfnis nach verlässlichen Bindungen trifft auf institutionelle Eigenarten, die durch Distanz gekennzeichnet sind. Die Schule verlangt Disziplin, Einordnung, die Erfüllung von Leistungserwartungen. Große Klassen (pro Klasse über 30 Schüler) und große Systeme wirken schnell anonymisierend. Der Einzelne steht nicht im Vordergrund, es ist die Klasse/die Lerngruppe. Die Zeitstrukturen (ständige und quasi endlose Reihe von 45-Minuten-Stunden) führen zur Verflüchtigung authentischer und ernsthafter Beziehungen. Die Schule als Unterrichtsanstalt ist auf die Vermittlung von Lerninhalten aus. Dafür sind eben Störungen auszuschließen.

Und so gerät die tägliche Lernarbeit häufig genug zu einer Art Rollenspiel. Der Lehrer / die Lehrerin spielt die Rolle des Vermittlers und Prüfers, der Schüler / die Schülerin gibt der Schule, was sie fordert, den lernwilligen Schüler. Seine / ihre Probleme sind am besten zu unterdrücken. Charakteristisch ist der Spruch: „Ich gebe der Schule, was sie will, aber nicht mich!“ Lehrer geben zum eigenen Schutz häufig auch nicht viel von ihrer Persönlichkeit preis. Verharrt jeder in seiner Rolle, gehen Authentizität des Individuums und die Echtheit von Beziehungen verloren. Vorsicht auf Schülerseite und der Rückfall in autoritäre Verhaltensmuster auf Lehrerseite, wenn es die sog. Disziplinschwierigkeiten gibt, sind die Folgen. Jeder fühlt sich überfordert und der „Beziehungskrieg“ ist der Alltag. Das Teuflische ist, dass formalisierte Beziehungen auch entlastend und deshalb vielleicht gar nicht unwillkommen sind. Die Frage aber ist, ob sich das anders denken und realisieren ließe, ob eine Pädagogik der Nähe möglich ist.

Drei Antwortversuche

Gerade in größeren Lernsystemen ist die Frage nach einer alternativen Pädagogik aktueller denn je. Drei Antwortversuche seien angeboten.

1. Die Lehrerin / der Lehrer und ihre / seine Verhaltensangebote

Bei allen Systemveränderungen und unterrichtlichen Arrangements ist und bleibt das Verhaltensangebot von Lehrerinnen und Lehrern die Basis aller Pädagogik! Über den sozialintegrativen Führungsstil braucht man nicht mehr große Ausführungen zu machen, aber über eine eher personen- als inhaltsorientierte Pädagogik schon. Die alte Sehnsucht von Schülern, dass ein Lehrer mit seiner Person und seinem Verhalten wenigstens eine Ahnung davon vermitteln könnte, wie Leben gelingen kann, an was man sich orientieren könnte, für was man steht, was Lebenssinn ausmacht, wartet auf Antworten. Erinnerungen an die Schulzeit machen sich fast immer an Personen, nicht an Inhalten fest. Verlässliche Beziehun-

gen (ich bin immer für dich da, aber ich rechne auch mit dir!), Kontaktangebote auch bei Fehlverhalten (dein Verhalten kann ich nicht akzeptieren, aber du bleibst mir natürlich wichtig!) und Strategien der Ich-Unterstützung (Umstrukturierung von (falschen) Realitätswahrnehmungen, vorbeugendes Eingreifen, Programm-Diät, Entgiftung von Erlebnissen, Aufbau realistischer Rollenvorstellungen) sind elementare Elemente eines beruflichen Selbstkonzeptes für eine Pädagogik der Nähe. Welche persönlichen Angebote kann ein Lehrer / eine Lehrerin machen? Die tägliche Begrüßung jedes einzelnen Schülers, häufige informelle Gespräche, Tage der Aufmerksamkeit für einzelne Schüler, Spielabende, Lesenächte, Sport am Abend oder gar Aktivitäten in den Ferien (gemeinsam schwimmen gehen, Museumsbesuch, Kinobesuch, Radfahrten, Wanderungen)? Könnte man sich gar ein Tableau beabsichtigter Interaktionen vornehmen wie etwa das folgende:

Tableau beabsichtigter Interaktionen

- Den Schüler kann man laufen lassen, er organisiert sich selbst. Ich muss aber daran denken, dass die Herausforderungen / Ansprüche immer groß genug sind.
- Der Schüler hat genug emotionale Unterstützung von zuhause. Ich kann mich auf die kognitive Arbeit mit ihm konzentrieren.
- Dieser Schüler muss ständig angeleitet werden, er kann sich noch nicht selbst organisieren und hat kein Durchhaltevermögen.
- Bei der Schülerin werden wieder Unterlagen fehlen. Helfe ich noch einmal oder ist jetzt Schluss?
- Bei dem Schüler muss ich mich um einige außerschulische Probleme kümmern. Elternarbeit ist verstärkt angesagt (Anrufe, Gespräche oder gar Besuche).
- Mit der Schülerin werde ich jede Woche in Phasen der Freiarbeit 10-15 Minuten in Einzelbetreuung arbeiten, um das Aufgabenverständnis zu fördern und die kleinen Unaufmerksamkeiten / Oberflächlichkeiten zu minimieren.
- Bei dem Schüler muss ich in jeder Stunde den zu erwartenden Störungen frühzeitig vorbeugen.
- Bei dem Schüler brauche ich selbst Hilfen, weil offenbar Defizite vorliegen, über die ich nicht so gut Bescheid weiß.

Dies ist aber bei der herkömmlichen Organisation der Schule, speziell des Gymnasiums, (endlose Folge von Fachstunden) und in Klassen mit 30 Schülern schwer zu realisieren. Der Lehrer als Einzelkämpfer ist sowieso schnell überfordert. So drängen die Überlegungen weiter zu veränderten unterrichtlichen Settings.

2. Veränderte unterrichtliche Settings

2.1 Ein utopisches Modell?

Kurz sei doch noch einmal mein altes Utopie-Modell erwähnt, obwohl es kaum Chancen der Realisierung hat. Vor vielen Jahren schon habe ich dafür plädiert, ein bipolares Modell zu entwickeln. Ein Lehrer (der Klassenlehrer) ist fast den gesamten Unterricht mit seiner Klasse zusammen. Er ist der anchor-man, sie die anchor-woman für die Beziehungspflege, für das gemeinsame Lernen und für die auftretenden Lernprobleme. Dazu kommen nach dem Stundenplan wechselnd Fachlehrer, die für die inhaltlichen Ansprüche zuständig sind. Der Klassenlehrer ist quasi mit in der



Die Ambivalenz zwischen Distanz und Nähe gilt es professional auszubalancieren

Situation des Lerners. Er kann aus dieser Position intervenieren, helfen, Lernalternativen vorschlagen. Die Fachlehrer vertreten, wie gesagt, den Fachanspruch. Für den ein Jahr oder einige Jahre wahrzunehmenden Auftrag, „Beziehungslehrer“ zu sein, könnte man die Zahl der Unterrichtsstunden vielleicht auch unkomplizierter sehen als bei den Fachlehrern. Aber es wäre jedenfalls ständig einer für die Beziehungsarbeit und schnelle Reaktion auf Lernprobleme da.

2.2 Das Gerüst von Regeln, Ritualen, Routinen und Revieren als nennenswerter Ersatz

Wenn das Ideal der ständigen Doppelbesetzung nicht realisierbar ist, könnte der Klassenlehrer als anchorman wenigstens dafür sorgen, dass ein Set an Regeln, Ritualen, Routinen und Revieren für seine Klasse von allen in ihr Unterrichtenden akzeptiert wird, um so etwas wie eine „vermittelte Nähe“ zu schaffen. „Bei uns gelten diese Gesprächsregeln, wir handhaben das so, bei uns gilt (...)!“ Das wären die Verlässlichkeiten, die eine Spur von Heimischwerten in der Schule sichern könnten. Wenn dann die Organisation des Lernens zusätzlich eine Balance von gemeinsamer Arbeit und differenziertem Lernen schaffen kann, könnten genug Situationen der Zuwendung und der Nähe entstehen. Diese Ansätze liegen in der Hand des einzelnen Lehrers. Sie könnten aber auch noch nicht weit genug reichen. Deshalb müssen sich schulstrukturelle Überlegungen anschließen.

3. Die Schule verändert sich!

Hier kann man zwei Ansätze prototypisch anführen.

- Das Team-Kleingruppen-Modell (TKM)

Das vor allem in Gesamtschulen entwickelte und erprobte Modell (Schlömerkemper, 1987) stellt die konsequenteste soziale Organisation des Lernens dar. Es ist bekanntlich so konzipiert, dass eine Großgruppe von 90 Schülern von einem fachübergreifend zusammen gesetzten Team von 6 – 7 Lehrern unterrichtet wird. Das Team plant und realisiert den Unterricht gemeinsam, wobei in der Regel 3 – 4 Lehrer gemeinsam unterrichten. In der Großgruppe (90 Schüler) erfolgt die Einführung in eine Unterrichtseinheit. In der sog. Kerngruppe (30 Schüler) beschränkt sich der Unterricht auf Lernprozesse, die von den Interaktionen zwischen Lehrer und Schülern besonders abhängen. In der Tutorengruppe (ca. 15 Schüler) werden Probleme des kooperativen und individuellen Lernens besprochen. In der Kleingruppe/Tischgruppe (5 – 6 Schüler) erfolgt der größte

Teil der Lernarbeit. Diese Kurzbeschreibung zeigt eine dichte und intensive Lernorganisation und die Möglichkeit, unterschiedliche didaktische Funktionen (Einführung/Instruktion, Denkanregungen und methodisches Vorgehen, Besprechung und Planung selbstständigen Lernens, Organisation kooperativen Lernens) in wechselnden Formationen zu optimieren.

- Das Jahrgangsteam-Modell

Ähnlich und doch eigenartig im guten Sinn ist das Jahrgangsteam-Modell. Auch hier die Kurzbeschreibung: Für einen Jahrgang mit z. B. vier parallelen Klassen wird ein Jahrgangsteam gebildet, das den gesamten Unterricht für die vier Klassen in Planung und Realisierung übernimmt. Der Gedanke „Schule in der Schule“ steht Pate, also die Intention, eine große Schule in kleinere Einheiten aufzuteilen. Jedes Teammitglied hat möglichst viele Unterrichtsstunden im Jahrgang und nur wenige Fachstunden in anderen Jahrgängen. Für bestimmte Fächer werden sog. Bänder eingerichtet. Die Deutschstunden liegen z. B. für alle vier Klassen immer zur gleichen Zeit. Der Unterricht erfolgt raumnah – also auf einem Flur – und bei offenen Klassentüren! Die beteiligten Lehrer übernehmen wechselseitig unterschiedliche didaktische Funktionen (Einführung in einer Unterrichtseinheit für Großgruppen, Lernberatung in Tischgruppen, Einzelbetreuung u. a. m.). Es ist möglich, aus vier Klassen zeitweise fünf Lerngruppen zu machen, um fördernde undfordernde Angebote zu machen. Zusätzliche Zeitressourcen (Förderstunden) werden integriert. Auch die Schüler arbeiten teamorientiert (feste Tischgruppen, Tutoren- und Helfersysteme). Zusätzliches Personal (Praktikanten, Eltern, Förderschullehrer) wird wann immer möglich eingesetzt. Grundlage für die Schüler sind Lernpläne mit Grund- und Erweiterungskurs. Bewertungen werden mit den Lernplänen verteilt (Transparenzgebot). Die Schüler können aus den Anforderungen auf zwei Ebenen wählen. Die Durchlässigkeit ist hoch. Die Lehrer werden immer wieder zum Lerncoach. Das Lehrerteam hat für die Planung eine zusätzliche Stunde.

Die Ideen werden deutlich sein. Die häufig hohe Anonymität der Lernorganisation soll aufgehoben werden durch eine andere soziale Organisation des Lernens. Die Bindungskräfte werden durch den Teamgedanken – immer doppelt gedacht – verstärkt. Eine Pädagogik der Nähe bekommt Realisierungschancen.

Kurze Bilanz

Eine gute Schule ist wesentlich bestimmt durch die Qualität der Beziehungen und des Schulklimas. Sie vermeidet antikommunikative Strukturen. Sie kann damit die Ambivalenz von Distanz und Nähe positiv gestalten und dem Grundbedürfnis nach Nähe und Bindung besser entsprechen. Voraussetzung dafür ist einmal immer das Selbstkonzept eines Lehrers / einer Lehrerin. Die Reichweite aber mag begrenzt sein. Sie kann schnell zu Überforderungen führen. Deshalb bedarf es zusätzlich schulstruktureller Überlegungen, die Lehrkräfte vom Einzelkämpfer zum Teamplayer mutieren lassen. Dann aber kann sich eine wirkliche qualitative Veränderung ergeben. Pädagogik findet Raum und Zeit!

Autor: Prof. (em.) Dr. Manfred Bönsch • Foto: Fotolia

Literatur:

M. Bönsch: *Erziehung in der Krise? – Pädagogik in Krisen*, Münster, 2006

M. Bönsch: *Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktionen*, Baltmannsweiler, 2006, 2. Aufl.

M. Bönsch: *Gemeinsam verschieden lernen*, Berlin, 2012

J. Bowlby: *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*, München, 1975

J. Bowlby: *Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung*, Heidelberg, 1995

R. Miller: *Beziehungsdidaktik*, Weinheim und Basel, 1999, 3. Aufl.

J. Schröder (unter Mitarbeit von K. Winkel): *Lernen im Team-Kleingruppen-Modell*, Frankfurt, 1987

H.-E. Tenorth: *Distanz und Nähe – und der Alltag schulischer Arbeit*. In: *Zeitnah*, Heft 4, 2015

Was passiert danach?

Effekte von externen Evaluationen auf Schulentwicklungsprozesse: Theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen aus der Weiterarbeit mit Evaluationsdaten (Teil 1)

Selbstberichte, Befragungen, Bewertungen, Gutachten: In Evaluationsverfahren werden unter großem Einsatz umfangreiche Daten erhoben. Mögen diese Informationen noch gebührend analysiert werden und zu einer differenzierten Bewertung des Ist-Stands führen – die Wirkungen hin auf eine nachhaltige Schulentwicklung bleiben oftmals vage und verborgen. Der folgende Beitrag geht in einem ersten Teil der Frage nach, wo die wesentlichen Hemmnisse liegen. In einem Folgebeitrag werden praxiserprobte Strategien für die Transferunterstützung aufgezeigt.

1. Sinn und Zweck externer Evaluation

Seit inzwischen mehr als zehn Jahren machen Schulen in allen deutschen Bundesländern Erfahrungen mit sogenannter „externer Evaluation“: Staatliche Schulinspektoren visitieren regelmäßig die Schule, Evaluationsteams aus Fachkräften anderer Schulen beurteilen die pädagogische Arbeit, in Leistungstest werden Schulen auf ihren Erfolg hin geprüft. Einzelne Schulen wagen es gar, sich in bundesweiten Wettbewerben zu messen (z. B. Deutscher Schulpreis). Dabei wird umfangreiches Datenmaterial generiert: Beginnend mit Selbstberichten bzw. schulischen Qualitätsdokumentationen von den Schulen, hin zu Befragungs- und Beobachtungsprotokollen bis zu elaborierten Analyse- und Beurteilungsdokumenten, die mitunter bereits Empfehlungen für die Schule aufführen, wie diese ihre weitere Schulentwicklung gestalten solle.

In Baden-Württemberg ist im Frühjahr 2016 an den allgemeinbildenden Schulen die zweite Runde der landesweiten „Fremdevaluation“ gestartet. Ziel der Schuladministration ist hierbei unter anderem, auf Basis geeigneter Indikatoren die Qualitätsstandards der

Bildungsberichterstattung 2015; vgl. Bildung in Baden-Württemberg 2015). Die generelle Idee externer Evaluation liegt darin, den Akteuren in einer Schule (Schulleitung, Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern, Schulträger) in deren Anstrengungen zur Weiterentwicklung ihrer Arbeit eine Rückmeldung von außen zu geben. Die Wahrnehmungen und Einschätzungen von fachkundigen Personen, die nicht in den Routinen des Schulalltags verhaftet sind, sollen den gerne zitierten „Tunnelblick“ aufbrechen, Impulse für Neues geben sowie Über- bzw. Unterschätzungen im Systemvergleich korrigieren. Externe Evaluation will damit hilfreich sein für die Schulentwicklung, verstanden als „systematisierte Weiterentwicklung von Einzelschulen, die bewusst, absichtsvoll und kontinuierlich von den Mitgliedern der Einzelschulen selbst vorgenommen wird“ (Dederling 2016, S. 44). Im Idealfall werden damit die Eigenverantwortung und das Selbstorganisationspotenzial der Einzelschule gestärkt.

2. Wirklichkeiten im Schulalltag

Jedoch: Beileibe nicht jede Einzelschule nimmt diese Verantwortung an und agiert dem skizzierten Ideal entsprechend. Inwieweit die Schulen die Ergebnisse aus externen Evaluationen tatsächlich aufgreifen, wo sie daraus Initiativen, Projekte und Maßnahmen für eine nachhaltige Schulentwicklung ableiten, bleiben als Anschlussfragen zunächst offen. Die verschiedenen Akteure an den Schulen und im Bildungssystem urteilen hierzu, je nach Perspektive, Erwartungen und Hoffnungen, ganz unterschiedlich. Erste Befunde deuten darauf hin, dass sich eine positive Wirksamkeit im Sinne des beschriebenen Ideals innerhalb von Schulentwicklungsprozessen längst nicht durchgängig eingestellt hat (vgl. Dederling 2016, S. 45ff.; Husfeld 2011, S. 277f.). Weitere Berichte urteilen ausgesprochen kritisch über externe Evaluationen und weisen überdies auf negative Effekte hin (vgl. z. B. Bechtel/Burghard/Hadenfeldt 2011).

Die Vorgehensweisen in der Weiterarbeit mit Daten externer Evaluation sind des Weiteren Gegenstand empirischer Untersuchungen. So konnten beispielsweise Wurster und Gärtner (2013) in einer zu Beginn des Schuljahres 2008/09 durchgeföhrten Studie fünf unterschiedliche Typen von Schulen im Umgang mit Schulinspektionen und deren Ergebnissen voneinander abgrenzen: Die aktiven Schulen, die reaktiven Schulen, die (selbst)-zufriedenen Schulen, die aktiven unzufriedenen Schulen und die passiven unzufriedenen Schulen. „Reaktive Schulen“ sind u. a. dadurch gekennzeichnet, dass in der



Ideal und Wirklichkeit: Externe Evaluationen und ihre Impulse für den Schulalltag

Schulen einzuschätzen (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung 2015a/b; vgl. Zoller 2016, S. 71ff.). Diese Fremdevaluation ist gleichzeitig Teil weiterer und anderer Evaluationsverfahren – insbesondere bei Vergleichsstudien zur Schulleistung und in bundesweiten bzw. bundeslandspezifischen Monitoring-Projekten (vgl. Autorengruppe

Literatur:

- Bechtel, Anne; Burghard, Rolf; Hadenfeldt, Kim (2011): Ein kritischer Blick auf die Schulinspektion. In: von Saldern, Matthias (Hrsg.): Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation. Norderstedt: Books on Demand. S. 246-271.
 Beranek, Wiebke; Diederichs, Ann-Kathrin; Reinke, Sarah (2011): Governance und evaluationsbasierte Schulsteuerung. In: von Saldern, Matthias von (Hrsg.): Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation. Norderstedt: Books on Demand. S. 64-89.
 Dederling, Kathrin (2016): Schulentwicklung durch externe Evaluationen? Schulinspektionen und Vergleichsarbeiten in der deutschen Schulpraxis – eine Bilanz. Pädagogik Heft 01/2016. S. 44-47.
 Herzog, Kathleen (2015): Steuerung der Schule durch externe Evaluation? Eine empirische Untersuchung über die Effekte der externen Evaluation auf die Schulpraxis aus Sicht der Educational Governance. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag GmbH.
 Husfeldt, Vera (2011): Wirkungen und Wirksamkeit der externen Evaluation. Überblick zum Stand der Forschung.

Vorbereitung der externen Evaluation Themen zur Schulentwicklung besonders intensiv bearbeitet werden, allerdings dann nach der Evaluation häufig kaum weitere Aktivitäten folgen. Bei den „passiven unzufriedenen Schulen“ scheint eine große Nähe gegeben zu sein mit „failing schools“ im anglo-amerikanischen Raum. In einer weiteren Untersuchung (vgl. Wurster/Bach 2014) aus den Jahren 2011/12 gaben lediglich 21 Prozent der befragten Schulleiter (N=329) an, die Ergebnisse aus einem externen Evaluationsverfahren bzw. einer Schulinspektion dezidiert zu nutzen. Zwischen einem Drittel und der Hälfte der Schulen ergriffen trotz des in der Evaluation festgestellten Entwicklungsbedarfs keine Maßnahmen.

Auch wenn diese Ergebnisse dieser Untersuchung, die sich auf weniger als 400 Schulen aus Berlin und Brandenburg beschränkte, keinesfalls verallgemeinerbar sind, so deuten sie doch gewisse Tendenzen an und liefern Impulse für weitere Überlegungen. Es bedeutet zunächst auch keinesfalls zwangsläufig, dass an all diesen Schulen keine Schulentwicklung betrieben wird. Die Erfahrungen in und mit externen Evaluationen sind vielschichtig. Die genannten Studien zeigen dabei den Umfang und die Art, wie die Schulen die Daten und Informationen der externen Evaluation tatsächlich nutzen. Die Ergebnisse verwundern zunächst auch deshalb nicht, wenn man berücksichtigt, dass der Organisationstyp „Schule“ in seiner inneren Führungsstruktur und Leitungskultur von hoher Autonomie des (Lehrer-)Handelns bestimmt ist. Jegliche administrative Steuerung „von außen“ bzw. „von oben“ wird per se eher beargwöhnt und nicht selten mit einer „hidden agenda“ vermutet.

Die besonderen Systemmerkmale von Schule bestimmen die Wirkmechanismen von Evaluation maßgeblich. Während es in anderen Branchen und Organisationen kaum zur Debatte steht, dass die Ergebnisse eines technischen Audits (in produktiven Systemen), aus einer Kundenbefragung (in wirtschaftlichen Kontexten), eines Wahlergebnisses (im politischen System) zu zwingenden Konsequenzen führen müssen, werden Rückmeldungen an die Organisation Schule von deren Mitgliedern in einem relativen hohen Maße als „bestenfalls empfehlenswert“ wahrgenommen. Anton Strittmatter erkennt in Schulen eine „jahrzehntelang eingeübte Unverbindlichkeitsstruktur“ und kennzeichnet das Sozialsystem Schule als „administrative Ansammlung von Einzelkünstlern“ (Strittmatter 2000, S.14). Seine Interpretation korrespondiert mit den bekannten organisationstheoretischen Modellen der Garbage-Can-Theory („organisierte Anarchie“; vgl. Cohen/March/Loson 1972) und der Beschreibung – nicht nur, aber besonders – von Schule als ein lose gekoppeltes Gebilde (Weick 1976; vgl. auch Röbken 2008, S. 32ff.). Es ist in erster Linie die hohe Handlungs- bzw. Entscheidungssautonomie der einzelnen Lehrkräfte in ihren jeweiligen Unterrichtseinheiten, die die Basis für ein mögliches, weitergehendes und gemeinsames Zielsystem bildet. Die „pädagogische Freiheit“ wird von Lehrerinnen und Lehrern nicht nur als individuelles Privileg gehütet. Sie schafft tatsächlich einen hochgradig motivationalen Raum für Ziele in der Unterrichtsgestaltung sowie der pädagogischen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Wenn gesamtorganisationale Vereinbarungen oder gar Standards etabliert werden sollen, ist unter dieser Prämisse dann das Einverständnis aller beteiligter Personen Voraussetzung. Schulentwicklung wird aus inneren Überzeugungen betrieben.

Für eine Schulleiterin bzw. einen Schulleiter stellt sich diese Konstellation nochmals besonders: Verglichen mit Führungskräften in anderen Organisationen ist ihr Optionsraum für Entscheidungen qua Leistungsmacht deutlich eingeschränkt, vor allem bei Schulleitern in staatlich getragenen Schulen. Bedeutende Pfeiler in der Schulstruktur sind hier fest determiniert – Zahl und Lernvermögen der Schülerchaft sind vorgegeben, Personal und Ressourcen werden zugewiesen. In der Figur des Schulleiters bündeln sich letztlich die widerstrebenen Interessen unterschiedlicher Personengruppen an die Schule (Kollegium, Elternschaft, Schulträger, Schuladministration usw.).

Vor dem Hintergrund dieser Besonderheiten der Organisation Schule haben wir es bei dem Versuch, externe Evaluationsergebnisse in die Schulentwicklung wirken lassen zu wollen, mit einem „verwegenen Ritt über den Bodensee“ zu tun: Die realen Personen einer Schule agieren nicht per se in der rationalen Organisationslogik, sondern treten ihrerseits als nahezu unzählbare, selbstbestimmte Kräfte auf. Die skizzierte Kultur der Unverbindlichkeit und des Individualismus steht diametral gegenüber und gibt scheinbar keine oder nur wenig Möglichkeiten zur Ankopplung von datenbasierten, systematisch praktizierter Schulentwicklung. Diskurse, die die gesamte Schule thematisieren, flüchten sich dann gerne in Themen jenseits des eigenen Unterrichts oder erlauben bestenfalls kosmetische Veränderungen. Der Schulfriede scheint gewahrt, soweit man sich darauf verständigt, die Resultate der Schulentwicklung geschickt „in die Unverbindlichkeitsstruktur einzuverleiben“ (Strittmatter 2000, S.14).

Hierarchische Regelungen oder formale Anweisungen nach einer Fremdevaluation wirken bestenfalls kurzfristig. Letztlich können einzig die Motivation und Energien der Schulakteure die Triebfeder für eine nachhaltige Schulentwicklung bilden. Wenn eine Fremdevaluation tatsächliche Effekte im komplexen Wirkungsgefüge einer Schule entfalten soll, bedarf es eines hierzu konformen Vorgehens. Rückmeldungen von extern müssen vom Nimbus des Prüfurteils befreit und stattdessen als Spiegelbild umgedeutet werden. Wie der „Ritt über den Bodensee“ gelingen und zu einem echten Gewinn für die Schule werden kann, ist Thema eines Good-Practice-Beispiels in der kommenden Ausgabe.

Autoren: **Tobias Stricker M.A., Dipl.-Päd. Rolf Wiedenbauer,**
Dr. Ulrich Iberer • Foto: Fotolia

Landesinstitut für Schulentwicklung (2015a): Qualitätsentwicklung und Evaluation. Konzeption und Verfahren der Fremdevaluation (zweiter Durchgang) an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg ab zweitem Schulhalbjahr 2015/16. Online im Internet: http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/fev_as/fev/15_16/informationen/FEV2_AS_Konzeption-und-Verfahren -der-Fremdevaluation-QE-24_2015-06.pdf. Abgerufen am 13.02.2016.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2015b): Qualitätsentwicklung und Evaluation. Qualitätsrahmen zur Fremdevaluation (zweiter Durchgang) an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg ab zweitem Schulhalbjahr 2015/16. Online im Internet: http://www.schule-bw.de/entwicklung/ qualieval/fev_as/fev/15_16/informationen. Abgerufen am 13.02.2016.

Landwehr, Norbert (2013): Wenn die Ampel auf Rot steht. Ein Konzept zur Diagnose und Intervention bei grundlegenden Funktionsstörungen der Schule. In: Quesel, Carsten; Husfeldt, Vera; Landwehr, Norbert; Steiner, Peter (Hrsg.): *Failing Schools. Herausforderungen für die Schulentwicklung*. Bern: hep verlag. S. 123-150.

Natur anders entdecken

Die Relevanz naturnaher Lernorte im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die meisten Schulen haben Turnhallen, Computer- und Chemieräume. Wenn es hingegen um Biologie, Geographie und Ernährung geht, bleibt die Wissensvermittlung meist theoretisch. Thüringen ist das einzige Bundesland, in dem der Schulgartenunterricht im Lehrplan Berücksichtigung findet. Auch im privaten Umfeld schrumpft der Raum für naturnahe Bildungsangebote, besonders in der Stadt. Woher sollen Kinder noch wissen, wo Lebensmittel herkommen, was gesund ist und wie Naturzusammenhänge wirken? Ein neues Bildungsprogramm soll dieser Entwicklung entgegenwirken.

Es ist wichtig, dass Kinder etwas Praktisches machen: Durch „praktische Arbeit ist das Lernen nachhaltiger und intensiver, es bleibt länger im Kopf“ sagt die Lehrerin Raija Seilkopf von der Salvator Schule in Berlin. Eine Studie von Franken (2014)¹ belegt, dass der Wissenszuwachs bei Schulkindern durch das Einbauen von Praxiselementen größer ist als bei einer rein theoretischen Unterrichtsgestaltung. Doch heutzutage nutzen nur noch sehr wenige Schulen aktiv und regelmäßig einen Schulgarten als Lernort. Thüringen hat als einziges Bundesland den Schulgartenunterricht fest im Lehrplan verankert. In den anderen Bundesländern sind Schulen auf individuelle Lösungen engagierter Lehrerinnen und Lehrer angewiesen. Die Betreuung eines Schulgartens bedeutet jedoch viel Arbeit, Koordination und Organisation und ist mit den Rahmenlehrplänen oft schwer vereinbar. Auch gibt es nur noch wenige Lehrerinnen und Lehrer die wissen, wie ein Schulgarten überhaupt zu unterhalten ist und wie man diesen pädagogisch nutzt. Aber bietet sich nicht gerade ein Schulgarten an, den Kindern Wertschätzung für Lebensmittel zu vermitteln, Naturzusammenhänge zu verdeutlichen und nachhaltiges Konsumverhalten anzuregen?

Kompetenzen für eine aktive Mitgestaltung der Zukunft

Viele Bildungsansätze verlangen heute nicht nur die Vermittlung von Wissen, sondern auch von Kompetenzen. Insbesondere geht es dabei um Kompetenzen die befähigen, aktiv an einer nachhaltigen Zukunft mitzugestalten. Dies wird unter anderem im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (im Folgenden „BNE“) gefordert. BNE wird von der UNESCO als Schlüsselfaktor auf dem Weg zu mehr Nachhaltigkeit skizziert und im Rahmen eines Weltaktionsprogramms verstärkt in alle Bildungsbereiche eingeführt.² Mittlerweile bieten immer mehr Rahmenlehrpläne, teilweise sogar verpflichtend, Raum für interdisziplinäre, BNE-orientierte Bildungsangebote.



Schülerinnen und Schüler beim Ackern

Partizipation, Reflexion, Perspektivwechsel, gemeinsame Handlungs- und Entscheidungsprozesse, vernetztes Denken sowie Empathie und Solidarität sind wichtige Schlagworte, die durch BNE gestärkt werden sollen. Auch Lernen in Realsituationen wird eine starke Bedeutung beigemesen.³ Eigene Erfahrungen sowie selbstständiges Handeln und Entscheiden werden somit in der Bildungsdiskussion immer wichtiger.

All das können Kinder in einem konsequent geführten Schulgarten mit einem nachhaltigen Bildungskonzept lernen. Das unterstreicht auch Dr. Christoph Schmitz, Initiatoren des innovativen und mehrfach ausgezeichneten Bildungsprogramms GemüseAckerdemie. In seiner Kindheit hat Dr. Christoph Schmitz viele Schulklassen miterlebt, die Ausflüge zum elterlichen landwirtschaftlichen Betrieb machten. Während seiner Masterarbeit über Naturrentfremdung bei Kindern wurde bei ihm die Frage immer lauter, ob diese, doch sehr kurzen Ausflüge wirklich eine nachhaltige Wirkung bei den Schülerinnen und Schülern erzielen können.

Im Sommer 2013 führte er ein Pilotprojekt der GemüseAckerdemie an einer Schule in Nordrhein-Westfalen durch und resümierte: eine Neuauflage des Schulgartens kann nachhaltigen Erfolg haben. Gerade die im Zuge einer nachhaltigen Entwicklung besonders wichtigen Themen wie Lebensmittelproduktion, Natur, Ernährung und Biodiversität können dadurch gut vermittelt werden. Auch der Bundesernährungsminister Christian Schmidt unterstreicht die Notwendigkeit dieser Themen: „Nicht nur der Satz des Pythagoras gehört in den Unterricht, sondern auch das Einmaleins der Ernährung.“

Das Bildungsprogramm „GemüseAckerdemie“

Woran scheitern Schulgärten? Häufig an Lehrerwechsel, Sommerferien, Mangel an Fachwissen oder allgemein an Zeitmangel. Genau hier setzt die GemüseAckerdemie an: Das Programm unterstützt

¹ Franken, L. (2014): Einfluss von Praxiselementen auf den Wissenszuwachs beim Thema ‚Gemüsepflanzen‘ in der 6. Jahrgangsstufe, Thesis an der Bergischen Universität Wuppertal

² www.bne-portal.de/weltaktionsprogramm/

³ www.transfer-21.de/index.php?p=222



Lehrerinnen und Lehrer, selbst ohne landwirtschaftliches Vorwissen, sowohl inhaltlich als auch organisatorisch bei der Betreuung eines „SchulAckers“. Viele der anfallenden Aufgaben werden zentral von dem hinter dem Programm stehenden gemeinnützigen Verein Ackerdemia übernommen und entlasten somit das Lehrpersonal und die Schulleitung. Dazu gehören u.a. die Einrichtung eines SchulAckers, eine Fruchtfolgeplanung, Saatgutlieferungen und die Unterstützung bei der Ferienbetreuung. Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten neben Fortbildungen umfassendes Lehrmaterial inklusive Methoden zur konkreten Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung. Weiterhin unterstützt Ackerdemia die Schulen bei der Finanzierung des Programms. Die GemüseAckerdemie richtet sich sowohl an Grundschulen als auch an weiterführende Schulen und kann flexibel, an die individuellen Bedürfnisse der Schulen angepasst, durchgeführt werden: z. B. im Unterricht, in einer Arbeitsgemeinschaft oder im Hort.

Das Ackerjahr der GemüseAckerdemie

Das ganzjährig angelegte Programm ist in drei Abschnitte unterteilt: Die Vor-Ackerzeit, die Ackerzeit und die Nach-Ackerzeit. Von Februar bis April erhalten die Schülerinnen und Schüler einen ersten Einblick in das Thema Gemüse. Was braucht Gemüse zum Wachsen? Woraus besteht Boden? Wozu ist eigentlich ein Kompost gut? Während der Ackerzeit gehen die Kinder und Jugendlichen in die praktische Umsetzung auf ihren eigenen SchulAcker. Dann heißt es säen, pflanzen, jäten,hacken, umgraben, ernten, Gemüse zubereiten und auch verkaufen. Die Schülerinnen und Schüler sind aktiv am Wachstumsprozess von mehr als 25 unterschiedlichen Gemüsearten beteiligt. Nach dem Erntedankfest im Oktober beginnt die Nach-Ackerzeit. Sie bildet den Abschluss der GemüseAckerdemie und ermöglicht den Kindern einen Blick über den "Ackerrand": Was passiert eigentlich mit dem Gemüse nach der Ernte? Welche Reisen legt es zurück und wie lange ist es überhaupt haltbar? Auch sind für diese Zeit Ausflüge zu Großhändlern, Genossenschaften und landwirtschaftlichen Betrieben vorgesehen, so dass die Kinder die industriellen Pro-

duktionsschritte von Lebensmitteln kennenlernen können. Da das Bildungsprogramm langfristig an den Schulen etabliert wird, können im nächsten Jahr erneut Schülerinnen und Schüler von dem naturnahen Lernort profitieren.

„Ich glaube, das hätte es schon längst an Schulen geben müssen. Weil ohne die Landwirtschaft können die Menschen eigentlich nicht überleben.“ (Schüler aus Berlin)

BNE in der GemüseAckerdemie

Die Bildungsprinzipien der GemüseAckerdemie sind nach BNE-Kriterien entwickelt. Im Fokus stehen Learning by doing, Förderung von Sozialkompetenz und Persönlichkeit, Ganzheitlichkeit und intergenerationelles Lernen mit dem übergeordneten Ziel, die Wertschätzung für Lebensmittel zu steigern, um für ein nachhaltiges Handeln im Alltag zu sensibilisieren.

Wie wird dieses erreicht? Die Kinder beschäftigen sich bis zu 100 Stunden mit dem Thema Gemüse, einen Großteil davon verbringen sie draußen auf dem Acker, wo sie aktiv mitgestaltend den Wachstumszyklus von Gemüse miterleben. In Gruppenarbeit lernen sie, sich abzusprechen, zu planen und sich für „ihren“ Acker zu engagieren und einzusetzen. Gerade lernschwache Kinder offenbaren häufig ganz neue Seiten. „Ein Junge war im normalen Unterricht besonders verhaltensauffällig. In der GemüseAckerdemie war er wie ausgewechselt. Ihm hat das praktische Arbeiten besonders viel Spaß gemacht. Er hat sich Selbstbewusstsein geholt, was sich positiv auf sein generelles Verhalten ausgewirkt hat.“ (Lehrerin aus NRW). Die Gruppen werden von ehrenamtlichen Helfern begleitet. Dies können zum Beispiel Studierende, Eltern oder Rentner sein. Auf diese Weise wird der/die Lehrer/in unterstützt und auch intergenerationelles Lernen angeregt.

Die Lehrmaterialien ermöglichen einen spielerischen, kreativen und ganzheitlichen Zugang zum Thema. Inhaltlich werden vor allem durch den Blick über den „Ackerrand“ relevante Themen für eine Nachhaltige Entwicklung aufgegriffen und es werden Perspektivwechsel vollzogen, um zur Reflexion des eigenen Handelns anzuregen.

Viele Schulen haben das Potential der GemüseAckerdemie erkannt, was die starke, deutschlandweite Nachfrage belegt. Viele Eltern wünschen sich diese Art der Wissensvermittlung für ihre Kinder, so dass die Nachfrage nach Schulen mit solchen Angeboten rapide steigt. „Die Kooperation mit der GemüseAckerdemie ist in der Öffentlichkeit sehr positiv aufgenommen worden. Die Schule hat mit den Ergebnissen der Kooperation einen hervorragenden Eindruck hinterlassen.“ (Schulleiter Hans Georg Rabe der Papst-Johannes Paul XXIII. Schule, Pulheim-Stommeln).

In die Ackersaison 2016 starten 37 Schulen in 8 Bundesländern und in Österreich. Die GemüseAckerdemie wurde als Bundespreisträger „start social“ 2014 durch die Bundeskanzlerin Angela Merkel geehrt, ist Ausgezeichneter Ort 2014/2015 im Rahmen von Deutschland Land der Ideen und hat aktuell das Qualitätssiegel „Werkstatt N“ vom Rat für Nachhaltige Entwicklung bekommen. Weitere Informationen sind erhältlich unter www.gemueseackerdemie.de.

Autorinnen: **Marie Gauerke, Dr. Doreen Burdack** •

Fotos: **GemüseAckerdemie**

Kostenfreier Lesestoff für Schulen

Das bundesweite Leseförderungsprojekt „Zeitschriften in die Schulen“ startete im September

Was haben die Zeitschriften Dein Spiegel, GEOlino und Just Kick-it gemeinsam? Zusammen mit einer Vielzahl weiterer Zeitschriftentitel aus unterschiedlichen Kategorien verführen sie jährlich einen Monat lang Schülerinnen und Schüler in ganz Deutschland zum Schmöken.

Mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche für das Lesen zu begeistern, startet mittlerweile zum 13. Mal das bundesweite Leseförderprojekt „Zeitschriften in die Schulen“. Seit dem 15. September können sich interessierte Lehrkräfte der **Klassenstufen 3 bis 8** für die neue Projektrunde im Schuljahr 2015/2016 anmelden. Die zur Auswahl stehenden Titel reichen inhaltlich von Wissensmagazinen über Comics bis zu Tierzeitschriften. Eine Anmeldung ist möglich auf www.stiftunglesen.de/zeitschriften. Nach Ostern 2016 erhalten die teilnehmenden Klassen dann ihr kostenloses Zeitschriftenpaket, **ergänzt durch methodisch-didaktische Anregungen für den Schulunterricht**.

Eine umfassende Lesekompetenz spielt in der Schule nicht nur im Deutschunterricht eine zentrale Rolle, sondern ist in allen Fächern notwendig. Außerdem ist sie die Grundlage für lebenslanges Lernen und gesellschaftliche Teilhabe. Allerdings zeigen PISA-Studien und OECD-Berichte für die Lesekompetenz deutscher Kinder seit Jahren große Defizite auf: 14,5 Prozent der 15-Jährigen Schülerinnen und Schüler verfügen nur über eine (sehr) schwache Lesekompetenz (PISA 2012). Rund 7,5 Millionen Erwachsene sind hierzulande laut LEO-Studie 2011 funktionale Analphabeten.

Zeitschriften zählen messbar auf die Lesemotivation ein

Umso wichtiger ist es, dass in der Schule frühzeitig vor allem die Freude am Lesen gefördert wird. Das Medium Zeitschrift eignet sich hierfür besonders gut, denn durch die kurzen Texte und bildorientierte Gestaltung ist die Hemmschwelle, die viele Kinder und Jugendliche vom Lesen abhält, deutlich niedriger. Zudem wirken Zeitschriften nachhaltig dem sogenannten „Leseknick“ in der Pubertät entgegen: Eine Evaluationsstudie der Stiftung Lesen hat ergeben, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die sehr gerne oder gerne lesen, nach dem 7. Schuljahr drastisch zurückgeht – zwischen Klasse 6 und 8 um insgesamt 45 Prozent. Unter den Schülerinnen und Schülern, die an „Zeitschriften in die Schulen“ teilnehmen, geht der Anteil zum Lesen Motivierter nur um rund elf Prozentpunkte zurück.

„Zeitschriften in die Schulen“ ist ein gemeinsames Projekt der Stiftung Lesen, des Bundesverbands Deutscher Buch-, Zeitungs- und Zeitschriften-Grossisten e. V. und des Verbands Deutscher Zeitschriftenverleger e. V. Seit Projektbeginn im Jahr 2003 haben rund vier Millionen Kinder und Jugendliche daran teilgenommen. Schirmherrin ist die Staatsministerin für Kultur und Medien Monika Grütters.

Über die Stiftung Lesen

Die Stiftung Lesen ist anerkannter, kompetenter und unabhängiger Partner und Anwalt für das Lesen. Sie fördert Lesekompetenz und Zu-

gänge zum Lesen für alle Alters- und Bevölkerungsgruppen in allen Medien. Als operative Stiftung führt sie in enger Zusammenarbeit mit Partnern – Bundes- und Landesministerien, wissenschaftlichen Einrichtungen, Stiftungen, Verbänden und Unternehmen – Forschungs- und Modellprojekte sowie breitenwirksame Programme durch. Zu ihren herausragenden Initiativen zählen der jährliche „Bundesweite Vorlesetag“, der „Welttag des Buches“ und „Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen“, ein bundesweites frühkindliches Leseförderprogramm, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert wird. Zahlreiche Prominente unterstützen die Stiftung als Lesebotschafter. Die Stiftung Lesen wurde 1988 gegründet und steht unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten.

Pressekontakt Stiftung Lesen

Lisa von Zobeltitz, Senior PR-Managerin
Kommunikation und Public Affairs
Römerwall 40, 55131 Mainz

Tel.: 06131 / 2 88 90-28
E-Mail: lisa.vonzobeltitz@stiftunglesen.de
www.stiftunglesen.de

Eine Anmeldung für „Zeitschriften in die Schulen“ im Schuljahr 2015/2016 ist seit Mitte September 2015 auf dieser Seite möglich:
[https://www.stiftunglesen.de/programmbereich/schule/sekundarstufe/zeitschriften-schule](http://www.stiftunglesen.de/programmbereich/schule/sekundarstufe/zeitschriften-schule)

Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln auf Unterricht

Empirische Befunde

In vielen Ländern verfügen Schulleitungen schon seit einiger Zeit über weitreichende Befugnisse und Verantwortung. In Deutschland herrschte dagegen lange ein Verständnis von Schulleitung als Lehrkraft mit Zusatzaufgaben. Erst in den letzten ca. 15 Jahren haben sich das Verständnis und damit auch die Aufgaben und Befugnisse von Schulleitungen gewandelt.

Die hohe Bedeutung der Schulleitung hat in vielen Ländern dazu geführt, dass diese eine starke und eigenständige Schulleitungsforschung besitzen. Dementsprechend stammt ein Großteil der auf Forschungsdaten beruhenden Erkenntnisse über den Zusammenhang von Schulleitungshandeln und der Qualität von Schule und Unterricht sowie dem Lernen der Schülerinnen und Schüler aus diesen Ländern. In Deutschland existiert dagegen keine erkennbar eigenständige Schulleitungsforschung und unser Wissen über diese Zusammenhänge ist dementsprechend gering. Die Besonderheiten des deutschen Schulsystems macht eine direkte Übertragung von Befunden aus dem Ausland schwierig; daher sind eigene Studien in Deutschland notwendig.

Eine der wenigen Studien in Deutschland, die entsprechende Befunde generiert hat, ist die wissenschaftliche Begleitforschung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule NRW“. Ziele dieses Modellvorhabens waren neben der Erprobung eines erhöhten Maßes an Eigenverantwortung in den Bereichen Personal- und Ressourcenbewirtschaftung die Mitwirkung und Partizipation, Unterrichtsentwicklung und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler voranzutreiben. Um dies zu erreichen, haben 278 Schulen von 2002 bis 2008 an einer Verbesserung des schulinternen Managements und dem Aufbau eines Systems der Qualitätsentwicklung gearbeitet.

Der Begleitforschung diente als theoretisches Erklärungsmodell der Ansatz der Kapazität Organisationalen Lernens (KOL) (Feldhoff, 2011), die als eine Voraussetzung für die Nutzung einer erweiterten Autonomie darstellt. Danach hat die Schulleitung einen großen Einfluss auf das Organisationale Lernen in der Schule. Um dies zu fördern, kombiniert die Schulleitung distributive, transformationale und unterrichtsbezogene Führungselemente. Im Rahmen der distributiven Führung beteiligt die Schulleitung das Kollegium bei wichtigen schulweiten Entscheidungen. Ferner überträgt sie die Verantwortung auf einzelne Teams bei anstehenden Reformprojekten, insbesondere bei der Unterrichtsentwicklung, und unterstützt und motiviert diese. Im Rahmen der transformationalen Führung weist die Schulleitung einzelne Lehrkräfte und vor allem Teams im Arbeitsprozess immer wieder auf die in der Schule anerkannten Ziele hin und arbeitet auf die Verfolgung dieser Ziele hin. Es wird angestrebt, den Austausch von Wissen zu erhöhen und die Bereitschaft zu fördern, das eigene Wissen zu überprüfen und weiter zu entwickeln. Dies bezieht sich vor allem auf die Unterrichtsentwicklung. Deshalb spielt die unterrichtsbezogene Führung eine wichtige Rolle. Die Schulleitung spricht mit den Lehrkräften und Teams über Unterricht und deren Qualität. Sie regt Diskurse über ihren Unter-

richt an, um ihn kritisch zu reflektieren, und sie ermutigt die Lehrkräfte, neue Konzepte auszuprobieren. Die Steuergruppe (STG) kann die Implementierung der Unterrichtsentwicklung unterstützen, zum Beispiel bei der Planung oder dadurch, dass sie mit den Fachteams die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler thematisiert und sie anregt, sich für neue Ansätze und Konzepte der Unterrichtsentwicklung zu öffnen. Dabei wird davon ausgegangen, dass dadurch und durch die gemeinsame Kooperation in den Unterrichtsteams fachspezifisch und fächerübergreifend neue Unterrichtskonzepte entwickelt und diese dann im eigenen Unterricht ausprobiert werden und dass sich darüber der Unterricht der einzelnen Lehrkräfte verändert.

Die skizzierten theoretischen Annahmen wurden im Rahmen der Begleitforschung mithilfe von Strukturgleichungsmodellen überprüft (Abb. 1, Feldhoff & Rolff, 2008). Da nur Querschnittsdaten vorlagen, können keine Aussagen über die Wirkrichtungen gemacht werden.

Die vermuteten Zusammenhänge lassen sich im Modell empirisch bestätigen (vgl. Abb. 1). Die Zahlen in den Pfeilen, die sogenannten Pfadkoeffizienten, geben Auskunft über die Stärke des Zusammenhangs der jeweiligen Variablen. Sie sind nicht unabhängig vom Modell und der Fragestellung interpretierbar. In den in diesem Beitrag verwendeten beiden Modellen kann ein Pfadkoeffizient bis .3 als niedriger Zusammenhang, ein Pfadkoeffizient von .3 - .6 als ein mittlerer Zusammenhang und ein Pfadkoeffizient größer .6 als ein hoher Zusammenhang interpretiert werden. Die Zahlen rechts oben

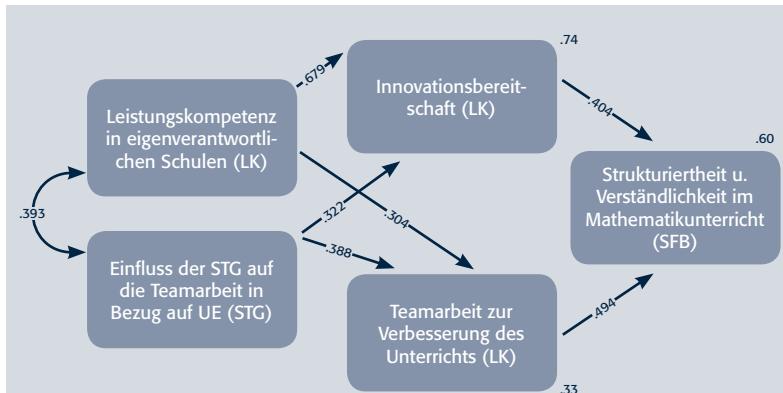


Abb. 1: Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln auf das Unterrichtsgeschehen

Feldhoff, T., & Rolff, H.-G. (2008). Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln. In H. G. Holtappels, K. Klemm, & H.-G. Rolff (Eds.), *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen* (pp. 293–302). Münster: Waxmann.

Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS

an den Ellipsen geben Auskunft darüber, wie viel Prozent der Varianz bzw. Variation in den umkreisten Variablen (z.B. „Innovationsbereitschaft“) durch die anderen Variablen, von denen aus ein Pfeil in Richtung der Ellipse geht, („Leitungskompetenz in eigenverantwortlichen Schulen“ und „Einfluss der STG auf die Teamarbeit in Bezug auf UE“) erklärt werden.

Zwischen dem oben skizzierte Schulleitungshandeln, gemessen anhand der „Leitungskompetenz in der eigenverantwortlichen Schule“ und dem Handeln der STG in Bezug auf ihren Einfluss auf die Teamarbeit und damit in Bezug auf Unterrichtsentwicklung, besteht ein mittelstarker Zusammenhang, in der Forschung „mittlerer“ genannt.

Das Schulleitungshandeln hat einen hohen Einfluss auf die Bereitschaft der Lehrpersonen, das eigene Wissen kritisch zu hinterfragen und offen gegenüber neuem zu sein, gemessen anhand der „Innovationsbereitschaft des Kollegiums“. Das Schulleitungshandeln hat ferner einen mittleren Einfluss auf die Teamarbeit zur Verbesserung des Unterrichts. Die STG hat sowohl einen mittleren Einfluss auf die Teamarbeit als auch auf die Bereitschaft der Lehrpersonen das eigene Wissen kritisch zu hinterfragen und offen gegenüber neuem zu sein. Diese Bereitschaft und Offenheit sowie die Teamarbeit haben ihrerseits einen mittleren Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung, gemessen anhand der „Strukturiertheit und Verständlichkeit im Mathematikunterricht“ aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. Aus Studien zur Unterrichtqualität ist bekannt, dass die Strukturiertheit und Verständlichkeit als zentrales Merkmal der Klassenführung das Lernen der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst. Ferner hat die Schulleitung, vermittelt über die Bereitschaft und Offenheit des Kollegiums, einen kleinen indirekten Einfluss auf die Strukturiertheit und Verständlichkeit im Mathematikunterricht. Die STG hat vermittelt über die die Bereitschaft und Offenheit des Kollegiums und über die Teamarbeit einen mittleren indirekten Einfluss auf die Strukturiertheit und Verständlichkeit im Mathematikunterricht. In einem weiteren Modell zur Strukturiertheit und Verständlichkeit im Deutschunterricht konnten die Zusammenhänge bestätigt und das Zusammenwirken von Schulleitung und STG abgebildet werden, was in der Schulleitungsforschung zuvor ein weißes Feld war.

Qualitätssicherung und Evaluation sind konstitutiv für Organisationales Lernen. Nur wenn Schulleitungen die Mechanismen zur dargestützten Selbstvergewisserung ihrer eigenen Arbeit in Form von Feedback kennen und zu implementieren wissen, kann sie sich zielgerichtet weiterentwickeln. Ohne eine solche Zielüberprüfung fehlt es an Impulsen zur Weiterentwicklung und vor allem an Informationen über Entwicklungsstand und -richtung. Hierfür ist es bedeutsam, dass Schulen eine entsprechende Evaluationskultur entwickeln. Die bereits mehrfach erwähnte Innovationsbereitschaft, die auch eine Bereitschaft zur Überprüfung der eigenen Arbeit impliziert, kann einen Einfluss auf die schulische Evaluationskultur nehmen. Im Modellvorhaben waren die Schulen zum Aufbau einer entsprechenden Evaluationskultur verpflichtet, z. B. durch Benennung eines schulischen Evaluationsberaters. Dieser Berater wurde durch eine entsprechende Fortbildung qualifiziert. Entwicklung von Qualität und deren Sicherung ist auch immer Aufgabe der Schulleitung als oberster schulischer Verantwortungsinstanz. Im Modellvorhaben konnte die Schulleitung durch ihr Handeln den neu eingeführten Evaluationsberater unterstützen, in-

dem sie ihn mit entsprechend klaren Kompetenzen, Zuständigkeiten und Aufgaben ausstattet. Auch die STGn können die Evaluationsberater bei ihrer Arbeit unterstützen. Sie besitzen durch Fortbildung das notwendige Wissen und haben durch ihre Koordinierungsfunktion der Entwicklungsprozesse einen genauen Überblick über die schulischen Aktivitäten, die es zu evaluieren gilt.

Diese theoretischen Annahmen wurden wiederum in einem Strukturgleichungsmodell überprüft (Abb. 2). Die oben dargelegten Annahmen lassen sich wiederum bestätigen. Es gibt einen hohen Zusammenhang zwischen Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln. Das Schulleitungshandeln hat einen mittleren Einfluss auf die Bereitschaft zur Überprüfung der eigenen Arbeit in Form der Innovationsbereitschaft und auf die Bedeutung des Evaluationsberaters in der Schule. Diese beiden Aspekte haben ihrerseits einen mittleren Einfluss auf die schulische Evaluationskultur. Über diese beeinflusst die Schulleitung die Evaluationskultur mit einem mittleren Effekt.

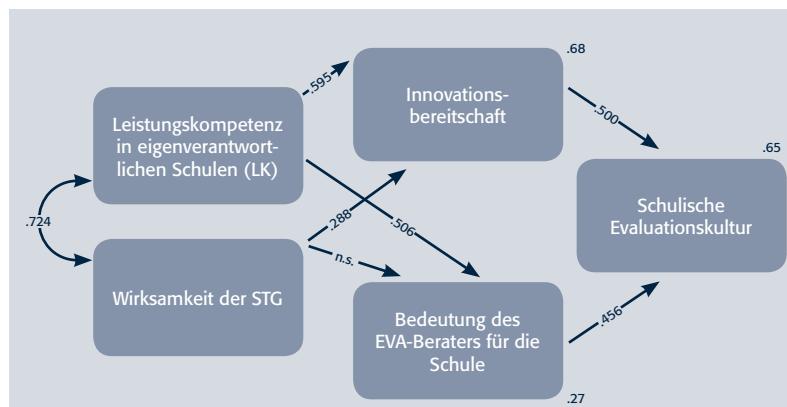


Abb. 2: Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln auf die Evaluationskultur

Die STG hat in diesem Modell nur einen kleinen Einfluss auf die Bereitschaft zur Überprüfung der eigenen Arbeit. Über diese beeinflusst sie die Evaluationskultur mit einem kleinen Effekt.

Die Befunde zeigen insgesamt, dass Schulleitung und STG eine große Bedeutung für die Unterrichtsqualität und schulische Evaluationskultur haben.

Autoren • Abbildungen: Prof. Dr. Tobias Feldhoff,
Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff

Prof. Dr. Tobias Feldhoff ist Professor für Schulforschung an der Johannes Gutenberg Universität Mainz und assoziierter Wissenschaftler am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff ist Vorsitzender des Akademierats der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF), Dortmund.

Das unbekannte Organisationsverschulden

Untiefen der Schulleitungs-Verantwortung

Glücklicherweise braucht die Schulleitung nicht alles selbst zu machen. Allerdings muss sie wichtige Bereiche so organisieren, dass die Sicherheit der Beteiligten gewährleistet wird.

Nach den eher theoretischen Ausführungen vom letzten Mal wird es heute wieder ganz konkret. Schließlich geht es um einen Begriff, der für die Kollegen ziemlich uninteressant, für Sie als Schulleitung hingegen von entscheidender Bedeutung ist: das Organisationsverschulden.

Um es zu verdeutlichen, lassen Sie uns einmal gedanklich an eine Schule mit einem netten Kollegium und einem ebenso netten Schulleiter (weibliche Pendants sind natürlich mitgedacht) begeben. Dort kennt man sich seit langer Zeit, denn der Schulleiter stammt ebenfalls aus dem Kollegium, was zwar unüblich, aber nicht unmöglich ist. Unser fiktiver Direktor ist nicht nur nett, sondern kann sich noch gut an die Zeit erinnern, als er selbst Lehrer war. Deshalb weiß er auch, wie unangenehm die Pausenaufsichten waren: Anstatt sich vom anstrengenden Unterricht zu erholen oder in Ruhe die Materialien für die nächste Unterrichtsstunde vorzubereiten, musste man als Lehrkraft zwei oder drei Pausenaufsichten pro Woche absolvieren. Das war ziemlich stressig. Aus diesem Grund hatte er damals bei der Vorstellungsrunde der Bewerber um die Schulleiterstelle angedeutet, er werde als zukünftiger Schulleiter die Aufsichten reduzieren.

Und er beließ es nicht nur bei dieser Absichtserklärung, sondern setzte sie später tatsächlich um – eben weil er ein so netter Mensch ist. Folglich haben die Kollegen jetzt nur noch eine Aufsicht pro Woche, und bei Regenwetter erlaubt die Schulleitung den Lehrkräften sogar, im Lehrerzimmer zu bleiben. Ein Blick durch die Fensterscheibe genügt, damit sie ihrer Aufsicht auf dem Pausenhof nachkommen. Wenn Sie meinen, dies sei erfunden, muss ich Sie enttäuschen. Alles, sogar der Blick durch die Scheibe, entstammt der schulischen Realität, in diesem Fall aus NRW.

Auf diese kollegial-kuschelig-komfortable Situation folgt nun zwangsläufig der Sprung ins kalte Wasser der juristischen Informationen. Sowohl der Bundesgerichtshof (BGH) als auch das Bundesarbeitsgericht (BAG) haben in ständiger Rechtsprechung bezüglich der Verantwortung des Leitungspersonals immer wieder herausgestellt: 1. Die Leitung hat den Betrieb so zu organisieren, dass keine Rechtsverstöße auftreten. 2. Wenn bei Verstößen eine Verletzung der Organisationspflicht vorliegt, haftet die Leitung neben dem jeweiligen Mitarbeiter.

Und damit haben wir das sog. „Organisationsverschulden“, das nicht nur die Leitung in Wirtschaftsbetrieben treffen kann, sondern ebenso jede Schulleitung. Für diejenigen, die diese hervorragende und informative Zeitschrift schon seit Längerem lesen: Das Organisationsverschulden haben wir schon in der Ausgabe vom April 2011 gestreift, als es um das Mitbringen von verderblichen Speisen (Tiramisu) bei Schulfesten ging.

Wenden wir uns jetzt aber wieder unserer fiktiven Schulleitung zu und präzisieren: Selbstverständlich braucht die Schulleitung nicht selbst Aufsicht zu führen, aber sie muss die Aufsicht auf dem Schulgelände so organisieren, dass die Sicherheit der minderjährigen Schü-

ler gegeben ist. Dazu gehört auch das, was die meisten Schulen (allerdings nicht alle!) inzwischen geregelt haben: Nicht nur der ausfallende Unterricht eines Kollegen muss vertreten werden, sondern natürlich ebenso dessen Aufsicht.

Auf meinen Fortbildungen werde ich häufig (von Kollegen) gefragt, wie denn das Zahlenverhältnis von Schülern und beaufsichtigender Lehrkraft festgelegt sei. Die Kollegen möchten zu gerne ausrechnen, ob bei Regenwetter, wenn weniger Schüler draußen sind, wirklich eine zweite Aufsicht auf dem Pausenhof notwendig ist. Leider muss ich die Kollegen enttäuschen. Es gibt keine festgelegte Quote, die auch ziemlich unsinnig wäre. Schließlich hängt die Aufsichtsdichte nicht nur von der Anzahl und vom Alter der Schüler ab, sondern auch von der Übersichtlichkeit und dem Gefahrenpotential des Aufsichtsbereichs. So ist auf dem Pausenhof einer Grundschule, vielleicht noch mit einem Klettergestell, eine dichtere Aufsicht erforderlich als auf dem Flur im 3. Stock einer Berufsschule.

Es liegt deshalb in der Verantwortung der Schulleitung (und nicht des Personalrats!), hier eine Gefährdungsbeurteilung vorzunehmen, aus der dann die Aufsichtsdichte, d. h. die Anzahl der Aufsichten für die Kollegen resultiert.

Da es mir in dieser Kolumne darum geht, Sie als Schulleitung rechtlich abzusichern, kann ich Ihnen noch folgenden Tipp geben: Setzen Sie den Punkt „Aufsichtsdichte“ doch einmal auf die Tagesordnung Ihrer nächsten Dienstbesprechung. Und dann fragen Sie die Kollegen, wer sich in seinem Aufsichtsbereich eigentlich überfordert fühlt und sich eine weitere Lehrkraft als Unterstützung wünscht. Vermutlich werden einige Kollegen den Arm heben und um Beistand bitten, den Sie als Schulleitung gerne gewähren. Denn wenn die Kollegen im täglichen Dienst vor Ort feststellen, sie alleine könnten die Aufsicht kaum bewältigen, dann darf man dieser Einschätzung vertrauen. Dass hierdurch ein anderer Kollege eine zusätzliche Aufsicht wahrnehmen muss, ist leider unvermeidlich, denn die Sicherheit der Schüler auf dem Schulgelände hat höchste Priorität.

Und diese Aufsicht, Sie haben es bereits vermutet, kann nicht über einen Blick durchs Fenster des Lehrerzimmers erfolgen. Die Kollegen müssen dahin, wo die Schüler sind – sogar bei schlechtem Wetter. Und selbst wenn alle Schüler im Gebäude sind (Schlechtwetterregelung), dürfte ein komfortbewusster Kollege sich nicht durchgängig am Heizkörper in der Pausenhalle wärmen, sondern er muss herumlaufen und Präsenz zeigen, damit die Schüler ständig vor Augen haben, dass eine Aufsicht vor Ort ist.

Mit den besten Grüßen bis zum nächsten Mal
Ihr Günther Hoegg



Dr. jur. Günther Hoegg ist Jurist und war 30 Jahre als Lehrer im Schuldienst tätig. Seit über 10 Jahren führt er schulrechtliche Fortbildungen durch, vor allem in Niedersachsen, NRW und Hessen. Mehr Externratschläge von ihm finden Sie u. a. im Band „SchulRecht! für schulische Führungskräfte“, erschienen im Verlag Beltz.

Im Rückspiegel: Schulischer Umgang mit Flüchtlingen

Das Frankfurter Forum des DIPF

Inklusion, Flüchtlingskinder, unterschiedliche Lernniveaus: Lehrerinnen und Lehrer, die individuell fördern wollen, stehen heutzutage vor zahlreichen Herausforderungen. Das Frankfurter Forum hat jetzt einen Beitrag dazu geleistet, sie dabei besser zu unterstützen.

Denn wer individuell fördern will, kann zwar inzwischen auf viele methodische Angebote zurückgreifen, doch deren Wirksamkeit ist keineswegs immer belegt. Auf dem vom DIPF auf dem Campus Westend der Frankfurter Goethe-Universität mitveranstalteten Forum wurden daher drei Förderprogramme vorgestellt, deren Effektivität wissenschaftlich nachgewiesen wurde:

- Lautarium: ein computerbasiertes Trainingsprogramm für Grundschulkinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (vorgestellt von Professorin Dr. Maria Klatte von der TU Kaiserslautern)
- Meister Cody: ein ebenfalls computerbasiertes Trainingsprogramm für Grundschulkinder mit Rechenschwierigkeiten (präsentiert von Dr. Jörg-Tobias Kuhn von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster)
- Das Lobo-Programm: eine elternbasierte Sprachförderung im Vorschul- und Grundschulalter (erläutert von Dr. Julia-Katharina Rißling von der Universität Bremen).

Die Anwendung der beiden ersten Programme wurde darüber hinaus noch in Workshops vertieft, so dass die Referierenden auch gezielt auf Fragen der teilnehmenden Lehrkräfte eingehen konnten.

Platz für Austausch bot sich dann auch bei der abschließenden Diskussion, bei der auf dem Podium neben allen Vortragenden auch Professor Dr. Marcus Hasselhorn für das DIPF, Christa Engemann (Referatsleiterin im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) und Ulrike Krug (Leiterin des Projektbüros für förder- und kompetenzorientierten Unterricht des Hessischen Kultusministeriums) Platz nahmen.

Und das Teilnehmerfeld hatte viele fachkundige Fragen – so beispielsweise:

- Wie lassen sich Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch diagnostizieren? (Antwort Rißling: Zum Beispiel über Vergleiche mit anderen mehrsprachigen Kindern)
- Hilft Lautarium bei den konkreten Symptomen der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten oder ist es eher als allgemeines funktions- und wahrnehmungsspezifisches Training einzuordnen? (Antwort Klatte: Wir versuchen möglichst alle Ebenen miteinander zu verzähnen)
- Geht Cody nur auf Rechenoperationen oder auch auf räumlich-visuelle Aspekte ein? (Antwort Kuhn: Es konzentriert sich eher auf die Rechenoperationen, weil das nach aktueller Forschung am effektivsten ist)

Doch die Diskussion drehte sich nicht nur um die Trainingsprogramme. So wurde auch deutlich, dass viele Lehrkräfte zwar individuell fördern wollen, aber sich damit aus verschiedenen Gründen schwer



Das Frankfurter Forum des DIPF:
Richtiges Fördern will gelernt sein

tun – vor allem wegen mangelnder Zeit oder wegen fehlender anderer Ressourcen. „Die Forderung nach der individuellen Förderung überfordert viele Lehrer“, hieß es. Dem stimmte auch Ulrike Krug zu, die festhielt, dass „Lehrerinnen und Lehrer die Schlüsselgröße sind, aber oft mit dem Rücken zur Wand stehen“.

Ihr abschließender Hinweis daher: „Individuelle Förderung ist ein Strauß aus Elementen.“ Professor Hasselhorn pflichtete ihr bei und spezifizierte auch unter Bezug auf die Unterrichts- und Heterogenitätsforschung des DIPF, dass es für individuelle Förderung neben den wissenschaftlich fundierten Programmen und der entsprechenden Weiterqualifizierung der pädagogischen Fachkräfte auch ausreichende Ressourcen und eine gesamtheitliche Schulentwicklung brauche.

Text: DIPF / PM • Foto: Fotolia

Mehr Informationen zum Frankfurter Forum 2016:
[http://www.dipf.de/de/dipf-aktuell/veranstaltungen/
frankfurter-forum-2016](http://www.dipf.de/de/dipf-aktuell/veranstaltungen/frankfurter-forum-2016)

Vorträge des Forums zum Nachlesen:
<http://de.slideshare.net/DIPFBlog>

9. MINT-Tag am 21. April 2016

Qualität von MINT-Initiativen: Mythos und Realität

Was ist der Impact von MINT-Initiativen? Was charakterisiert erfolgreiche Lernprozesse? Wie können wir den Erfolg sichtbar machen? Welche Verfahren und Instrumente sollen uns in diesen Prozess unterstützen und wie haben sie sich bewährt? Welchen Stellenwert haben Qualitätsleitfäden? Gibt es bereits Benchmarks und Initiativen mit Beispieldfunktion? Welche Rahmenbedingungen sind förderlich? Sind Standards Motivationstöter und Innovationskiller? In welchem Verhältnis stehen Kreativität, Innovationskraft, experimentelles Trial-and-error zu nachgewiesener Qualität?

Deutschlandweit gibt es eine Vielzahl an Initiativen – allein im MINT-Navigator von „MINT Zukunft schaffen“ ca. 15.000 –, die mit großem persönlichem Engagement junge Menschen für MINT-Kompetenz-, -Fächer und -Berufe begeistern wollen.

Dabei gewinnt die Frage nach der Qualität und Wirksamkeit ihrer Angebote zunehmend an Bedeutung. Beispielsweise stagniert der Frauenanteil an neu abgeschlossenen MINT-Ausbildungsverträgen von 1993 bis 2013 bei ca. 12% – trotz Girls’ Days, Mentoring-Initiativen, Schnuppertagen.

Müssen wir ausgetretene Pfade verlassen? Mit Neuem experimentieren? Zudem sind sich Experten einig, dass es selten weiterer MINT-Angebote bedarf, sondern viel häufiger einer stärkeren Transparenz der Angebote, ihrer sinnvollen Vernetzung entlang der gesamten Bildungskette sowie konsequenter Qualitätssicherung.

Weitere Informationen unter www.mintzukunft.de

9. MINT-Tag

21. April 2016
Neues Rathaus
Martin-Luther-Ring 4-6
04109 Leipzig
10.30 Uhr – 17.00 Uhr

Anmeldung bis 14. April 2016

Eine Teilnahmebestätigung erhalten Sie spätestens nach Ablauf der Anmeldefrist per E-Mail.

Kontakt:

MINT Zukunft e.V.
Spreeufer 5
10178 Berlin
Tel.: 030 / 212 30-828
Fax: 030 / 212 30-959
info@mintzukunftschaffen.de
www.mintzukunft.de

4. Berliner Schulleitungstagung

Das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) und das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) veranstalten gemeinsam die 4. Berliner Schulleitungstagung. Das diesjährige Thema lautet:

Gesellschaftlicher Wandel und Schulentwicklung – Führen in herausfordernden Situationen

Die Tagung findet am 13. und 14. September 2016 in Berlin in den Räumen der Heinrich-Böll-Stiftung statt. Weitere Informationen und Anmeldung unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fortbildung/fortbildung-fuer-fuehrungskraefte/berliner-schulleitungstagung>

4. Berliner Schulleitungstagung 2016

Gesellschaftlicher Wandel und Schulentwicklung – Führen in herausfordernden Situationen

13./14. September 2016
Bundesweite Tagung in der Heinrich-Böll-Stiftung Berlin

Die Anmeldung zur Tagung am 13./14. September 2016 erfolgt über: <https://www.conftool.net/epnosl2016/>

Lesestoff – Informationen für Schulleitungen

Kontrolle

Egal, wie man Schulinspektionen gegenüber steht: Sie stellen eine wichtige Basis für die Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule einerseits und die bildungsstrategischen Überlegungen der Verwaltung andererseits dar. Freilich darf sich eine solche Evaluation nicht in Schulleistungsstudien erschöpfen. In klarem und verständlichen Ton erläutert Benjamin Maiorano Ansprüche und Entwicklung von Schulinspektion in Deutschland. Und nicht nur den hiesigen Ansatz – auch das niederländische System findet Beachtung und wird in Gegenüberstellung mit den deutschen Geprägtheiten präsentiert. Mit interessanten Einsichten: So werden in Holland z. B. Schulberichte generell veröffentlicht, um Eltern eine Orientierungshilfe bei der Schulwahl zu geben. Allein dies zeigt schon die unterschiedliche Sichtweise auf die Institution Schule in beiden Ländern.



Benjamin Maiorano: *Schulinspektion in Deutschland. Zur Übertragbarkeit internationaler Konzepte auf das deutsche Schulsystem.* Erschienen bei Tectum. ISBN 978-3-8288-2522-2, 1. Auflage 2010. 107 Seiten. Broschiert. 24,90 Euro.

Abwege

In zu vielen KollegInnen finden sich LehrerInnen, die offenbar den falschen Beruf ergriffen haben – bestenfalls haben diese es schon selbst eingesehen und sind bereit, umzudisponieren. Mit dem Band „Lebenslang Lehrer?“ hat die Schulleitung den passenden Leitfaden für solche Kolleginnen und Kollegen parat. Thomas Unruh präsentiert in dem Buch die Werdegänge zahlreicher Ex-LehrerInnen. Mal geht es beim beruflichen Wechsel um die Arbeitsbelastung, mal um echte Leidenschaft, wie im Falle von Martina Augustin, die zur Farb- und Stilberaterin umschulte. Ihr Argument: Nur wenn man für etwas brennt, kann man exzellent werden. Und das sollten LehrerInnen in jedem Fall sein.



Thomas Unruh: *Lebenslang Lehrer? Alternativen zum Lehrerberuf.* Erschienen bei BELTZ. ISBN 978-3-407-62661-5, 1. Auflage 2012. 144 Seiten. Broschiert. 19,95 Euro.

Das Letzte



-HAWU-

Dr. Helmut Lungershausen präsentiert
– pointiert aufbereitet –
seine Perspektive auf den Schulleitungsalltag ...

Baden-Württemberg

VSL Vereinigung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Baden-Württemberg e.V.
c/o CITA UG
Christinenstr. 5
10119 Berlin
T: (030) 57700546 F: (030) 57700862
geschaefsstelle@vsl-bw.de
www.vsl-bw.de

Berlin

Interessenverband Berliner Schulleitungen e.V.
Helmut Kohlmeyer
Lily-Braun-Str. 101
12619 Berlin
T/F: (030) 9715832
service@ibs-verband.de

Brandenburg, Bremen, Thüringen

Momentan kein Landesverband, bitte wenden Sie sich an die ASD-Geschäftsstelle
c/o CITA UG
Christinenstr. 5
10119 Berlin
kontakt@schulleitungsverbaende.de

Hamburg

VHS Verband Hamburger Schulleitungen e.V.
c/o CITA UG
Christinenstr. 5
10119 Berlin
T: (030) 57700546 F: (030) 57700862
ms@ideas-answers.com
www.vhs-ev.de

Hessen

Interessenverband Hessischer Schulleiterinnen und Schulleiter e.V.
Cornelia Doebel
Akazienweg 6
63163 Neu-Isenburg
T: (06102) 836520
ihs-geschaefsstelle@arcor.de
www.ihs-hessen.de

Mecklenburg-Vorpommern

Schulleitungsvereinigung Mecklenburg-Vorpommern e.V.
Heike Walter, Schule am See
Seestr. 9
18239 Gatow
T: (0173) 5105974
heikewalter@slmv.de
www.slmv.de

Niedersachsen

Schulleitungsverband Niedersachsen e.V.
Herrenstr. 5
30159 Hannover
T: (0511) 6005635 F: (0511) 6005636
E-Mail über das Kontaktformular des SLVN auf dessen Homepage
www.slvn.de

Nordrhein-Westfalen

Schulleitungsvereinigung Nordrhein-Westfalen e.V.
c/o Dr. Burkhard Mielke
Drosselstr. 14
40627 Düsseldorf

Saarland

Vereinigung Saarländischer Schulleiter e.V.
Arno Heinz
Kohlweg 28
66123 Saarbrücken
aheinz.sb@t-online.de

Sachsen-Anhalt

Schulleitungsverband Sachsen-Anhalt e.V.
c/o Grundschule Frohe Zukunft Halle 06118 Halle/S.
www.slv-st.de

Schleswig-Holstein

Schulleitungsverband Schleswig-Holstein e.V.
Klaus-Ingo Marquardt
Pommernweg 33
24582 Wattenbek
T: (04322) 2362 F: (04322) 888922
kimarquardt@slvsh.de
www.slvsh.de

Die nächste Ausgabe
erscheint im Juli 2016



Titelthemen:

Gesunde Schule

Schulleitungsbelastung

Dies sind die Themen, die wir in der nächsten Ausgabe Ihres Fachmagazins beleuchten wollen.

Redaktionsschluss:
31. Mai 2016

Anzeigenschluss:
10. Juni 2016

b:sl
Beruf : Schulleitung

03/16

Impressum: b:sl – Beruf : Schulleitung, ISSN Nr. 977-1865-3391
Herausgeber:

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

Vorsitzende: Gudrun Wolters-Vogeler; Wissenschaftliche Begleitung: Prof. Dr. Stephan Huber

CITA Unternehmergeellschaft, Christinenstr. 5, 10119 Berlin

Telefon: (030) 577 00 546, Telefax: (030) 577 00 862, eMail: info@beruf-schulleitung.de

Michael Smosarski (V.i.S.d.P. für den Mantelteil des Magazins)

Marketing Services Gärtner, Henry Gärtner, Orffstraße 5, 41564 Kaarst, Tel.: (0 21 31) 742 32 33,

Fax: (0 21 31) 742 32 33, E-Mail: anzeigen@beruf-schulleitung.de, www.beruf-schulleitung.de

Einzelheft 5,60 €; zzgl. 1,45 € Versandkosten. Jahresvorzugspreis: 19,20 €

Anzeigen:

(inkl. Versandkosten) jeweils inkl. Mwst.

Bezugspreise:



MUSIKSTUDIUM AM BIMM
- INFOVERANSTALTUNG
AN IHRER SCHULE!

WAS AUS TALENTEN PROFIS MACHT? DIE GUTE SCHULE

ÜBER 80% UNSERER ABSOLVENTEN ARBEITEN
ERFOLGREICH IN DER MUSIKBRANCHE.

Gerne besuchen wir Ihre Schule und informieren
Ihre Schüler ausführlich über die weiterführenden
Ausbildungs- und Studienangebote am BIMM
- British and Irish Institute of Modern Music in
den Fächern Gitarre, Bass, Schlagzeug, Gesang,
Songwriting und Musikwirtschaft.

MELDEN SIE SICH BEI UNS UND VEREINBAREN
SIE EINEN BESUCHSTERMIN!

Alle Kurse sind
zertifiziert von
der University
of West London.



UNTERRICHTSSPRACHE
ENGLISCH

BIMM Berlin
Noisy Musicworld
Warschauer Straße 70a
10243 Berlin

Tel: +44 20 3701 3966
Skype: bimminstitute
E-Mail: berlin@bimm-institute.de

THE UK & EUROPE'S
MOST CONNECTED
MUSIC COLLEGE



WWW.BIMM-INSTITUTE.DE

Gleich anmelden!
Schnellentschlossene
sparen 20,- €

Bundeskongress Schulleitung 2016

»Erfolgreich leiten – Handwerkszeug für Schulleitung«

24. September 2016

im Kongresszentrum Westfalenhallen Dortmund



Martin Fugmann



Gisela Schultebrucks-Burgkart



Prof. Dr. Olaf-Axel Burow



Dr. Barbara E. Meyer



Prof. Dr. Wilfried Bos

Mit den Schwerpunkten:

- Strukturelle Führung
- Digitales Lernmanagement
- Inklusion als Führungsaufgabe
- Schulleitung in Regionalen Bildungslandschaften
- Gesundheitsmanagement in der Schule

und vielen weiteren aktuellen Themen.

Gesamtkonzept: Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff

Es erwarten Sie:

Martin Fugmann (Leiter der Deutschen Schule im Silicon Valley),
Gisela Schultebrucks-Burgkart, Prof. Dr. Olaf-Axel Burow,
Dr. Barbara E. Meyer, Prof. Dr. Wilfried Bos und viele weitere
hochkarätige Schulleitungsexpertinnen und -experten.

Detaillierte Informationen und Anmeldung:

www.dapf.tu-dortmund.de