

:UNSER TITELTHEMA

Gesunde Schule

Konzepte und Anknüpfungspunkte

:AUSSERDEM

Schulleitungsbelastung



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



**Aktion
Deutschland Hilft**
Bündnis deutscher Hilfsorganisationen

AKTUELL

- 4 Aus den Bundesländern
6 Neues von unseren Partnern

THEMA – POSITIONSPAPIER ASD

- 7 ASD fordert Verwaltungsleiter als Regelausstattung
für allgemeinbildende Schulen!

TITELTHEMA – GESUNDE SCHULE

- 9 Nur eine gesunde Schule ist auch eine gute Schule
10 Soziale Beziehungen als Ressourcen und Stressoren
13 im Schulleitungsalldag
15 Gesund macht Schule
Brennen statt ausbrennen!

THEMA – BILDUNGSGERECHTIGKEIT

- 16 „5.000 x gerechte Bildungschancen“

THEMA – SCHULENTWICKLUNG

- 19 Was passiert danach? Teil 2

THEMA – SELF-ASSESSMENT

- 21 Professionelle Reflexion über pädagogische Führung

TITELTHEMA – SCHULLEITUNGSBELASTUNG

- 23 Alles gleichzeitig
26 Keine Besserung

THEMA – GEWALTPRÄVENTION

- 27 Radicalisation Awareness Network

THEMA – SCHULLEITUNGSTAG

- 28 1. Hamburger Schulleitertagung am 17.11. und 18.11. 2016

THEMA – TRAUMATHERAPIE

- 29 Verbesserte Therapieangebote für Betroffene von
sexuellem Kindesmissbrauch

THEMA – SCHULENTWICKLUNG

- 30 Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität
braucht Selbstevaluation!

THEMA – PÄDAGOGISCHER ZIRKUS

- 33 Projektzirkus Aron

DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG

- 35 Kommunale Bildungsberichte

RECHT

- 38 Wie lang ist der Arm der Schule?

RÜCKSPIEGEL

- 39 Im Rückspiegel: didacta 2016

RUBRIKEN

- 40 Fortbildung
41 Lesestoff
42 Adressen, Impressum

TITEL

- Nadine Herms, CITA

*In dieser Ausgabe finden Sie eine Beilage
der Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
Wir bitten freundlich um Beachtung.*

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

die beiden Titelthemen der aktuellen Ausgabe hängen aus Schulleitungssicht eng miteinander zusammen – leider, muss man sagen. Denn die eigene Gesundheit und die Belastung von Schulleitungen stehen in einem besonderen Verhältnis zueinander. Eine Vielzahl an belastenden Aufgaben bei zu geringen Zeitrressourcen lässt Leitungstätigkeit gesundheitsgefährdend werden.

Das war schon 2013 eine klare Erkenntnis der großen Studie von Prof. Dr. Huber zum Belastungserleben von Schulleitungen in Deutschland. Für diese Ausgabe haben wir innerhalb unserer ASD-Landesverbände ein aktualisiertes Stimmungsbild, anschließend an die wissenschaftliche Erhebung, eingeholt. Das Ergebnis lesen Sie im zweiten Teil des Heftes.

Eine mögliche Lösung für die unbefriedigende Situation – oder zumindest eine Entlastung – könnte die Einführung von Verwaltungsleitern an Schulen sein. In Berlin gibt es derzeit ein Pilotprojekt, das den flächendeckenden Einsatz solcher administrativer Hilfen an einigen Schulen testet. Wir fordern in unserem Positionspapier (Seite 8 und 9 in dieser Ausgabe) die bundesweite Einführung solcher Programme.

Gesunde Schule umfasst natürlich mehr als die Konstitution der Schulleitung. Unser Auftrag als Führungskräfte ist es insbesondere, die Gesundheit der uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler sowie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu gewährleisten. Dabei helfen schulnahe Programme wie etwa „Gesund macht Schule“ – den entsprechenden Artikel finden Sie auf Seite 13 und 14 in diesem Heft.

Viel Vergnügen bei der Lektüre und eine schöne Sommerzeit wünscht Ihnen

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler
ASD-Vorsitzende

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

Herausgegeben vom ASD –
Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: bildungsklick.de

NIEDERSACHSEN

ENTWURF FÜR KULTUSHAUSHALT 2017/2018 VORGESTELLT

Der Entwurf, den das Kabinett der Niedersächsischen Landesregierung vorgelegt hat, beinhaltet eine Steigerung des Kultusetats von gegenwärtig rund 5,63 Milliarden Euro (2016) auf rund 5,78 Milliarden Euro (2017) bzw. 5,86 Milliarden Euro (2018). „Wir wollen so viel in Schulen, Kitas und Krippen investieren, wie zuvor noch nie eine Landesregierung“, sagte Ministerin Heiligenstadt. „Bildung ist die Geldanlage, die die höchsten Renditen erzielt. Denn wir investieren in unsere Kinder und in deren Bildungschancen!“

Das sieht der Haushaltsplanentwurf im Kultusbereich vor, über den der Landtag entscheiden muss:

- ▷ Die Landesregierung entwickelt den Ganztagsschulbereich konsequent fort, stärkt das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung, bietet eine bedarfsgerechte Sprachförderung für Flüchtlingskinder und -jugendliche und stellt die Finanzmittel für eine ausreichende Unterrichtsversorgung von 100 Prozent an den allgemein bildenden Schulen zur Verfügung.
- ▷ In den kommenden zwei Jahren sollen insgesamt 2.160 neue Lehrerstellen an den allgemein bildenden Schulen geschaffen werden - 1.389 im Jahr 2017 und 771 im Jahr 2018. Rund 1.200 neue Lehrerstellen davon sind zur Verbesserung der Unterrichtsversorgung vorgesehen. Zusätzlich werden 160 Stellen für das erfolg-

reiche Sprach- und Integrationsprojekt „SPRINT“ für Jugendliche mit Fluchtschichte an den berufsbildenden Schulen eingerichtet. Derzeit wird SPRINT von rund 80 berufsbildenden Schulen flächendeckend angeboten. An den Schulen konnten damit fast 180 Klassen eingerichtet werden, in denen rund 2.600 junge Flüchtlinge qualifiziert werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen im Rahmen von SPRINT möglichst schnell und intensiv mit der deutschen Sprache sowie Kultur- und Berufsleben vertraut gemacht werden. Das SPRINT-Projekt wendet sich sowohl an schulpflichtige als auch an nicht schulpflichtige Flüchtlinge zwischen 16 und 21 Jahren.

- ▷ Niedersachsen baut zudem seine Spitzenposition als Ganztagsschulland weiter aus: Bereits heute sind 1.700 der 2.750 öffentlichen allgemein bildenden Schulen in Niedersachsen Ganztagsschulen. Bis zum Ende des Planungszeitraums werden insgesamt rund 560 Millionen Euro für die Ganztagsschulen zur Verfügung gestellt worden sein – allein 61 Millionen Euro in den kommenden zwei Jahren.
- ▷ Die Niedersächsische Landesregierung macht erstmals schulische Sozialarbeit zur Landesaufgabe. Hierfür sollen dauerhaft rund 500 Stellen für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter geschaffen und mit 28 Millionen Euro finanziert werden. Dafür werden die aus dem Hauptschulprofilierungsprogramm stammenden Mittel im Umfang von über 13 Millionen Euro für die Beschäftigung von rund 240 So-

zialarbeiterinnen und Sozialarbeitern im Landesdienst eingesetzt. Darüber hinaus werden die bisher bis zum 31. Juli 2018 im Haushalt eingestellten rund 260 Stellen für die Flüchtlings- und Sozialarbeit entfristet.

- ▷ Die Landesregierung stellt weitere Mittel insbesondere für den Ausbau von Betreuungsplätzen für Kinder unter 3 Jahren und von Ganztagsplätzen in Kindertageseinrichtungen zur Verfügung. Im Bereich der dritten Betreuungskraft in Krippengruppen geht der begonnene Ausbau weiter. Das Land finanziert in den kommenden Jahren einem Stufenmodell folgend aufsteigend eine erhöhte Stundenzahl der dritten Krippenkräfte. Die Mittel für die Sprachförderung in diesem Bereich verdoppeln sich bis 2018 auf jährlich 12 Millionen Euro. Insgesamt sind für den Bereich der frühkindlichen Bildung im Planungszeitraum bis 2020 über 3 Milliarden Euro vorgesehen.

Kultusministerin Heiligenstadt: „Der Doppelhaushalt 2017/2018 bringt – die Zustimmung des Gesetzgebers vorausgesetzt – im Kultusbereich noch mehr Möglichkeiten, Bildungschancen für Kinder und Jugendliche zu verbessern: Wir bauen unsere guten Ganztagsschulen weiter aus, ermöglichen gemeinsames Lernen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Handicap, unterstützen Flüchtlinge bei der schulischen Integration und wir bieten Eltern Hilfe bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf mit frühkindlicher Betreuung und Bildung. Dieser Haushaltsplanentwurf kann sich wirklich sehen lassen!“

SCHLESWIG-HOLSTEIN

JUNGE FLÜCHTLINGE IM SCHULSYSTEM: AKTUELLE ZAHLEN, DATEN, FAKTEN

Das Ministerium für Schule und Berufsbildung hat heute neue Zahlen, Daten und Fakten zu den Themen Sprachförderung und Integration junger Flüchtlinge vorgelegt:

- ▷ Die 4.162 Schülerinnen und Schülern an den BBS und RBZ erhalten hier ein Angebot an Berufsorientierung und Deutschunterricht im Ausbildungsvorbereitungsjahr (AVJ) und in den Berufseingangsklassen (BEK). Einige mit höherem Sprachstand haben bereits die Möglichkeit genutzt, eine Ausbildung im Dualen System oder in einer Berufsfachschule zu beginnen.

- ▷ Im allgemein bildenden Bereich stehen für DaZ insgesamt 427 Lehrerstellen zur Verfügung. Im Laufe des Jahres 2015 wurden insgesamt 365 zusätzliche Stellen für Lehrkräfte geschaffen, um Arbeit der DaZ-Zentren zu unterstützen und die Unterrichtsversorgung für alle Schülerinnen und Schüler auch vor dem Hintergrund des Anstiegs der Flüchtlingszahlen sichern zu können.
- ▷ Im Haushalt 2016 sind zur Nachsteuerung angesichts der ansteigenden Zahl von Schülerinnen und Schülern weitere 280 zusätzliche Lehrerstellen eingestellt sowie vier Millionen Euro für die Beruflichen Schulen. Durch den Nachtragshaushalt wurden weitere 200 Lehrerstellen zur Verfügung gestellt.
- ▷ Die Zusammenarbeit mit der Landesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtsverbände (LAG) wird in diesem Jahr fortgesetzt. Auf der Grundlage des mit 1,5 Millionen Euro ausgestatteten Sprachförderungs- und Integrationsvertrages werden Projekte der ergänzenden Sprachförderung am Nachmittag und in den Ferien realisiert.
- ▷ Bisher konnten die DaZ-Stellen im allgemein bildenden Bereich in der Regel mit ausgebildeten Lehrkräften besetzt werden, die zusätzlich eine DaZ-Qualifikation haben. Um den Bedarf auch künftig decken zu können, wird die modularisierte

DaZ-Qualifizierung derzeit umgestellt auf ein „Blended-Learning-Konzept“, das Präsenzelemente mit online gestützten Lerneinheiten verbindet. So kann die Dauer der Qualifizierung verkürzt werden, ohne die Inhalte oder die Qualität zu reduzieren.

- ▷ Die Ausbildungsangebote für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wurden verstärkt: Junge Lehrkräfte, die ab 1. Februar ihr Referendariat nach der neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung begonnen haben, können ein DaZ-Zertifikat erwerben, das die Hausarbeit im Rahmen der Staatsprüfung ersetzt. Dieses DaZ-Zertifikat erhält, wer an dem Kurs „Deutsch als Zweitsprache“ teilnimmt und diesen mit einer benoteten Abschlussklausur beendet.
- ▷ Für die Beruflichen Schulen werden DaZ-Strukturen aufgebaut.

BADEN-WÜRTTEMBERG

SEHR GUTE PERSPEKTIVEN FÜR JUNGE LEHRERINNEN UND LEHRER

Rund 5.700 neue Lehrerinnen und Lehrer können zum kommenden Schuljahr 2016/2017 in Baden-Württemberg unbefristet in den öffentlichen Schuldienst eingestellt werden.

„Durch den aktuell hohen Bedarf an Lehrkräften können wir jungen Lehrerinnen

und Lehrern sehr gute Einstellungsmöglichkeiten bieten“, sagt Kultusministerin Dr. Susanne Eisenmann anlässlich der diesjährigen Einstellungszahlen.

Zu den 5.700 unbefristeten Einstellungsmöglichkeiten kommen noch rund 470 befristete Stellen speziell für den Unterricht von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Somit können im Jahr 2016 insgesamt rund 6.000 Lehrerinnen und Lehrer eingestellt werden. Die Einstellungsmöglichkeiten liegen damit nochmals über dem Rekordjahr 2015 mit rund 5.800 neu eingestellten Lehrkräften. „Die Schulen im Land brauchen jetzt pädagogische Verlässlichkeit, um die Reformen der vergangenen Jahre gut umzusetzen. Gut ausgebildete und motivierte Lehrerinnen und Lehrer sind der Schlüssel zum Bildungserfolg unserer Schülerinnen und Schüler“, sagt die Ministerin.

Anzeige

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: abc2016

Passwort: test0616

Wählen Sie Ihr Bundesland!

Kostenloser Testzugang bis 31.7.2016 freigeschalten!

Sie haben Fragen?

Kontaktieren Sie uns, wir beraten Sie gerne.



MEDIENGRUPPE
OBERFRANKEN
FACHVERLAGE

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

Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG

E.-C.-Baumann-Straße 5, 95326 Kulmbach, Tel. 092 21 / 949-204, Fax 092 21 / 949-377

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

Studie der Bertelsmann Stiftung – Bundesvergleich gebundener Ganztagschulen

Publikation des BER vom 28. April 2016



*Pädagogisch begründete Qualitätskriterien
haben bei der Ausstattung der Ganztags-
schule selten eine Rolle gespielt*

*Mit der aktuellen Studie
der Bertelsmann Stiftung
zur Ressourcenausstattung
gebundener Ganztagschu-
len in Deutschland wird
uns sehr deutlich vor Augen
geführt, wie unterschiedlich
Bildungschancen im direk-
ten Vergleich zwischen den
Bundesländern verteilt sind.*

Mit dem zunehmenden Ausbau der Ganztagschulen in den letzten 15 Jahren waren gerade auf Seiten der Eltern viele positive Erwartungen hinsichtlich der Bildungschancen ihrer Kinder verbunden. So wurden neben der ganztägigen Betreuung vor allem die pädagogischen und sozialen Vorteile gegenüber der Halbtagschule ins Feld geführt. Auch die längere Lernzeit für die Schüler/-innen wurde als besonderer Vorteil erkannt.

Die Ganztagschule steht mittlerweile grundsätzlich für mehr Chancengerechtigkeit und sie gilt als ein leistungsfähiges Schulsystem. Mittlerweile haben fast 60 % aller Schulen ein ganztägiges Angebot. In der Ausstattung dieser Schulform werden in der Bertelsmann Studie aber schon allein bei der gebundenen Ganztagschule erhebliche Unterschiede festgestellt. Diese zeigen sich besonders in der landesabhängigen Zuweisung des pädagogischen Fachpersonals für den Ganztagsbereich. So werden die Grundschulen weit besser ausgestattet als die weiterführenden Schulen und im Bereich der Stundenzuweisung sind diese Unterschiede noch deutlicher zu erkennen. Im Bundesvergleich werden so z.B. die gebundenen Ganztagsgrundschulen je nach Land mit zusätzlichem Personal in einer Spanne von 3 bis zu 32 Wochenstunden versorgt und Personalausstattung und Umfang der angebotenen zusätzli-

chen Lernzeiten passen oft nicht zueinander; der Landesanteil an der Personalausstattung variiert ebenfalls sehr stark, je nach Schulform und Land von 22% bis 67%.

Das zentrale Ergebnis dieser Untersuchung: „Trotz einheitlicher Kategorisierung durch die Kultusministerkonferenz als „gebundene Ganztagschulen“ weisen die Schulen im Ländervergleich ein erstaunliches Spektrum an unterschiedlichen Voraussetzungen auf, wenn es um Ausmaß erstens an zusätzlicher Lernzeit, zweitens an zusätzlichem pädagogischem Personal und schließlich um die Kongruenz von Lernzeit und Personalausstattung geht. Von gleichwertigen Lernchancen im Ganztags kann angesichts dieser ... empirischen Befunde nicht einmal im Ansatz die Rede sein.“ (Dr. Jörg Dräger und Ulrich Kober im Vorwort zur Studie)

Gerade hat sich der Bundeselternrat auf seinem Kongress vom 22.-24. April 2016 in Potsdam zum Thema Lernen folgende Frage gestellt: „Selbstbestimmtes Leben als Ziel von Bildung – Was müssen unsere Kinder heute lernen?“. Das Ergebnis: Die notwendige individuelle Förderung aller Kinder und die Mitwirkung in demokratischen Strukturen verlangt eine gute Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit, dies gilt ebenfalls für die Ganztagschule. Aber die großen Unterschiede im Ergebnis der Bertelsmann Studie bezüglich Personalausstattung und der ihr zugewiesenen Zeit lassen es erahnen: Pädagogisch begründete Qualitätskriterien haben bei der Ausstattung der Ganztagschule selten eine Rolle gespielt. Gerade der Ländervergleich an schulspezifischen Themen führt dieses Grundproblem zu Tage und er ist auch auf viele andere Bildungsschwerpunkte zu übertragen. Sei es nun die Umsetzung der Inklusion oder die Frage nach vergleichbaren Bildungsstandards. Die Forderung aus dieser und vieler anderer Studien, die am Längsschnitt untersuchen müssen, wie gut unser Schulsystem in seinen Teilbereichen wirklich ist, muss eine bundeweite Bildungsstrategie sein, die auf der Grundlage von pädagogisch begründeten Qualitätskriterien das benennt, was Schule wirklich braucht und festlegt, was es kostet und wer es bezahlt.

ASD fordert Verwaltungsleiter als Regelausstattung für allgemeinbildende Schulen!

Neue Konzepte für eine Neuorganisation des nichtpädagogischen Personals sind überfällig

Es wird Zeit für eine Reformoffensive zur grundlegenden Neugestaltung des verwaltungstechnischen Bereichs an allen allgemeinbildenden Schulen. Die bildungspolitische Debatte der letzten Jahre in der Bundesrepublik Deutschland hat zumeist nur sehr marginal die gravierenden Defizite im verwaltungstechnischen Bereich in den Focus ihrer Aufmerksamkeit gerückt.

Autor: **Harald Kuhn (Interessenverband Berliner Schulleitungen e.V. (IBS))**

• Foto: **Fotolia**

Dies muss umso mehr verwundern, als im bildungspolitischen Diskurs niemand ernsthaft bestreiten wird, dass die Arbeitsbelastung von Schulleitungen durch die Fülle von schulischen und schulpolitischen Reformen bis an die Grenze des Leistbaren ausgedehnt wurde. Leider wurde hingegen versäumt, die administrative Infrastruktur der Schulen an die sich dynamisch entwickelnden Veränderungsprozesse anzupassen.

Die Folgen dieser Versäumnisse machten die Ergebnisse einer bundesweit übergreifend angelegten Studie der Leuphana Universität Lüneburg seit Ende 2012 überdeutlich. Neben Nordrhein-Westfalen wurde die Studie in onlinegestützter Form auch in Berlin, Niedersachsen und Schleswig-Holstein umgesetzt. Die Ergebnisse der Erhebung unter Berliner Schulleitungen zeigen dramatische Ergebnisse. So sehen sich 75 Prozent der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter schon durch die bloße Arbeitsmenge am höchsten belastet. Von Verordnungen der ministeriellen Ebene, der Schulaufsicht und der administrativen Tätigkeiten fühlen sich 70 bzw. 60 Prozent erheblichen Belastungen ausgesetzt. Besonders aufschlussreich und keineswegs weniger alarmierend sind die Ergebnisse bezüglich des Erreichens des Pensionsalters. Lediglich ca. ein Drittel der Schulleitungen äußerten sich zuversichtlich, die Arbeit bis zum Pensionsalter leisten zu können(!).

Für Niedersachsen kommt die Studie zu vergleichbaren Ergebnissen. Besonders stark belastet fühlen sich 80 Prozent der Schulleitungen in Niedersachsen durch ein zu hohes Arbeitsaufkommen, während 76 Prozent die zahlreichen Verwaltungsvorschriften vorgesetzter Behörden als besonders belastend empfinden.

Immerhin gaben 64 Prozent der Befragten an, besonders stark unter Antriebs-, Müdigkeits- und Überlastungserscheinungen zu leiden. Zu denken geben müssen aber auch andere Erkenntnisse der Studie, die zeigen, dass insbesondere Grundschulleitungen häufiger höhere Arbeitsbelastungen und emotionale Erschöpfungsmuster aufweisen.

Der ASD bewertet diese Ergebnisse vor allem als Folge der zunehmenden Verlagerung von Haushaltsangelegenheiten sowie von organisatorischen und administrativen Aufgaben von der Behördenebene auf die Schule.

SCHULEN NEHMEN SOZIALSTAATLICHE AUFGABEN WAHR

Durch vielfältige Initiativen und Kooperationen wie z.B. die Arbeit im Quartiersmanagement der jeweiligen Gemeinde wie auch das Angebot und die Organisation von Maßnahmen im Rahmen des „Bildungs- und Teilhabe-Pakets“ nehmen die Schulen inzwischen auch sozial-staatliche Aufgaben wahr. Weitere, gravierende Belastungsfaktoren für die tägliche Arbeit der Schulleitungen sind nach wie vor mangelhafte oder gar fehlende Konzepte und finanzielle Mittel zur Umsetzung der weit gesteckten Integrationsaufgaben, die von den Kultusministerien neuerdings als „normaler Regelfall“ der schulischen Bildung und Betreuung verkauft werden, ohne dass auch nur



Verwaltungsleiter würden ohne Zweifel dabei helfen, die administrativen Aufgaben im Schulleitungsalltag zu bewältigen

ansatzweise die unumgänglichen Ressourcen bereitgestellt werden. Hinzu kommt das bislang kaum zu lösende Problem einer adäquaten Beschulung und Betreuung der Flüchtlingskinder. Verschärft wird die Problemlage durch völlig unzureichende Leitungszeiten und mangelhaften Besoldungsstrukturen vor allem im Grundschulbereich.

Eine weiter andauernde Untätigkeit der politisch Verantwortlichen in diesem hochgradig belasteten Arbeitsfeld wird eine ständig wachsende Zahl von Schulen in gefährliche, wenn nicht sogar irreversible Schieflagen bringen.

DAS „BERLINER MODELL“ ZEIGT NEUE WEGE AUF

Was ist zu tun? Innovative und richtungsweisende Beispiele finden wir gleich in mehreren, teils sogar benachbarten europäischen Staaten. Weit gediehen sind beispielgebende Bedingungen in der Schweiz, in England sowie in außereuropäischen Staaten wie Australien und Südafrika.

Für die Schulen in der Bundesrepublik Deutschland fordert der ASD eine zeitnahe Reformierung bzw. einen beschleunigten Ausbau der administrativen Infrastruktur, das gesamte nichtpädagogische Personal umfassend.

Schwerpunkt unserer Forderungen ist dabei die Einrichtung von regulären Planstellen für die Position des Verwaltungsleiters oder der Verwaltungsleiterin, vorzugsweise an den allgemeinbildenden Schulen.

Beispielgebend könnte das „Berliner Modell“ sein, das seit zwei Jahren in die Praxis umgesetzt wird. (s. dazu den Artikel: „Erhebliche Entlastung“ von Michael Smosarski in der *b:sl*-Ausgabe v. Januar 2016).

Der ASD fordert in einem ersten Schritt die Einrichtung von Verwaltungsleiterstellen auf der Grundlage eines verbindlichen Masterplans, der sowohl eine präzise Beschreibung des neuen Aufgabenkreises und des Arbeitsgebietes beinhaltet. Bestandteil des Masterplans soll überdies die Erstellung einer verbindlichen Zeitleiste sein, die Auskunft über den geplanten Termin für die neuen Stellenbesetzungen gibt.

Verwaltungsleiter unterliegen grundsätzlich der Weisungsbefugnis der Schulleitung.

Das wichtigste Aufgabenfeld des Verwaltungsleiters sollte – neben anderen, noch zu definierenden Arbeitsbereichen – die Unterstützung der Schulleitung in allen Aufgaben der Verwaltung sein.

Eine erfolgversprechende Reform administrativer Strukturen muss jedoch über die Etablierung von Verwaltungsleitern hinaus den gesamten verwaltungstechnischen Bereich in den Blick nehmen. Das gilt insbesondere für die Organisation der Schulsekretariate sowie für die Organisation der Arbeitsabläufe im Bereich der Schulhausmeister. In diesen derzeit durchaus defizitären Bereichen werden ohne eine durchgreifende Qualitätsoffensive nennenswerte Verbesserungen nicht möglich sein.

Dieses Thema soll Gegenstand einer weiteren, eingehenden Analyse in einer der kommenden *b:sl*-Ausgaben sein.

Nur eine gesunde Schule ist auch eine gute Schule

Eine Initiative der DAK-Gesundheit in Kooperation mit der Leuphana Universität Lüneburg

Neben den ungleich verteilten Bildungs- und Gesundheits-Chancen bei Kindern und Jugendlichen wird das Bild durch eine zunehmende psychische Beanspruchung der Lehrkräfte geprägt.

Autorin: **Nele Klockmann**

Um den an Schule gerichteten Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen zu können, bedarf es daher innovativer Ansätze, die sowohl die Qualität von Schule als auch die Gesundheit ihrer Mitglieder in ihrer wechselseitigen Bedingtheit betrachten und fördern. Ein solcher Ansatz ist die gute gesunde Schule, indem hier die Wirkzusammenhänge von Bildung und Gesundheit ins Zentrum des Handelns gestellt werden.

Auf dieser Grundlage unterstützte und begleitete die DAK-Initiative „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“ bundesweit 30 Schulen für jeweils drei Jahre. Dabei rückte neben der Förderung der Lehrer- und Schüler-Gesundheit auch eine allgemeine Verbesserung der Schulqualität in den Fokus – ganz im Sinne der klar definierten Intention, die Schulen nachhaltig dazu zu befähigen, ihre begonnene Entwicklung nach Projekt-Abschluss selbstständig fortführen zu können.

Der folgende Artikel beleuchtet die Evaluations-Ergebnisse der DAK-Initiative sowie die daraus ableitbaren Gelingensbedingungen und Schlussfolgerungen für Folge-Projekte.

EVALUATIONS-ERGEBNISSE

Die von der DAK-Gesundheit initiierte und in Kooperation mit der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführte Initiative erreichte in sieben Bundesländern direkt und indirekt rund 26.000 Schüler_innen, 1.600 Lehrkräfte und 52.000 Eltern. Nach Abschluss des Projekts stellt sich nun die Frage nach seinem Erfolg. Zentrale Leitziele waren die Förderung der Lehrer- und Schüler-Gesundheit sowie die Verbesserung der Schulqualität. Darüber hinaus sollten die Schulen nachhaltig befähigt werden, ihre Schulentwicklung nach Projekt-Abschluss autonom weiterführen zu können. Um zu überprüfen inwiefern die Ziele der DAK-Initiative erreicht werden konnten und welche Wirkungen sich zeigen, wurden im Rahmen der Evaluation eine Reihe von Fragen beantwortet, deren Antworten sich wie folgt zusammenfassen lassen:

1. GESUNDHEITSGEFÄHRDENDE ARBEITSBEDINGUNGEN ENTSCHEIDEND REDUZIERT

Der Anteil der Risikoschulen mit erheblichen Gesundheitsrisiken für Lehrkräfte und Schüler_innen hat im Projektverlauf von 60 Prozent auf 15 Prozent deutlich abgenommen.

2. AUCH BRENNPUNKT-SCHULEN SCHNEIDEN ERFOLGREICH AB

Die Schulen in regionalen Brennpunkten waren nicht weniger erfolgreich als Schulen in besseren Umfeldern.

3. DIE SCHULEN KONNTEN DEN GROSSTEIL IHRER ZIELE ERREICHEN

Die Schulleitungen gaben im Mittel an, dass ihre Schulen rund zwei Drittel der gesetzten Projektziele bereits nach 2,5 Jahren erreicht haben.

4. PROJEKTERFOLG VON SCHULLEITER_INNEN UND ELTERN AM HÖCHSTEN EINGESCHÄTZT

Die Schulleitungen beurteilen das Projekt mit einem Zustimmungswert von durchschnittlich mehr als 60 Prozent als sehr erfolgreich, ähnlich die Lehrkräfte und Eltern.

5. SCHÜLER- UND LEHRER-PARTIZIPATION STEIGEN – SCHULKLIIMA UND GESUNDHEIT VERBESSERN SICH

Durch die kollektive Arbeit im Rahmen des Projekts konnten eine höhere Identifikation mit der Schule, mehr Unterstützung und soziale Einbindung erreicht werden. Bei den Beteiligten wurden wesentliche Schutzfaktoren bzw. Ressourcen entwickelt; die Aggressivität zwischen den Schüler_innen ging deutlich zurück, das Klima unter den Schülern verbesserte sich genauso wie das des Kollegiums.

6. NACHHALTIGKEIT IST GESICHERT

Die Mehrheit der Schulen plant nach Projekt-Ende eine Beibehaltung des Steuerkreises sowie eine Fortführung der Projektgruppenarbeit.

7. SCHULEN WURDEN ZUR SELBSTSTÄNDIGEN SCHULENTWICKLUNG BEFÄHIGT

96 Prozent der Schulen trauten sich zu, nach Projekt-Ende gesundheitsbezogene Schulentwicklung selbstständig fortzuführen.

GELINGENSBEDINGUNGEN UND SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR FOLGE-PROJEKTE

Wie die Ergebnisse der Evaluation zeigen, verlief das Projekt an den Schulen insgesamt sehr erfolgreich. Aus der Forschung ist bekannt, dass für das Gelingen eines tiefgreifenden Entwicklungsvorhabens ein hohes Maß an Veränderungs-Akzeptanz und Veränderungs-Bereitschaft seitens der Organisation wie auch ihrer Mitglieder gegeben sein muss. Es bedarf also motivierter und aufgeschlossener Lehrkräfte sowie schulspezifischer Beratung.

Natürlich sind die unterschiedlichen Startbedingungen und die Art der Projekt-Gestaltung mit dem finalen Erfolg des Schulentwicklungs-Prozesses eng verknüpft; die angebotenen Fortbildungen müssen folglich auf die unterschiedlichen Schul-Typen individuell zugeschnitten sein. Die externe Begleitung bei der Durchführung des Projekts sowie der Stellenwert, der diesem eingeräumt wird, steht dabei in direktem Zusammenhang mit seinem Erfolg. Zudem ist das Gelingen an solchen Schulen wahrscheinlicher, die mit der Arbeit des Steuerkreises zufriedener sind, eine breite Beteiligung fördern und Entscheidungsprozesse transparent machen.

Soziale Beziehungen als Ressourcen und Stressoren im Schulleitungsalltag

Empirische Ergebnisse der Schulleitungsstudie in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Die im Folgenden präsentierten empirischen Ergebnisse entstammen der Schulleitungsstudie D-A-CH (Huber, eb. at., a, b, c, 2014; ausgewählte Ergebnisse wurden in b:sl 3/2013 publiziert). Dabei wurden Schulleiterinnen und Schulleiter aus den drei deutschsprachigen Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz zu ihren Schulleitungstätigkeiten und ihrem Beanspruchungs- und Belastungsempfinden befragt.

Text/Abbildungen: **Stephan Gerhard Huber, Christine Wolfram & Selin Kilic** • Foto: Fotolia

Die Stichprobe besteht aus insgesamt 5394 Schulleiterinnen und Schulleitern, 2213 Frauen und 2354 Männern. Davon sind 3764 Schulleiterinnen und Schulleiter aus Deutschland, 741 aus Österreich und 889 aus der Schweiz. Die Befragten sind zwischen 25 und 66 Jahre alt ($M = 52.45$; $SD = 7.75$). Im Mittel sind sie seit 9.78 ($SD = 7.02$) Jahren als Schulleiterin beziehungsweise Schulleiter tätig.

Die qualitativen Erkenntnisse gehen auf zusammengefasste Aussagen von Schulleiterinnen und Schulleitern zurück, die im Rahmen eines Abschlussmoduls im Studiengang Schulmanagement befragt wurden. Andere qualitative Erkenntnisse, im Beitrag in Form von Zitaten wiedergegeben, entstammen der Interview-Untersuchung von Stricker, Iberer und Huber (2011) und der Analyse zur selben Thematik von Stricker (2011) zu Belastungsfaktoren, Komplexität und möglichen Zusammenhängen von Belastung unter Berücksichtigung subjektiver Bewertungen von Schulleitern. Für diesen Beitrag sind vor allem die Erkenntnisse zu den Konfliktsituationen im Bereich „Personal“ von zentraler Bedeutung.

1. SOZIALE KONFLIKTE IM SCHULLEITUNGSALLTAG ALS STRESSOREN: ROLLENERWARTUNGEN UND -ANSPRÜCHE ALS BELASTUNGSFAKTOREN IN DER „SANDWICHPOSITION“

Die Tätigkeit von Schulleiterinnen und Schulleitern zeichnet sich durch eine Vielzahl an Interaktionen mit unterschiedlichen Kommunikationspartnern aus. Zudem befinden sich Schulleitungen als Vermittlungsinstanz zwischen den Plänen und Vorhaben der Schulbehörden und

den Bedürfnissen des Kollegiums in einer Sandwichposition, sodass sie in vielen Alltagssituationen mit gegensätzlich erscheinenden Erwartungen umgehen müssen. Schulleitungen sind also gewissermaßen Bindeglied zwischen den «internen» und den «externen» Interessen (Huber, 2005). Es ist naheliegend, dass diese Konstellation bei vielen Schulleitungen mit belastenden Rollenkonflikten in Zusammenhang steht. Wird das aufgeführte Spannungsfeld stark wahrgenommen, reduziert dies zudem die Bereitschaft, auf andere einzugehen (was wiederum eine Komponente von Burnout ist). Die sozialen Interaktionen zwischen Schulleitungen und Lehrkräften verlaufen – das zeigen weitere Analysen – freundlicher und wertschätzender, wenn die Schulleitung neben ihrer Leitungstätigkeit unterrichtet (Baeriswyl, Dorsemagen & Krause, 2012): Schulleitungen mit Unterrichtsverpflichtung sind eher der Meinung, zwischen ihnen und den Lehrkräften bestehe ein freundlicher und vertrauensvoller Umgang. Zudem nehmen sie ein tendenziell höheres Maß an Anerkennung durch die Lehrpersonen wahr.

Die Schulleitungsstudie D-A-CH ergibt folgendes Bild: Die Belastung der Schulleitungen, die sich durch das Durchsetzen von Schulinteressen gegenüber der vorgesetzten Behörde ergibt, liegt insgesamt im mittleren Bereich ($M = 2.62$, siehe Tabelle 1). Diese Belastung ist für die Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland jedoch deutlich größer als für diejenigen in Österreich und der Schweiz. Dagegen fällt die Belastung durch die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in Deutschland signifikant niedriger aus als im Deutschschweizer

Tabelle 1: Mittlere Belastung durch die Zusammenarbeit mit Behörden und im Kollegium und der Zusammenhang mit der allgemeinen beruflichen Belastung

Item	M _{Total}	M _D	M _A	M _{CH}	r _{berufliche Belastung}
Belastung durch Vertretung der Schulinteressen gegenüber der vorgesetzten Behörde	2.62(1.06)	2.67(1.06) ^{2,3}	2.48(1.01) ¹	2.48(1.06) ¹	.33
Belastung durch die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen	2.59(.93)	2.51(.92) ³		2.94(.92) ¹	.27
Belastung durch das Führen von Konfliktlösesgesprächen mit Lehrkräften	3.13(1.05)	3.14(1.04) ^{2,3}	2.78(1.09) ^{1,3}	3.26(1.07) ^{1,2}	.30
Belastung durch das Herbeiführen von schulinternen Vereinbarungen	2.59(.92)	2.61(.91) ²	2.31(.88) ^{1,3}	2.67(.96) ²	.31
Belastung durch das Initiieren von Teamarbeit	2.50(.94)	2.53(.92) ^{2,3}	2.03(.87) ^{1,3}	2.68(.93) ^{1,2}	.27
Belastung durch die Förderung einer Kultur der Zusammenarbeit	2.35(.96)	2.38(.93) ^{2,3}	1.86(.87) ^{1,3}	2.52(1.02) ^{1,2}	.27

M = Mittelwert, Standardabweichung in Klammer, **r** = bivariate Korrelation mit beruflicher Belastung
M_{Total} = Mittelwert aller Schulleitungen; **M_D** = Mittelwert der deutschen Schulleitungen; **M_A** = Mittelwert der österreichischen Schulleitungen; **M_{CH}** = Mittelwert der Schweizer Schulleitungen; **r** = Korrelationskoeffizient; **1** = unterscheidet sich signifikant von Deutschland, **2** = unterscheidet sich signifikant von Österreich; **3** = unterscheidet sich von der Schweiz

Durchschnitt. Am stärksten dadurch belastet fühlen sich die Schweizer Schulleitungen. Das Herbeiführen von schulinternen Vereinbarungen, das Initiieren von Teamarbeit sowie die Förderung einer Kultur der Zusammenarbeit nimmt hingegen eine deutliche Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter nicht als Belastung wahr. Auch hier zeigen die Mittelwerte, dass dies von Deutschschweizer Schulleiterinnen und Schulleitern als belastender empfunden wird als von deutschen und österreichischen (vgl. dazu Tab. 1). Alles in allem sprechen die Untersuchungsergebnisse aber dafür, dass die Mehrheit der Schulleitungen die Interaktion mit den Lehrkräften als nicht sehr belastend einstuft.

Wenngleich belastende Situationen in der Zusammenarbeit mit dem Kollegium und insbesondere bei der Vertretung der Interessen der eigenen Schule gegenüber der vorgesetzten Behörde nicht unbedingt für die Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland, Österreich und der Schweiz zentral belastend sind, ändert sich dies allerdings, wenn massive soziale Konflikte auftreten. Dies ist dann, laut den Analysen der Schulleitungsstudie, höchst bedeutsam für die Gesundheit und erhöht beispielsweise das Risiko für emotionale Erschöpfung. Als am belastendsten wird von den Schulleitungen aller drei Länder im Mittel das Führen von Gesprächen zur Konfliktlösung erachtet (vgl. dazu Tab. 1).

Bei den Schulleiterinnen und Schulleitern zeigen auch die qualitativen Befunde, dass der Rollenkonflikt, in dem sich Schulleiterinnen und Schulleiter befinden, als besonders belastend wahr-

genommen wird. Dies zeigt sich darin, dass es schwierig ist, sich als Schulleitung vom Kollegium abzugrenzen, da Schulleiterinnen und Schulleiter auch immer ein Teil des Teams sind, zugleich aber auch eine Managementfunktion innehaben. Mit dem Rollenkonflikt sind auch verschiedene Erwartungen von diversen Seiten verbunden. Eine Schulleiterin und ein Schulleiter gaben an, dass ihnen Erwartungen von anderen Personen aus dem Kollegium unklar sind. Oft fühlen sie sich in einer „Schachmattposition“, in der jede Entscheidung falsch ist.

Besonders belastende Faktoren in den sozialen Beziehungen sind beispielsweise Mobbingkonstellationen oder Probleme mit Einzelpersonen, die schlecht im Team arbeiten können und so zusätzlichen Mehraufwand für Schulleiterinnen und Schulleiter verursachen.

Der Rollenkonflikt wird auch in den aufgeführten Zitaten zweier Schulleitungen deutlich. Hier zeigt sich, dass Schulleiterinnen und Schulleiter immer wieder verschiedene Rollen annehmen und somit differente Anforderungen bewältigen müssen.

„Dann geh` ich morgens in die Schule und kaum, wenn ich die Schule betreten habe, kommt irgendjemand, will etwas von mir. Das hat noch gar nichts/ also ich bin nicht getrennt Lehrerin und Schulleiterin, sondern ich bin immer alles gleichzeitig. Da kommt/da steht dann ein Kind da und will etwas von mir, da steht ein Lehrer da und will etwas von mir und dann stehen vielleicht auch noch Eltern da“ (Stricker, 2011, S. 62).

„Zunächst mal also sind's die verschiedenen Rollen, die er da einnehmen

muss. Jetzt in meiner Funktion als Schulleiter und die Funktion als Lehrer zum Beispiel, ist schon mal eine Rollentrennung, ja. Dann gibt's Eckpunkte in den kleinen Schulen, als Schulleiter bin ich dann trotzdem noch Lehrer unter Lehrern und ich bin nicht der gleiche und auch nicht derselbe und möchte doch einer sein, also das ist zum Beispiel auch so ein Rollenkonflikt der sich da auftut...“ (Stricker, 2011, S. 85).

2. DAS KOLLEGIUM ALS SOZIALE RESSOURCE: ANERKENNUNG UND UNTERSTÜTZUNG PFLEGEN

Soziale Beziehungen bringen aber nicht nur Belastungen mit sich, sondern gelten auch als eine der wichtigsten Ressourcen, die positive Auswirkungen auf die Gesundheit haben. Weit gefasst verstanden als soziale Unterstützung, gemeinsame pädagogische Vorstellungen und das soziale Klima im Kollegium wird das soziale Miteinander an der Schule von Schulleiterinnen und Schulleitern als entlastend wahrgenommen (z.B. Nido, Trachsler, Ackermann, Brüggli & Ulich, 2008). Die Schulleitungsstudie D-A-CH stützt dieses Ergebnis mehrheitlich: Der Großteil der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter schätzt das soziale Klima an der eigenen Schule als gut ein. Die Befunde zu den Skalen «positives Sozialklima» und «soziale Unterstützung im Kollegium» sowie die dazugehörigen Aussagen bestätigen diesen Eindruck. Auf einer Zustimmungsskala von eins bis fünf liegen die Antworten der Befragten bei fast allen Aussagen über vier. Eine Ausnahme bildet „Rat holen bei Lehrpersonen“, wo der Wert knapp unter vier liegt.

Tabelle 2: Mittelwerte des Sozialklimas und der sozialen Unterstützung im Kollegium und der Zusammenhang mit der allgemeinen beruflichen Belastung

Skala / Item	M _{Total}	M _{Deutschland}	M _{Schweiz}	Berufliche Belastung
Positives Sozialklima	4.29(.64)	4.30(.64)³	4.21(.64)¹	-.23
Das Arbeitsklima ist persönlich	4.69(.62)	4.70(.62)	4.68(.65)	-.13
Es herrscht ein ausgeprägter Gemeinschaftssinn	4.46(.80)	4.45(.80)	4.47(.78)	-.20
Es gibt selten Spannungen zwischen Kollegen	4.03(.85)	4.03(.85)	4.01(.81)	-.19
Konflikte werden nicht beschönigt / vertuscht	4.23(.92)	4.26(.91)	4.07(.96)	-.18
Im Kollegium gibt es keine Gruppen, die nur wenig miteinander zu tun haben wollen	4.03(1.03)	4.07(1.02)	3.85(1.05)	-.16
Soziale Unterstützung im Kollegium	4.11(.78)	4.10(.79)	4.14(.76)	-.29
Wenn ich mal nicht weiter weiss, kann ich mir bei den Lehrkräften jederzeit Rat holen	3.92(1.06)	3.94(1.04) ³	3.83(1.15) ¹	-.16
In meinem Kollegium gibt es genug Menschen, zu denen ich ein wirklich gutes Verhältnis habe	4.19(.90)	4.18(.90) ³	4.26(.89) ¹	-.20
Wenn ich über den Schulalltag deprimiert bin, finde ich im Kollegium Personen, die mich wieder aufmuntern	4.14(1.06)	4.11(1.07) ³	4.25(1.03) ¹	-.26
Bei Schwierigkeiten in der Schule kann ich von Lehrkräften praktische Hilfe erwarten	4.18(.10)	4.18(1.00)	4.22(1.01)	-.27

MW=Mittelwert, Standardabweichung in Klammer, **r** = bivariate Korrelation mit beruflicher Belastung

M_{Total} = Mittelwert aller Schulleitungen; **M_D** = Mittelwert der deutschen Schulleitungen; **M_A** = Mittelwert der österreichischen Schulleitungen; **M_{CH}** = Mittelwert der Schweizer Schulleitungen; **r** = Korrelation mit beruflicher Belastung; **1** = unterscheidet sich signifikant von Deutschland, **2** = unterscheidet sich signifikant von Österreich; **3** = unterscheidet sich von der Schweiz

Insgesamt zeigen die Daten, dass die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften von den Schulleitungen mehrheitlich als harmonisch, freundlich und wertschätzend beurteilt wird. Sind soziale Ressourcen wie ein positives Sozialklima und gegenseitige Anerkennung hoch ausgeprägt, ist auch die Wahrscheinlichkeit deutlich höher, dass die allgemeine berufliche Belastung als niedriger wahrgenommen wird. Dies gilt jedoch auch umgekehrt: Werden die sozialen Beziehungen nicht positiv beurteilt, wird auch die berufliche Belastung höher eingeschätzt.

Die qualitativen Ergebnisse untermauern diese Erkenntnisse. Es wird deutlich, dass Schulleiterinnen und Schulleiter vor allem gute Sozialbeziehungen - im Team wie auch außerhalb im privaten Leben - als wichtige Ressource ansehen.

Im Kollegium wird vor allem die Möglichkeit zu Selbstmitteilung, Kommunikation und Austausch in einem professionellen Kontext sehr geschätzt. Um dies aufrechtzuerhalten, ist eine starke Verankerung im Team zentral. Feedbacks von Kolleginnen und Kollegen werden als wertvoll und hilfreich angesehen und fördern eine konstruktive Zusammenarbeit.

Neben dem eigenen Kollegium wird aber auch der Austausch mit anderen Schulleiterinnen und Schulleitern mehrfach positiv erwähnt. Gerade die Kooperationskontexte in der Region und die Netzbildung mit anderen Schulen und Bildungseinrichtungen sind hier von zentraler Bedeutung: als eine wichtige Ressource und somit auch als Entlastung.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sowohl Belastungen als auch Ressourcen, die aus der Zusammenarbeit mit dem Kollegium resultieren, die Arbeitszufriedenheit schulischer Führungskräfte beeinflussen. Zwar tragen schwierige Situationen und soziale Konflikte im Team zur beruflichen Belastung bei, doch ist die soziale Unterstützung im Kollegium andererseits auch eine zentrale Ressource, die wiederum zur Reduktion der Belastung beiträgt. Schulische Führungskräfte sollten daher Personalführungsaufgaben, die die Kollegialität und die Arbeitsatmosphäre verbessern, eine große Aufmerksamkeit widmen.

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Es wurde deutlich, wie soziale Faktoren sich als Ressourcen einerseits aber auch als Belastung andererseits auf Schulleitungen auswirken können. Die Zusammenarbeit mit dem Kollegium und der fachliche Aus-

tausch im Team werden als wichtige Ressource erkannt, bieten aber oft auch Konfliktpotenzial.

Um die sozialen Beziehungen als Ressourcen gewinnen, entwickeln und diese dann auch nutzen zu können, bedarf es wiederum zeitlicher Ressourcen für Personalführung und Teamentwicklung, welche gerade die Verbesserung dieser sozialen Beziehungen untereinander zum Ziel haben.

Anhand der Auswertungen der von Schulleitungen geführten Arbeitstagebücher, einem weiteren Bestandteil der Studie, ergab sich jedoch, dass Personalführung und Teamentwicklung zeitlich weniger priorisiert werden als die Handlungsbereiche „eigener Unterricht“ und „Organisation & Verwaltung“, die im Schulleitungsalltag am meisten Zeit in Anspruch nehmen (Huber & Schwander, 2013).

Diese Gewichtung im Handlungsspektrum von Schulleitungen müsste im Einzel- wie auch im Systemkontext auf den Prüfstand gestellt werden: Im Systemkontext würde dies bedeuten, dass die Anforderungen im Bereich „Organisation & Verwaltung“ überprüft werden hinsichtlich ihrer Notwendigkeit, ihrer Relevanz und ihrem Nutzen und ggf. eine Verschlankung der Anforderungen angestrebt wird. Für den Einzelkontext würde es bedeuten, dass Schulleiterinnen und Schulleiter für sich selber prüfen, wie und wo sie ihre Prioritäten setzen, um den Anforderungen in ihren Schulen gerecht zu werden.

Wünschenswert wäre, dass Schulleitungen die zeitliche Investition in Personalführung und Teamentwicklung priorisieren können. Dadurch soll die Möglichkeit geschaffen werden, soziale Beziehungen als Ressource für die Bewältigung von schulischen Anforderungen zu nutzen. Soziale Unterstützung bzw. Kooperation in Schule zu fördern hat dabei aber nicht nur funktionalen Charakter im Umgang mit Anforderungen, sondern auch eine pädagogische Funktion (Huber, 2014).

Schulleiterinnen und Schulleiter brauchen für die Umsetzung derartiger Veränderungen entsprechende Zeitgefäße, welche momentan unter der oben erwähnten starken Belastung durch den Handlungsbereich „Organisation & Verwaltung“ wenig vorhanden sind. Es ist wichtig, dies auch aus der Perspektive der Funktion von Schule als Ort, an dem das Lernen von Kindern und Jugendlichen gestaltet und gefördert wird, zu betrachten. Vor dem Hintergrund der Kernaufgabe von Schule wäre immer wieder kritisch zu reflektieren, inwieweit Tätigkeiten im Handlungsbereich „Organisation und Verwaltung“ zeitlich so umfassend und im Tätigkeitsspektrum so stark gewichtet sein sollten.

Gesund macht Schule

Vorstellung des bundesweiten Präventionsprogramms

Aktuelle Studien aus Deutschland zeigen, dass sich das Krankheitsspektrum von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren verändert hat. Kinder und Jugendliche sind immer häufiger von chronischen Erkrankungen und psychischen Störungen betroffen. Das Präventionsprogramm „Gesund macht Schule“ der Ärztekammer Nordrhein und der AOK Rheinland/Hamburg versucht, mit gezielten Interventionen in der Primarstufe, frühzeitig Gesundheitskompetenz zu vermitteln.

Text: **Gesund macht Schule** • Foto: **Susanne Legien**

Kindergesundheit ist nicht nur von gesundheitspolitischem, sondern von gesamtgesellschaftlichen Interesse. Aktuelle Zahlen zur Kindergesundheit, zum Beispiel aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey des Robert-Koch-Instituts machen deutlich, dass Kindergesundheit vor allem durch den sozioökonomischen Status der Eltern determiniert wird. (siehe www.kiggs.de) Für die Prävention bedeutet dies, dass neben Projekten speziell zur Förderung der Gesundheit sozial belasteter Familien vor allem Settingprojekte in Kindergärten und Schulen die Möglichkeit eröffnen, gezielt mit Kindern und deren Familien ohne Stigmatisierung zu arbeiten.

GESUND MACHT SCHULE BUNDESWEIT

Das Programm Gesund macht Schule ist daher als Settingprogramm für die Primarstufe angelegt und erreicht alle schulpflichtigen Kinder von 6-10 Jahren. 280 Schulen aus den Regierungsbezirken Düsseldorf und Köln haben sich im Schuljahr 2014/2015 an dem Programm beteiligt. Sie wurden von 145 Patenärztinnen und Patenärzte betreut. Zahlen aus Hamburg und Sachsen-Anhalt können über die Initiatoren erfragt werden. Rund 35.000 Kinder konnten 2014 mit der Maßnahme erreicht werden. Insgesamt nehmen damit von den rund 1600 Primarschulen landesweit 17 Prozent teil. 70 Prozent der beteiligten Schulen haben Gesund macht Schule in ihrem Schulprogramm verankert. Damit ist Gesund macht Schule eines der größten flächendeckenden Angebote in Deutschland.

GESUND MACHT SCHULE – FOCUS „MENSCHLICHER KÖRPER/BEIM ARZT“

Viele Studien zur Kindergesundheit deuten darauf hin, dass Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus vermehrt gesundheitliche Risiken auf sich vereinen. Ungünstige Ernährungsgewohnheiten, weniger sportliche Betätigung, weniger Teilnahme an Vorsorge- und Präventionsmaßnahmen haben nicht nur direkte Auswirkungen auf die Gesundheit der Kinder, sondern auch auf deren Bildungs- und Lebenschancen. Um hier mehr Chancengleichheit herzustellen, wurde im Jahr 2012 der Fokus des Programms auf den Themenschwerpunkt Zugang zum Gesundheitssystem, keine Angst vor Impfungen und Vorsorgeuntersuchungen gelegt. Fortbildungen und Wettbewerb bezogen sich auf die Gesunderhaltung (Hygiene, erste Hilfe und den Besuch beim Arzt).

Im Rahmen dieses Schwerpunkts ist ein Kinderbuch „Keine Angst vor dem Arztbesuch“ entstanden. Es ist von Kindern für Kinder gestaltet und soll über Untersuchungen informieren, zeigt Tricks gegen Spritzenangst und setzt sich humoristisch mit der Situation im

Wartezimmer auseinander. Bei der Entstehung der Bücher haben sich die Kinder im Unterricht und Offenen Ganztags intensiv mit den Themen beschäftigt und sind von ihren Patenärzten umfangreich über die einzelnen Untersuchungen und Untersuchungsinstrumente aufgeklärt worden. Unterstützt wurde die Arbeit der Patenärztinnen und Patenärzte auch mit einer aktualisierten Ausgabe der Materialmappe Ich-Stärkung/Suchtprävention heute – die unter anderem auch Vorschläge zum Umgang mit Angst, Sorgen und Mut von Kindern im Grundschulalter zusammenfasst und eine Arbeitsgrundlage für die Lehrerinnen und Lehrer und Mitarbeiter des Offenen Ganztags darstellt. Die Materialien können über die Homepage bestellt werden. Zum Thema „Menschlicher Körper/Beim Arzt“ stehen ab dem Schuljahr 2016/2017 auch Materialien in mehreren Differenzierungsstufen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zur Verfügung.

ÄRZTE-SCHULPATENSCHAFTEN

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, speziell den Schulpatenärzten aber auch den Gesundheitsämtern, Krankenhäusern und Beratungsstellen, soll die Lehrer bei ihren gesundheitsförderlichen Angeboten in der Schule anregen und stärken. Deshalb stehen im Mittelpunkt des Programms die „Patenschaften“ zwischen Ärzten und Schulen.

In einer Begleitbeobachtung zum Programm hat sich darüber hinaus gezeigt, dass vor allem die Kinder von den Besuchen der Patenärztinnen und Patenärzte im Unterricht profitieren.

Allein im Schuljahr 2014/2015 gaben rund 86 Patenärztinnen und Patenärzte an, fast 200 mal Gesundheitsunterricht in der Schule gegeben zu haben. Vor allem Mädchen gaben nach dem Unterricht an, sich besser über Krankheiten und körperliche Empfindungen bei einem Arztbesuch äußern zu können.

AKTIV IM PROGRAMM

Alle interessierten Schulen im Rheinland, in Hamburg und in Sachsen-Anhalt können an dem kostenfreien Angebot teilnehmen und erhalten Fortbildung und Materialien zu den Schwerpunktthemen

„Der menschliche Körper/Beim Arzt“, „Essen und Ernährung“, „Bewegung und Entspannung“, „Sexualerziehung“ sowie „Suchtprävention/Ich-Stärkung“.

Unterstützung bei der Umsetzung der Themen erhalten sie von Patenärztinnen und Patenärzten.

Die Patenärztinnen und Patenärzte übernehmen eine Schulpatenschaft für ein ganzes Schuljahr. Zum Aufgabenprofil gehören innerhalb dieses Schuljahres ein Vorgespräch zur gemeinsamen Projektumsetzung an Schulen sowie die Durchführung eines Elternabends. Unterrichtseinsätze oder der Besuch einer Praxis/Klinik können nach individueller Absprache ebenfalls vereinbart werden. Die teilnehmenden Ärzte nehmen an einer Begleitdokumentation teil.

Um die Elternarbeit in den Schulen zu unterstützen haben die Ärztekammer Nordrhein und die AOK Rheinland/Hamburg Elternbriefe mit Informationen rund um die wichtigsten Gesundheitsthemen wie „Erfolgreich gegen Kopfläuse“, „Medienkonsum“, „Impfungen“, „Hautkrebsprävention“, etc. herausgegeben. Der Newsletter von Gesund macht Schule informiert viermal im Jahr alle Teilnehmer über Good Practice Modelle und lädt zur Nachahmung ein.

Materialien zum Programm können über www.gesundmachtschule.de bestellt werden.

1. GESUND MACHT SCHULE

ZIELE

- ▷ Förderung eines gesundheitsbewussten Ernährungs- und Bewegungsverhaltens in der Schule, Elternhaus und Freizeit
- ▷ Stärkung der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung
- ▷ Von Ärztinnen und Ärzten unterstützte Gestaltung von Unterricht und Elternarbeit
- ▷ Einbindung der Eltern in das schulische Leben
- ▷ Gesundheitsförderliche Gestaltung von Schule und Umgebung
- ▷ Einbeziehung der Offenen Ganztagschule in das Programm



Gesund macht Schule verbindet: Gemeinsam eine gesunde Schule gestalten

Brennen statt ausbrennen!

Wie Sie mit gesunder Führung nachhaltig Höchstleistungen im Schulalltag erreichen



Seit 1987 ist **Dr. Jörg-Peter Schröder** an der Nahtstelle von Führung, Gesundheit und Persönlichkeitsentwicklung im internationalen Gesundheitsmanagement tätig. Mit internationaler Führungsverantwortung in renommierten Unternehmen ist das gesunde Entwickeln von Potenzialen der Schwerpunkt seiner Arbeit. Auf dem DSLK 2017 erfahren Sie von ihm, wie Sie mit gesunder Führung nachhaltig Höchstleistungen im Schulalltag erreichen. Nutzen Sie die Chance und profitieren Sie von seinem Wissen!

Sicher kennen Sie das – Sie fühlen sich kraftlos, Konferenzen, dringliche Rücksprachen und die Bürokratie lassen Sie schwindelig werden und Sie sind sich sicher, dass die nächste Katastrophe schon naht.

Autor: **Dr. Jörg-Peter Schröder**

Letztlich entsteht der Stress, den wir empfinden, zwischen den Ohren, denn in unserem Gehirn wird eine Situation inszeniert. Bestimmte Gesprächsaspekte werden auf eine bestimmte Art und Weise interpretiert. Wenn es gelingt, dieselbe Situation in Zukunft anders zu bewerten, kann der erlebte Stresslevel signifikant gesenkt werden. Machen Sie sich daher bewusst, was Sie wann stresst.

WARNZEICHEN DES KÖRPERS RECHTZEITIG ERKENNEN!

Akuter Stress kann uns anspornen, chronischer Stress dagegen macht krank. Stehen Anspannung und Erholungsphasen nicht mehr im Gleichgewicht, gerät der Körper in Daueralarm und kann seine Energiereserven nicht mehr aufladen. Die Folgen können Erschöpfung, Kopfschmerzen, Schlaflosigkeit, Reizdarm, Depressionen, Bluthochdruck und sogar ein Herzinfarkt sein. Burnout ist eine Folge von Überengagement, erlebten Dauerbelastungen und Überforderungen, überzogenen Erwartungen, Anspannung und Enttäuschungen bei mangelnder Entspannung und Erholung, die sich als eine nach unten enger werdende Abwärtsspirale darstellen lässt.

SO KANN EFFIZIENTES STRESSMANAGEMENT GELINGEN!

Im Sinne einer guten IST-Analyse gilt es, die Energieräuber wie z.B. Konflikte, Stress, Krankheit, Druck und mangelnde Wertschätzung zu identifizieren und Energiespender, wie zum Beispiel Erfolge, zielführende Gespräche, ausreichend Schlaf, gute Freunde, Sport und Hobbies, gezielt einzusetzen. Hohe Resilienzwerte, das heißt: Umgehen mit Fehlschlägen, Aufbauen von Ressourcen, sich abgrenzen und abschalten können sowie ausreichend Sport und Bewegung sind wichtige Voraussetzungen, dem Stress nicht zum Opfer zu fallen.

GESUNDE UND EIGENVERANTWORTUNGSBEWUSSTE FÜHRUNGSKULTUR

Schulleitern kommt eine sehr wichtige Rolle zu: Ihnen obliegt die sinnstiftende Erzeugung einer gesunden und eigenverantwortungs-

bewussten Führungskultur. Es ist für Sie als Schulleiter wichtig, wahrzunehmen, wie Ihr Team mit seinem Energiemanagement umgeht. Wenn Mitarbeiter/-innen nachts Klausuren korrigieren und die Wochenenden durcharbeiten ist es wichtig, dass Sie Feedback geben, bevor eine negative Stress-Spirale einsetzt.

Um gesunde Teams zu entwickeln, braucht es – neben der fachlichen Kompetenz – Fingerspitzengefühl. Die Befähigung von Lehrkräften wird bei der Einstellung durch Zertifikate, Diplome und Zensuren „eingekauft“. Die innere Bereitschaft entscheidet jeden Tag neu. Wie können Sie hier als Schulleitung positiven Einfluss nehmen? Lehrer/-innen empfinden häufig ein hohes Maß an Fremdbestimmung und Regeldichte. Dabei sind Limitierungen meist durch eigene Glaubenssätze gesetzt worden. Durch eine Veränderung des Blickwinkels und eine Weitung der Perspektive können diese Grenzen sinnvoll geweitet werden. Hier können Sie Ihre Unterstützung ansetzen. Im Kollegium gemeinsam gesund zu wachsen, bedeutet, den Möglichkeitsraum für Faszination und Neugierde zu öffnen, anstatt im defizit-orientierten Geht-nicht-weil zu verharren.

PROFITIEREN SIE VOM EXPERTEN-WISSEN UND STARTEN SIE MIT IHREM TEAM IN EINE ENTSPANNT ZUKUNFT!

Weniger ist mehr. Wie wäre es mit strategischen Diätvorschlägen für das Tagesgeschäft, wie zum Beispiel Slow-Food, E-Mail-Diät, Internet-Fasten oder Ärger-Abstinenz? Die Frage ist nicht, wie wir in kürzester Zeit noch mehr machen können, sondern, was wir ganz bewusst weglassen, um Zeit für das Wesentliche zu haben.

Fakt ist: Jede E-Mail, die geschrieben wird, belastet die Work-Life-Balance anderer. Jede Konferenz, die anberaumt wird, kostet Lebenszeit und Energie. Legen Sie statt der noch einmal verlängerten To-Do-Liste doch einfach mal eine Streich-Liste an und nutzen Sie den Deutschen Schulleiterkongress vom 23. – 25. März 2017, um sich intensiv weiterzubilden und von Top-Referenten Tipps und Tricks rund ums Schulmanagement geben zu lassen. Von mir erfahren Sie am Freitag, 24. März 2017 in meinem Hauptvortrag noch mehr zum Thema „Gesunde Führung“ und „Burn-out-Prävention“. Ich freue mich auf ein persönliches Kennenlernen!



Deutscher
Schulleiterkongress

6. DEUTSCHER SCHULLEITERKONGRESS

23. -25. März 2017 Kongresszentrum CCD Süd I Düsseldorf

Informationen und Anmeldung unter:
www.deutscher-schulleiterkongress.de

„5.000 x gerechte Bildungschancen“

Das gemeinnützige Chancenwerk e.V. schafft mit einem intelligenten Tutoriensystem gerechtere Bildungschancen durch Lernvorbilder – und sucht weitere Partnerschulen

Noch immer sind Bildungschancen in Deutschland vom Einkommen der Eltern abhängig. Das Chancenwerk setzt deshalb bereits in sechs Bundesländern sogenannte „Lernkaskaden“ an Schulen um, mit denen auch benachteiligte Jugendliche motiviert und gefördert werden können – ohne dass Geld eine Hürde ist. Durch das Engagement mehrerer Stiftungspartner können nun Lernkaskaden an vielen weiteren Schulen entstehen.

Autor: **Christian Kaminski** • Fotos: **Chancenwerk e.V.**

Dienstag, 14.10 Uhr – Erich Kästner Gesamtschule in Duisburg: Geschäftiges Treiben in mehreren Klassenräumen, obwohl keine Lehrkraft zu sehen ist. Rund sechzig Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters finden sich ein, dazwischen auch einige Studierende. Lernmaterialien werden ausgepackt und dann geht es an die Arbeit – die älteren Schülerinnen und Schüler helfen den jüngeren, die Studierenden stehen hilfreich zur Seite.

„Schüler helfen Schüler“-Modelle sind weit verbreitet an deutschen Schulen, aber wenn man hier einen der älteren Schüler fragt, würde er sagen: „Ich hatte selbst immer Probleme in Mathe. Im Chancenwerk bekomme ich jede Woche einen Mathe-Intensivkurs durch einen Studenten. Dass ich den Fünftklässlern helfe, ist meine Gegenleistung. Es macht aber auch Spaß und ich wiederhole sogar noch mal den alten Stoff.“

Dieses „Geben und Nehmen“ ist das Grundprinzip im Chancenwerk. Der gemeinnützige Verein setzt an seinen Partnerschulen Studierende ein, die Jugendlichen ab der Klasse 9 Nachhilfe geben. Diese Jugendlichen zahlen dafür nicht mit Geld, sondern mit Wissen und Zeit. Sie werden Lerncoaches für jüngere Schülerinnen und Schüler, die für die Teilnahme an diesen „Lernkaskaden“ nur einen günstigen Mitgliedsbeitrag bezahlen. So wird Lernunterstützung ohne finanzielle Hürden möglich. Die älteren Jugendlichen werden zu authentischen Lernvorbildern, die die jüngeren ganz anders motivieren können und dabei Engagement und Verantwortungsübernahme lernen. Eine intelligente Idee, die jetzt für weitere interessierte Schulen offensteht.

LERNHILFE OHNE HÜRDEN

„Wir wollten ein System schaffen, das für jeden zugänglich ist, egal wieviel die Eltern verdienen“, sagt der Dipl.-Ingenieur Murat Vural. Er

hat vor 12 Jahren mit seiner Schwester Şerife und einigen damaligen Kommilitonen das Chancenwerk ins Leben gerufen. Die Vural-Geschwister sind Kinder türkischer Migranten, aufgrund von Sprachproblemen hatten sie selbst große Schwierigkeiten in der Schule. Nur durch ihre Hartnäckigkeit haben sie schließlich den Weg an die Uni geschafft.

Dort entstand der Wunsch, Kindern und Jugendlichen zu helfen, die ähnlich schwere Startbedingungen haben. Zunächst leisteten sie ehrenamtlich Nachhilfe in ihrem Viertel. Als sie bemerkten, dass die Jugendlichen begannen, sich auch gegenseitig beim Lernen zu helfen, entstand die Idee der „Lernkaskade“ und damit der Anfang einer beispiellosen Erfolgsgeschichte. Stiftungen wurden auf das Modell aufmerksam und trugen es an neue Standorte, Preise und Auszeichnungen folgten.

Genauso wichtig wie die pädagogische Wirkung war bald die Herausforderung, eine nachhaltige Struktur zu schaffen, so dass die Lernkaskaden auch in neuen Regionen wirkungsvoll Unterstützung bieten konnten. Pläne wurden geschmiedet, eine Organisation entwickelt. Eine Chancenwerk-Akademie bildet heute die Studierenden und die älteren Schülerinnen und Schüler aus, damit sie auf ihren Einsatz optimal vorbereitet sind. Chancenwerk-Mitarbeiter sorgen an den Schulen für eine hohe Qualität der Lernangebote. Aus der Handvoll unterstützter Kinder und Jugendlicher in den Anfangsjahren sind heute bereits über 2.700 Schülerinnen und Schüler geworden, die an über 50 Schulen in Bremen, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Baden-Württemberg, Bayern und bald auch in Niedersachsen jede Woche Hilfe beim Lernen erleben.

„Social Entrepreneurship“ nennt man so etwas – eine soziale Idee mit unternehmerischem Denken in die Fläche tragen. Seit 2006

ist das Chancenwerk Mitglied im weltweiten Sozialunternehmer-Netzwerk „Ashoka“ und 2010 überreichte die damalige Bundesfamilienministerin Ursula von der Leyen dem Gründer Murat Vural für sein Engagement das Bundesverdienstkreuz am Bande. Ihre heutige Amtsnachfolgerin Manuela Schwesig hat 2014 die Schirmherrschaft für das Chancenwerk übernommen.

CHANCEN FÜR BERUF UND INTEGRATION

Neben der schulischen Förderung bringt Chancenwerk mittlerweile auch Schulen und Unternehmen für eine bessere Berufsorien-



tierung zusammen und bleibt dabei der Idee authentischer Vorbilder treu: Auszubildende aus Partnerunternehmen werden Job-Tutoren und geben Schülerinnen und Schülern Tipps für den Übergang ins Berufsleben. Und auch für geflüchtete Jugendliche entstehen an den Schulen aktuell Lernkaskaden mit dem Ziel, Integration und Sprache zu fördern.

LERNUNTERSTÜTZUNG, DIE WIRKT

Während „Schüler helfen Schüler“-Projekte üblicherweise leistungsstärkere Jugendliche als Tutoren einsetzen, geht Chancenwerk einen anderen Weg. Gerade diejenigen, die selbst Probleme in einzelnen Fächern haben, werden als Tutoren eingesetzt und für ihr Engagement mit Nachhilfe belohnt. „Wenn wir die Lernkaskaden an einer neuen Schule vorstellen, ernten wir am Anfang häufig kritische Blicke.“, weiß Chancenwerk-Standortentwickler Philip Kösters: „Tatsächlich stellt sich dann schnell heraus, dass das System funktioniert. Denn ein Zehntklässler mit Schwierigkeiten in einem Fach kann einem Fünftklässler häufig ganz hervorragend helfen. Gerade das Zutrauen in sein Können bewirkt oft einen gewaltigen Motivationsschub. Und als Sicherheitsnetz sind ja immer noch Studierende mit im Raum.“

Mittlerweile ist der Erfolg sogar wissenschaftlich belegt. Die Universität Duisburg-Essen kommt nach einer umfangreichen Studie über das Chancenwerk zu dem Schluss: „Ein besonders erfreulicher Befund ist die deutliche Verbesserung der Zeugnisnoten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, insbesondere derjenigen, die eher schlechtere schulische Leistungen zeigten.“

„LERNKASKADEN“ FÜR 40 WEITERE SCHULEN

Durch das Kaskadensystem arbeitet das Chancenwerk sehr effizient. Ein Teil der Kosten wird durch die günstigen Beiträge der jüngeren Schülerinnen und Schüler gedeckt, auch durch das Bildungs- und Teilhabepaket ist meist eine Kostenübernahme möglich. Den Rest tragen Stiftungen und Unternehmen, die sich für die Chancenwerk-Idee engagieren. Zur weiteren Verbreitung der Lernkaskaden hat der Verein nun mehrere neue Förderpartner gewinnen können. Dadurch kann die Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler annähernd verdoppelt werden. Für über 40 neue weiterführende Schulen steht nun die Möglichkeit einer Kooperation offen.

„Chancenwerk sollte es an jeder Schule geben.“, sagt Claudia Högemann, Schulleiterin der Bochumer Willy-Brandt-Gesamtschule, die

schon lange mit dem Verein kooperiert: „Durch Chancenwerk verändert sich der Blick der Schülerinnen und Schüler auf die Schule. Sie sind motivierter und kooperativer. Das erleichtert das Unterrichten. Das Beste aber ist, dass es funktioniert: Die Noten der Schülerinnen und Schüler verbessern sich.“ Und ihre Kollegin Brigitte Preiß von der Wilhelm-Busch-Realschule in München ergänzt: „Ich kenne keinen anderen Anbieter, der so niedrigschwellig Zugang zu Lernförderung ermöglicht und gleichzeitig soziale Kompetenzen fördert. Die Schülerinnen und Schüler empfehlen Chancenwerk sogar untereinander weiter.“

Weiterführende Schulen die an einer Kooperation interessiert sind, können sich unter 02305 90 23 940 oder kontakt@chancenwerk.org an das Chancenwerk wenden – mehr Informationen gibt es auch online unter www.chancenwerk.org.

IM INTERVIEW: MURAT VURAL, GRÜNDER UND GESCHÄFTSFÜHRER VON CHANCENWERK E.V.

b:sl: Herr Vural, welche Erfahrungen aus Ihrer Schulzeit waren für Sie am wichtigsten?

Murat Vural: Ich bin in einem türkisch-arabisch geprägten Viertel aufgewachsen, konnte nur schlecht Deutsch und deshalb nicht richtig im Unterricht mitmachen. Das war sehr schwierig. Mathematik war meine Rettung – das ging auch ohne Deutsch. Mit meinen Eltern bin ich dann wieder zurück in die Türkei gezogen und war dort auf einem naturwissenschaftlichen Internat. Irgendwann wusste ich, dass ich Ingenieur werde, aber als ich mit 16 Jahren zurück nach Deutschland kam, musste ich wegen der Sprache erst wieder auf die Hauptschule. Zu wissen, dass ich etwas gut kann, war sehr wichtig, um trotz aller Schwierigkeiten immer „dran zu bleiben“.

b:sl: Das Studium haben Sie erfolgreich abgeschlossen, sogar eine Promotion begonnen. Wieso befasst sich ein Ingenieur mit Bildungschancen?

Murat Vural: Meine Schwester Şerife hat sich in ihrem Studium mit Bildungschancen von Migranten befasst und wir haben gemerkt, dass das, was wir erlebt haben, keine Ausnahme ist. Die Ausnahme ist, dass wir es an die Uni geschafft haben. Irgendwann hat sie gesagt: „Bruder, wir müssen was tun!“ Das war der Startschuss.

b:sl: Sie wollten also Migrantenkindern helfen...?

Murat Vural: Wir haben schnell gemerkt, dass es nicht nur um Migranten geht. Seit Jahren zeigen Studien, dass Kinder aus einkommensschwachen Familien die Bildungsverlierer sind. Das ist eine Katastrophe! Für jeden Einzelnen und für die Gesellschaft. Also haben wir die Lernkaskaden-Idee entwickelt, damit Chancen nicht mehr vom Geld abhängen.

b:sl: Eine Studie zeigt, dass die Lernkaskaden erfolgreich sind. Was ist das Geheimnis?

Murat Vural: „Zutrauen“ und „Vorbilder“. In den Lernkaskaden helfen Studenten älteren Schülern beim Lernen und die helfen dann ihren jüngeren Mitschülern. Wir zeigen den älteren Schülern, was sie können, und machen sie zu „großen Schwestern und Brüdern“ für die jüngeren. Sie entwickeln Selbstvertrauen und werden dadurch aktiviert. Und können dann auch ihre jüngeren Mitschüler motivieren.

b:sl: 2.700 Jugendliche lernen im Chancenwerk, sie haben mehrere Auszeichnungen und sogar das Bundesverdienstkreuz am Bande verliehen bekommen. Wünscht sich ein Sozialunternehmer noch mehr?

Murat Vural: Auf jeden Fall! Es gibt noch unglaublich viele Kinder und Jugendliche, die Chancen brauchen, und wir müssen ihnen helfen, damit sie erkennen, was in ihnen steckt. Unser Traum ist, dass es an jeder Schule Lernkaskaden gibt, die das ermöglichen. Wir werden intensiv daran arbeiten. Und wir freuen uns über jede Schule, die Kontakt zu uns aufnimmt, um mitzumachen.



„Lernkaskaden“:
Mit seinem intelligenten
Tutoren-System
baut Chancenwerk
e.V. an gerechteren
Bildungschancen für
Schülerinnen und Schüler

Bundeskongress Schulleitung 2016

Erfolgreich leiten

Handwerkszeug für Schulleitung

MITVERANSTALTER:



PROGRAMM:

SAMSTAG, DEN 24. SEPTEMBER 2016

Gesamtkonzeption: Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolf

Gesamtmoderation: Prof. em. Dr. Bernd Gasch, TU Dortmund/
DAPF

AB 09:00 UHR Anmeldung und Begrüßungskaffee

10:00 – 10:15 UHR Begrüßung und Eröffnung Prof. Dr. Dr. h.c. Ursula
Gather, Rektorin der TU Dortmund

10:15 – 11:00 UHR Plenumsvortrag: **Schule in der digitalisierten Gesellschaft** (Prof. Dr. Wilfried Bos, TU Dortmund)/**Digitale Medien: Chancen und Nutzen für die Unterrichtsentwicklung** (Martin Fugmann, Schulleiter German International School Silicon Valley)

11:00 – 11:30 UHR Pause

11:30 – 13:00 UHR ca. 10 Werkstätten parallel in Kleingruppen und 1 Vortrag im Halbplenum: **Die Rolle von Schulleitung in regionalen Bildungslandschaften** (Dr. Manfred Beck, Stadtdirektor und Schul-, Sozial und Kulturdezernent der Stadt Gelsenkirchen)

13:00 UHR Mittagessen

14:00 – 15:30 UHR ca. 10 Werkstätten parallel in Kleingruppen und 1 Vortrag im Halbplenum: **Der weite Horizont der Inklusion – Lernschwache, Hochbegabte, Migranten- und Flüchtlingskinder** (Prof. em. Dr. Klaus Klemm, Universität Duisburg-Essen)

15:45- 16:00 UHR Plenum mit Bilanzierung des Tages Prof. Dr. Claus Buhren (DAPF) und Eugen-Ludwig Egyptien (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule NRW- QUA-LiS)

16:00 -16:30 UHR Zum guten Schluss: Klaus Kreischer (Erlebensberater, Clown und Pantomime)

AB 16:30 UHR Ausklang

Abschlusscafé in Goldsaal und Ausstellerforum

MIT FREUNDLICHER UNTERSTÜTZUNG VON:



WERKSTÄTTEN:

VORMITTAG (11:30 – 13:00 UHR)

1. Ein drängendes Thema der Schulentwicklung: Sprachlernen, Sprachbildung, Sprachförderung im sprachsensiblen (Fach-)Unterricht, **PROF. DR. JOSEF LEISEN**, Johannes Gutenberg Universität Mainz/Studienseminar Koblenz
2. Strukturelle Führung, **GISELA SCHULTEBRAUCKS-BURBKART**, Schulleiterin Grundschule Kleine Kielstraße Dortmund
3. Traumatisierung bei Flüchtlingskindern: Was Schulleiter/innen darüber wissen sollten, **MIKE CLAUSJÜRGENS/DERYA GÖK**, Institut für systemische Familientherapie, Supervision und Organisationsentwicklung Essen
4. Die Generation Y in den Lehrerzimmern, **KLAUS BERINGER/SABINE BRETSCHNEIDER**, Schulentwicklungsbegleiter Stuttgart/Konstanz
5. Anreize für Schulen - Schulentwicklungspreis Gute gesunde Schule, **DR. ANNE MÜLLER**, Unfallkasse NRW
6. Sich selbst und andere salutogen führen durch Meditation!?, **SONJA GERLAND-PÉUS/CHRISTINA TERFURTH**, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS)
7. Systemische Arbeit mit Leit- und Glaubenssätzen in der Schulleitung, **DR. HOLGER LINDEMANN**, Universität Oldenburg
8. Konferenzleitung - Nach der Konferenz ist vor der Konferenz, **HARALD WILLERT**, SLV NRW
9. Wertschätzende Schulleitung - Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistungen, **PROF. DR. OLAF-AXEL BUROW**, Universität Kassel
10. Widerstandsfähig im Umgang mit Widerständen im Schulleitungsaltag - Resilienz durch flexible, bewegliche und kreative Reaktionen -, **BARBARA WIWIANKA/DORIT SCHRÖDER**, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS)

NACHMITTAG (14:00 – 15:30 UHR)

1. Die Deutsche Schule im Silicon Valley auf dem Weg ins digitale Zeitalter, **MARTIN FUGMANN**, Schulleiter German International School Silicon Valley (USA)
2. Rhetorik für Schulleiter/innen, **DR. BARBARA E. MEYER**, LMU München
3. Konfliktfähige Führung - Konfliktfähigkeit im Gespräch - Konfliktmanagement in Ihrer Institution, **MARGRET RÖSSLER**, SLV NRW
4. Flüchtlingskinder als Schülerinnen und Schüler in der Schule: Herausforderungen, Aufgaben, Handlungsschritte und Verantwortung von Schulleitungen, **BOTHO PRIEBE**, Aus- und Fortbildner, Berater, Publizist, Herausgeber (Münster)
5. Umgang mit schwierigen Gesprächssituationen im Elterngespräch, **JUNIOR-PROF. DR. GERNOT AICH**, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
6. Die Gefährdungsbeurteilung - ein grundlegendes Instrument zur Integration des Arbeitsschutzes in das schulische Gesundheitsmanagement, **ANGELIKA RÖHR**, Unfallkasse NRW
7. Führungskräfte -Talente an meiner Schule finden und fördern, **SONJA GERLAND-PÉUS/BERND LEVEN**, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS)
8. Schule leiten mit systemischem Blick, **PAUL BAERECKE**, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS)
9. Flüchtlinge integrativ beschulen oder in separaten Klassen?, **GUDRUN WOLTERS-VOGELER/CORNELIE SEEDIG**, Schulleiterinnen Grundschule An der Haake Hamburg/Christian-Rauch-Schule Bad Arolsen
10. Die persönliche Seite der Schulentwicklung - Kein Selbsterfahrungsstrip, **DR. ELMAR PHILIPP**, Schulentwicklungsberater und Fachbuchautor (Lohmar)

ZIELGRUPPE:

Zielgruppe der Veranstaltung sind (auch stellvertretende) Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrerinnen und Lehrer mit Interesse an Leitungsaufgaben, Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamte, Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter sowie alle an Schulleitung als Profession interessierten Personen.

ANSPRECHPARTNER/INNEN:

Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF)
Geschäftsführer Dr. Jörg Teichert
Hohe Str. 141, 44139 Dortmund

Wiss. Mitarbeiterin Britta Ratajczak, M.A.
Tel: 0231 / 755 - 6621, Fax: 0231 / 755 - 6619
britta.ratajczak@tu-dortmund.de

Was passiert danach?

Effekte von externen Evaluationen auf Schulentwicklungsprozesse:
Theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen aus der Weiterarbeit mit Evaluationsdaten (Teil 2)

Im ersten Teil dieses Beitrags gingen die Autoren der Frage nach, welche Wirkungen insbesondere externe Evaluationsverfahren im Zusammenhang mit Schulentwicklung haben bzw. haben können. Der folgende zweite Teil des Beitrags zeigt praxiserprobte Strategien für die Transferunterstützung auf und vertieft die angedachte Arbeit mit externen Evaluationsdaten anhand eines Good-Practice-Beispiels.

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

1. ERFOLGREICHE PRAKTIKEN AUF DEM WEG ZU EINER EVALUATIONSGESTÜTZTEN SCHULENTWICKLUNG

Die skizzierte Konfrontation („pädagogische Freiräume als Triebfeder für Schulentwicklung“ versus „Schulentwicklung als zielbestimmte Organisationsentwicklung“) kann als eine Ursache für Unzufriedenheiten bei den Evaluierten (sehen sich unzutreffend beurteilt) angenommen werden. Wenn eine evaluationsgestützte Schulentwicklung wirksam werden will, muss sie aus dem Patt der sich gegenseitig blockierenden Logiken gelöst werden. Dies ist keine triviale Aufgabe, die durch einfache Kniffs oder Tricks gelöst werden könnte. Damit Rückmeldungen von externen Stellen im Schulbetrieb angenommen werden und nachhaltiger Wirkung entfalten, plädieren wir für eine Umkehr gewohnter Steuerungsprinzipien, so dass möglichst viele Akteure einer Schule in den Gesamtprozess eines Evaluationsverfahrens eingebunden werden. Diese übernehmen eigenverantwortlich Teilaufgaben und wirken so deutlich unmittelbarer an der Schulentwicklung mit. Den „Schlüssel“ hierfür sehen wir in wenigen, aber präzise konzipierten Maßnahmen zur Team- und Personalentwicklung im Hinblick auf ein Verständnis von „Schule als lernendes, soziales System“. Es geht weitaus weniger um das Vermitteln von Fachinhalten oder Techniken auf Unterrichtsebene (z.B. „Classroom Management“) – im Fokus steht der gemeinsame Lernprozess über die spezifischen Systemmerkmale der Schule, das Entwickeln von Zielen und damit insgesamt dem Entfalten einer breit geteilten Schulidentität.

Denn eines sollte allen Beteiligten – insbesondere auch den Akteuren an der Schule – deutlich werden: „Nur“ durch die Ergebnispräsentation von externen Evaluationsergebnissen, ggf. der Abgabe von Empfehlungen ö. ä. und der Übersendung des Berichts an die Schule wird die Schule nicht besser und steigert ihre Qualität nicht (womöglich ist im Vorfeld externer Evaluation einiges in Bewegung geraten, was positive als auch weniger positive Effekte bzw. Wirkungen anbelangt – dieser Umstand soll hier allerdings nicht näher beleuchtet werden)! Was fehlt also, was muss hinzukommen? Es ist die Tatsache/der Umstand, dass Menschen vor Ort, an der Einzelschule, als Schulleitung und Lehrkräfte, womöglich auch Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler selbst, mit den Daten und Informationen, die aus dem Verfahren der externen Evaluation generiert werden, weiterarbeiten und in diese in die bisherigen Überlegungen bereits vorhandener Schulentwicklungsprozesse (die Autoren gehen davon aus, dass es solche Prozesse in der Regel an jeder Schule gibt bzw. dass sie sich initiieren lassen) integrieren. Es ist zudem wünschenswert, dass dies

zudem möglichst systematisch innerhalb vorhandener oder weiter zu entwickelnder Strukturen und in möglichst kontinuierlich verlaufenden (Schulentwicklungs-) Prozessen vonstattengeht! Dass es hierbei – je nach Rahmenbedingungen der Einzelschule – Erschwernisse etwa im Hinblick auf personale oder situative Bedingungen (zu den Begrifflichkeiten vgl. Herzog 2015, S. 192ff.) geben kann, darf an dieser Stelle nicht verschwiegen werden.

Hierzu braucht es an jeder Einzelschule entsprechende Strukturen und Denkmodelle, innerhalb derer sich die Schule bewegen kann. Husfeldt (vgl. Husfeldt 2011) stellt zu Recht den Bedarf an Modellen fest, „die die schulischen Verarbeitungsprozesse im Anschluss an Inspektionen stärker in den Blick nehmen“ (Husfeldt 2011, S. 259).

2. GOOD PRACTICE EVALUATIONSGESTÜTZTER SCHULENTWICKLUNG: DAS „BOGENMODELL“

Das im Folgenden vorgestellte Bogenmodell der Schulentwicklung (vgl. Abb. 1) versteht sich sowohl als Diagnose-Instrument als auch als Leitfaden für Schulentwicklungsprozesse und hat sich in der Praxis der Prozessbegleitung für Schulentwicklung bereits vielfach bewährt.

Als Diagnose-Instrument unterstützt es die Akteure und mit Evaluation beauftragten Personen an einer Schule, den Ist-Stand zu identifizieren: Wie weit ist unsere Schule entwickelt? Wie nehmen wir unsere Schule selbst wahr? Angewendet als Leitfaden strukturiert das Modell die Rezeption und Weiterarbeit an vorliegenden Erkenntnissen, insbesondere den Informationen externer Evaluationen (vgl. Wiedenbauer 2012, S. 120 ff.). Die einzelnen Ebenen des Bogenmodells der Schulentwicklung lassen sich dabei wie folgt zusammenfassend beschreiben: Der Profilbogen definiert die aktuellen und für die Schule originären Strukturmerkmale, wie sie zuvorderst von Lehrpersonen der Schule wahrgenommen und gelebt werden. Je nach Ausprägung des Schulentwicklungsprozesses entsprechen die individuellen Kompetenzen der Lehrpersonen diesem Profil und sind mit mehr oder weniger mit den beiden darüber liegenden Ebenen abgestimmt. Auf der mittleren Ebene ist der Konzeptbogen angesiedelt, der gemeinsame mittelfristige Schwerpunktsetzungen, die sich entweder aus einer Ist-Analyse der Profilsituation oder aus einer Leitbildentwicklung ergeben können, beinhaltet. Schließlich repräsentiert der oberste Bogen des Modells den Leitbildbogen. Dieser formuliert die langfristigen leitenden gemeinsamen Ziele und

Wertvorstellungen des jeweiligen Systems. Das Bogenmodell der Schulentwicklung ermöglicht es somit, ausgehend von den (häufig ungeplanten) Profileigenschaften einer Schule, konzeptionell verbindliche Schwerpunkte festzulegen und diese mit den entsprechenden Leitsätzen mit den zugrunde liegenden Wertvorstellungen zu kompletieren. Umgekehrt ermöglicht es auch zunächst auf der Basis der Entwicklung von Leitsätzen, daraus resultierende konzeptionelle Bausteine zu konzipieren die sich wiederum damit (geplant) profilbildend auf der Profilebene auswirken. Da es keinerlei lineare Festlegungen beinhaltet, bietet das Modell für Schulentwicklungsprozesse eine hohe Prozessflexibilität bei dennoch klarer Orientierung.

Ergebnisse externer Evaluation können auf Basis einer gezielten Arbeit mit dem Modell zunächst auf die Relevanz für die verschiedenen Bogenebenen analysiert werden. Welche Prozesse sind ggf. zu verändern oder neu zu denken? Welche Strukturen sind hilfreich, welche Veränderungen sind ggf. auch hier vorzunehmen? Anschließend kann gemeinsam erarbeitet werden, auf welcher Ebene die daraus erfolgenden Konsequenzen und Entwicklungsschritte zu bearbeiten sind. Damit ist gewährleistet, dass externe Evaluationsergebnisse Wirksamkeit im Sinne einer lernenden Organisation erhalten.

3. FAZIT: SYSTEMISCHE STIMMIGKEIT HERSTELLEN

Eine aktuelle Studie (vgl. Richter/Pant 2016) zur Kooperation von Lehrkräften in der Sekundarstufe I lässt vermuten, dass professionelle, systematische Kooperation zwischen Lehrkräften und den verschiedenen Ebenen – der Feststellung erfreulicher Tatsachen und Entwicklungen unbenommen – insgesamt nach wie vor eher weniger die Regel darstellt. Um positive Entwicklungen zu forcieren (z. B. durch innerhalb des Stundenplans verankerten Teamarbeitszeiten und Koordinationsstrukturen), ist wiederum ist die Arbeit der Schulleiter und deren Unterstützung gefragt (vgl. Richter/Pant 2016, S. 9). Die Studienergebnisse zeigen auch: Bei der Entwicklung der Einzelschule zur lernenden Organisation mit aus Teamplayern bestehenden Lehrerkollegien dürfte es für viele Schulen nach wie vor ein langer Weg sein. Gelingen diese oder vergleichbare Formen der Weiterarbeit nicht oder sind die Voraussetzungen hierfür nicht vorhanden, muss die Schule zusätzlich unterstützt werden. Dies kann im Einzelfall – je nach „Gemengelage“ vor Ort – ganz unterschiedliche Vorgehensweise und Varianten der externen Unterstützung, Beratung und Begleitung oder des Controllings wünschenswert machen oder erfordern. Ein

Das Bogenmodell

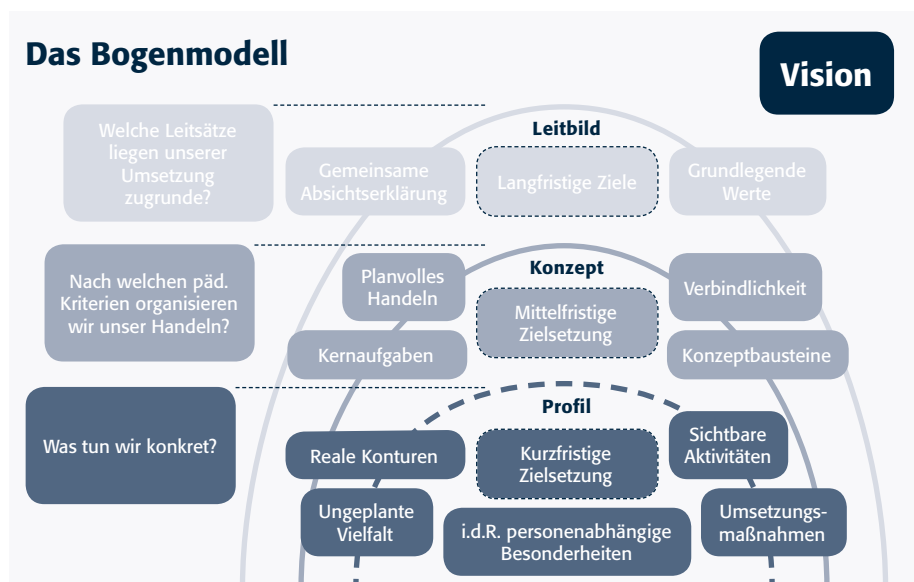


Abb. 1: Das Bogenmodell der Schulentwicklung
(Quelle: Wiedenbauer, Rolf 2012: S. 120)

übergeordneter Meilenstein und ein großer, jedoch unerlässlicher Schritt im Hinblick auf ein gesamtsystemisch stimmiges Qualitätsmanagement des Schulsystems dürfte es sein, eine höhere Passung der Akteurskonstellationen innerhalb des Mehrebenensystems herzustellen und beispielsweise die kontinuierliche Umsetzung und Überprüfung von Zielvereinbarungen zwischen Einzelschule, Schulaufsicht und in der Praxis zu sichern.

Die bisherigen Ausführungen unterstreichen: Die Entfaltung von Wirksamkeit auch externer Evaluationsdaten erfordert neben der Initiative der Einzelschule im Umgang mit Informationen und Daten externer Evaluationen eine gegenseitige Annäherung und eine regelmäßige Kommunikation verantwortlicher Institutionen. Dazu bedarf es Qualifizierungen im Hinblick auf organisationales Lernen und den dazu passenden Instrumenten zur wirksamen Umsetzung externer Evaluationsdaten. Auch sind mittel- und langfristig weiterentwickelte Maßnahmen des Controllings (zu Maßnahmen und Konzepten vgl. Dubs 2011, S. 62ff.), Supports und möglicherweise völlig andere, innovative Formate externer Evaluation zielführender, wenn bereits zwei externe Evaluationsberichte für eine Einzelschule vorliegen. Es erfordert aber zunächst auch ein Nachdenken darüber, mit welchen Ressourcen und Kompetenzen sich wichtige Aufgaben von Schulaufsicht – Beratung und Unterstützung von Schulen (vgl. Freund 2016, S. 39) oder beispielsweise der Abschluss und die „Überprüfung“ der Einhaltung von regelmäßigen Zielvereinbarungen mit der Einzelschule – flächendeckend tatsächlich verlässlich erfüllen lassen.

Literatur:

- Dubs, Rolf (2011): *Die teilautonome Schule. Ein Beitrag zu ihrer Ausgestaltung aus politischer, rechtlicher und schulischer Sicht*. Berlin: edition sigma.
- Freund, Angelika (2016): *Starke Schulaufsichtsbehörden vor Ort. Anregungen zur Weiterentwicklung der Schulaufsicht in NRW*. In: *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*. Heft 02/2016. S. 39-40.
- 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*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Heft 02/2011: S. 259-282.
- 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.
- Richter, Dirk; Pant, Hans Anand (2016): *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Online im Internet: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016_final.pdf. Abgerufen am 27.02.2016.
- Wiedenbauer, Rolf (2012): *Organisationales Lernen als Aufgabe der Schule*. In: Breyer-Mayländer, Thomas; Ritter Beate (Hrsg.): *Schulen im Wettbewerb: Bildung zwischen Entwicklung und Marketing*. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 115-122.

Professionelle Reflexion über pädagogische Führung

Das onlinebasierte Self-Assessment Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM) - Teil 1: Grundlagen

Die persönlichen Anforderungen an schulische Führungskräfte haben sich in den letzten Jahren stark verändert und sind höchst komplex. Zudem wird immer bedeutsamer, auch potenzielle Nachwuchsführungskräfte für eine Führungstätigkeit zu interessieren.

Text/Abbildungen: **Stephan Gerhard Huber, Guri Skedsmo, Marius Schwander**

Im internationalen Vergleich existieren bislang nur wenige standardisierte Angebote für Interessierte, sich über eigene Stärken und Entwicklungsfelder für eine schulische Führungsaufgabe zu orientieren. In Bezug auf Kompetenzen pädagogischer Führung hat sich in den vergangenen Jahren das onlinebasierte Self-Assessment Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM) etabliert, an dem bislang rund 4000 angehende und neu ernannte sowie erfahrende Schulleitungsmitglieder aus allen deutschsprachigen Ländern teilgenommen haben. Im Rahmen eines EU-Projekts wird KPSM neben Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz auch in Dänemark, England, Norwegen, Spanien, Schweden, Tschechien und Zypern sowie den USA und Australien eingesetzt.

Das KPSM unterstützt die Selbstreflexion der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mithilfe einer Kompetenzanalyse, die individuelle Stärken und Schwächen identifiziert. Ein personalisierter Feedbackbericht, der für alle Teilnehmenden erstellt wird, orientiert sich an den Kernkompetenzen von Führungspersonen. Die Kompetenzanalyse kann in einem weiteren Schritt in Seminaren oder Workshops intensiver untersucht werden, aber auch einen Schwerpunkt für Gruppencoachings darstellen, die eine Reflexion über bestimmtes Führungsverhalten ermöglichen.

Im zweiten Teil werden KPSM und die Arbeit damit vorgestellt.

Dieser Beitrag beruht auf dem Beitrag von Huber, Skedsmo und Schwander (2015) sowie dem Beitrag von Huber und Skedsmo (2016 a, b)

1. FEEDBACKSYSTEME

Im beruflichen Alltag erscheint es pädagogischen Führungskräften oft eher schwierig, sich Feedback-Möglichkeiten mit hoher Güte zu erschließen. Dennoch können sie sich auf vielfältige Weise Rückmeldung verschaffen. Hilfreich ist Sassenscheidts (2015) Unterscheidung von Feedback zwischen den Polen „spontan, alltäglich, im Arbeitsprozess“ einerseits und „standardisiert, strukturiertes Ritual, bewährte Routine“ andererseits. Das jeweilige Verfahren der Rückmeldung, so Sassenscheidt, hänge von den zu beantwortenden Fragen und den gewünschten Effekten ab („form follows function“).

So bieten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, Supervision, Coaching oder kollegiale Fallberatung in unterschiedlichem Maße

Möglichkeiten, Feedback einzuholen. Ziel ist dabei, einen Sachverhalt zu klären und neue bzw. alternative Impulse zu erhalten. Das Self-Assessment Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM) bietet als standardisiertes Verfahren eine sehr systematische Möglichkeit, Stärken und Schwächen in den verschiedenen Kompetenzbereichen, die für eine Tätigkeit als pädagogische Führungskraft relevant sind, auf einer objektiven Grundlage mit denen anderer Personen aus dem schulischen Bereich zu vergleichen. Dadurch können pädagogische Führungskräfte wertvolle Informationen zur eigenen beruflichen Weiterentwicklung erhalten.

Neben einer solchen Selbsteinschätzung bieten Verfahren der Fremdeinschätzung ebenfalls die Chance zur Reflexion und damit zur Weiterentwicklung. Im besten Fall gibt der Ver- bzw. Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung Aufschluss über die eigenen Stärken und Entwicklungsfelder.

Neben expliziten Feedback-Verfahren können Führungskräfte auch Möglichkeiten impliziter Rückmeldung für sich nutzen, z.B. interne und externe Schulevaluationen. Hier sind Schulmanagement- und Schulleitungsaufgaben oft Gegenstand der Evaluation. Aber auch wenn die Qualität von Strukturen und Prozessen der Organisation evaluiert wird, können indirekt Rückschlüsse auf Verantwortlichkeitsbereiche und die Arbeit der pädagogischen Führungskraft gezogen werden.

Zentrale Gelingensbedingung ist die generelle Bereitschaft zur eigenen Reflexion. Sich regelmäßig zu hinterfragen, dazulernen und sich weiterentwickeln zu wollen, ist unabdingbar. Für das Zulassen von Fremdeinschätzungen braucht es weiterhin Offenheit und Vertrauen gegenüber den „kritischen Freunden“. Oftmals müssen anfangs Ängste überwunden sowie Hemmungen abgebaut werden.

2. KPSM ALS STANDORTANALYSE: DAS SELBSTBILD SPIEGELN

Self-Assessments basieren auf psychologischen Testverfahren und können ganz unterschiedliche personale Aspekte erfassen (Huber & Hiltmann, 2007). Der berufliche Erfolg und die Passung zum Beruf gehen nicht allein auf Aspekte des Wissens und Könnens zurück. Ebenso bedeutsam ist, dass Personen Schulleitungstätigkeiten auch ausüben wollen bzw. dass ihre Neigungen und Motive zu den Anforderungen der Aufgabe passen. Die dem Self-Assessment zugrunde liegenden Kompetenzen sollten daher Leistungstests zur Erfassung bestimmter Fähigkeiten sowie verschiedene Arten von Verfahren zur Erfassung berufsrelevanter Motive und Verhaltensneigungen umfassen. Potenzial einschätzungen und Kompetenzanalysen lassen sich weder allein auf rein kognitive Aspekte noch auf allein nichtkognitive Aspekte der Motivation, der Neigung und des Wollens reduzieren.

Das Self-Assessment-Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM) (vgl. Huber, 2013; Huber & Hiltmann, 2011) wird zu Orientierungszwecken und zur Auseinandersetzung mit den (neuen) beruflichen Anforderungen einer Schulleitungstätigkeit eingesetzt. Sein Ziel ist eine Standortanalyse. Es eignet sich sowohl als Potenzialdiagnose für an einer Führungstätigkeit interessierte Lehrerinnen und Lehrer wie auch für neu ernannte und erfahrene Schulleitungskräfte zur Auseinandersetzung mit der eigenen Bewältigung von neuen bzw. bereits er-

lebten beruflichen Anforderungen. Auch für Mitglieder von Projekt- oder Steuergruppen kann ein Feedback zu den Kompetenzdimensionen des KPSM aufschlussreich sein – sei es als Gruppe oder für Einzelne.

Das Ergebnis des Self-Assessments KPSM kann als Spiegel des Selbstbilds einer Person aufgefasst werden, in manchen Bereichen als Spiegel ihrer Fähigkeiten (bei Leistungstests). Dem Ergebnisprofil ist also vor allem zu entnehmen, wie sich eine Person im Vergleich zu anderen Personen ihrer Bezugsgruppe hinsichtlich der erfassten Kompetenzdimensionen sieht. Damit sind die Grundfunktionen des Feedbacks – Reflexion und Orientierung – erfüllt. Das Ergebnis enthält immer einen Vergleichsmaßstab, da die Angaben der Person in Relation zu einer relevanten Bezugsgruppe gesehen werden. Das Self-Assessment bietet Teilnehmenden somit die Möglichkeit, eigene Stärken und Schwächen in den verschiedenen Kompetenzbereichen, die für eine Tätigkeit als pädagogische Führungskraft relevant sind, auf einer objektiven Grundlage mit denen anderer Personen aus dem schulischen Bereich zu vergleichen. Die Ergebnisse bieten Anhaltspunkte für Antworten auf die Frage: Wo schneide ich im Vergleich zu anderen besonders gut ab, wo weniger gut? Eine solche Standortbestimmung kann Ausgangspunkt für die weitere eigene Professionalisierung und Entscheidungshilfe für Weichenstellungen in der eigenen beruflichen Laufbahn sein.

3. ZENTRALE KOMPETENZEN: THEORETISCHER RAHMEN, BEREICHE UND DIMENSIONEN

Drei Elemente bilden den theoretischen Rahmen für die Kompetenzbereiche und -dimensionen des Self-Assessments KPSM. Grundlage bildet ein Kompetenzstrukturmodell für pädagogische Führung, das aufzeigt, was pädagogische Führungskräfte idealerweise wissen, können und wollen sollten, um Schule erfolgreich zu gestalten (vgl. Huber, Schneider, Gleibs & Schwander, 2014, 2013). Dazu gehören:

- ▷ verhaltensbezogene Kompetenzen, die auf konkretem, anforderungsbezogenem Handeln pädagogischer Führungskräfte in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements basieren
- ▷ führungsrelevante und tätigkeitsübergreifende Dispositionen, die das pädagogische Führungshandeln beeinflussen
- ▷ Führungskonzepte, die in ihrer Anwendung als Strategie zur Entwicklung einer erfolgreichen Schule als Organisation gelten.

Das Kompetenzprofil Schulmanagement umfasst in der mittlerweile fünften Auflage (Version 5.0) zwei übergeordnete Kompetenzbereiche mit insgesamt 29 Kompetenzdimensionen, die alle im Zusammenhang mit dem aktuellen Anforderungsprofil an eine pädagogische Führungstätigkeit im schulischen Kontext stehen:

Abb. 1: Allgemeine Kompetenzen pädagogischer Führung

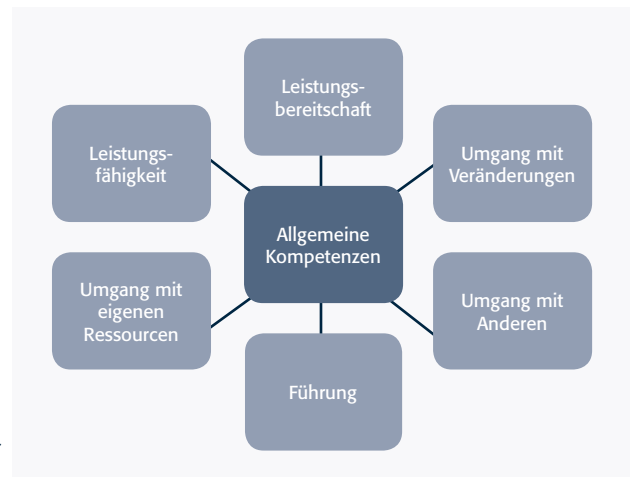
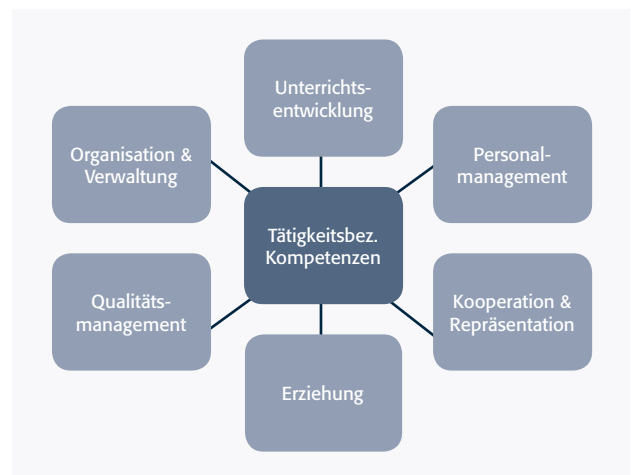


Abb. 2: Tätigkeitsbezogene Kompetenzen pädagogischer Führung



3.1 ALLGEMEINE KOMPETENZEN PÄDAGOGISCHER FÜHRUNG

Im Bereich allgemeiner Kompetenzen werden 20 führungsrelevante und tätigkeitsübergreifende Dispositionen (Motive, Haltungen, Fähigkeiten) abgebildet, die das pädagogische Führungshandeln beeinflussen: Leistungsmotivation, Umgang mit Misserfolgen, Einsatzbereitschaft, Planungskompetenz, Problemlösefähigkeit, Stressresistenz, Vertrauen in eigene Fähigkeiten, Gestaltungsmotivation, Umgang mit mehrdeutigen Situationen, Aktives Innovationsstreben, Kontaktfreude, Teamorientierung, Einfühlungsvermögen, Kritikbereitschaft, Führungsmotivation, Umgang mit der Einflussnahme durch andere, Begeisterungsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Streben nach sozialer Akzeptanz sowie Machbarkeitsgrenzen erkennen. Diese allgemeinen Kompetenzen pädagogischer Führung lassen sich in sechs Kompetenzfelder zusammenfassen (vgl. Abb. 1).

3.2 TÄTIGKEITSBEZOGENE KOMPETENZEN PÄDAGOGISCHER FÜHRUNG

Hier werden neun verhaltensbezogene Kompetenzen abgebildet, die auf konkretem, anforderungsbezogenem Handeln pädagogischer Führungskräfte in zentralen Hand-

lungsfeldern des Schulmanagements basieren: Unterrichtsentwicklung, Erziehung, Personalmanagement, Organisation und Verwaltung, Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung, Zusammenarbeit innerhalb der Schule, Kooperation mit dem schulischen Umfeld sowie Repräsentieren. Tätigkeitsbezogene Kompetenzen pädagogischer Führung gliedern sich in sechs Kompetenzfelder (vgl. Abb. 2).

Der erste Teil dieses Beitrages war den theoretischen Grundlagen, der Einordnung des onlinebasierten Self-Assessments Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM) in psychologische Test- und Feedbackverfahren, der Darstellung der Ziele und Perspektiven sowie der Präsentation dessen, was pädagogische Führungskräfte idealerweise wissen, können und wollen sollten, um Schule erfolgreich zu gestalten, vorbehalten. Im Fokus des zweiten Teils, der in der kommenden Ausgabe von b:sl veröffentlicht werden wird, stehen Fragen der konkreten Umsetzung und Anwendung des Instruments sowie dessen Entwicklung im europäischen Kontext.

Alles gleichzeitig

Zum Phänomen „Multitasking“ im Berufsalltag von Schulleitung – Teil 1

Nicht nur der Arbeitscomputer und das Smartphone, sondern auch der Arbeitsalltag von Schulleiterinnen und Schulleitern scheint von ständigen „Multitasking“-Prozessen bestimmt zu sein. Ob parallele Arbeitsroutinen für den Beruf der Schulleiterin und des Schulleiters typisch oder gar zwingend sind, oder ob es eher umgekehrt als ein - von den Akteuren selbst als unprofessionell wahrgenommenes und damit möglichst zu vermeidendes - Verhalten gewertet werden muss, bleibt zunächst offen. Der folgende Beitrag greift zunächst aktuelle Ergebnisse der Arbeitspsychologie und Schulleitungsforschung auf und entwickelt in Teil 2 in der kommenden Ausgabe Ideen für die Schulleitungs-Praxis.

Autoren: **Tobias Stricker M.A., Ulrich Iberer, Andreas Zimmer** • Foto: **Fotolia**

1. EIN BLICK IN DEN ALLTAG

Nach zwei Stunden Unterricht erwartet Schulleiterin Helga P. vor ihrem Büro einen Junglehrer, mit dem sie ein wichtiges Mitarbeitergespräch vereinbart hat. Die Begrüßung wird von der Sekretärin jäh unterbrochen - die Schulbehörde bittet zu einem dringenden Telefonat, die Schulsozialarbeiterin benötigt die Freigabe von Geldern, in der Sporthalle haben Schüler ein Fenster zerbrochen. Bereits zum Arbeitsbeginn musste sie auf zwei Krankheitsfälle im Kollegium reagieren, die Notlösung vom Morgen gilt es jetzt generell zu klären. In knapp einer Stunde steht ein Treffen mit der Stadtverwaltung zur Schulentwicklungsplanung im Kalender. Ihre Präsentation hierzu hatte Helga P. auf der morgendlichen Autofahrt zur Schule mental zusammengestellt, die Umsetzung steht noch aus. Das traditionelle, gemeinsame Mittagessen mit ihrem Stellvertreter wird heute entfallen, zu allem „Überfluss“ wartet eine empörte Mutter bereits vor dem Sekretariat. In ihrer ersten Arbeitspause an diesem Tag beschränkt sich Helga P. auf zwei belegte Brote. Mit dem ersten Bissen startet sie das E-Mail-Programm ihres Computers und nutzt die Zeit, um sich einen schnellen Überblick zum Nachrichteneingang zu verschaffen.

2. WAS IST MULTITASKING?

Eine solche oder ähnliche Beschreibung ist vielen Schulleiterinnen und Schulleitern wohlbekannt. Diverse parallele Tätigkeiten, die häufig gar nicht einmal zu Ende gebracht werden (können), fragmentieren den Arbeitsalltag in der Schulleitung. Wie bei Führungskräften in vielen anderen Branchen und Organisationen hat sich die Arbeitsweise von Schulleitern in den beiden vergangenen Jahrzehnten gravierend gewandelt. Ständige Erreichbarkeit durch moderne Kommunikations- und Informationstechnologien, zunehmende (Eigen-)Verantwortung bei der Leitung und Organisation des Schulbetriebs, vermehrte Delegation und Koordination spezialisierter Aufgaben innerhalb des Kollegiums führen zu einer wachsenden Verdichtung bei all dem, was eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter tagtäglich und tatsächlich leistet.

Vielfach verstärken diese Anforderungen bei den Akteuren den Eindruck, die Aufgaben gleichzeitig erledigen zu müssen. Gemeinhin wird

hierfür der Begriff „Multitasking“ formuliert, der zunächst aus der Informationstechnik entlehnt wurde und dort das Leistungsmerkmal eines Prozessors beschreibt, verschiedene Aufgaben (Tasks) in so extrem kurzen Abständen abzuwechseln, dass der Eindruck der Gleichzeitigkeit entsteht (vgl. IT-Wissen 2016, Stichwort „Multitasking“). Menschliches Multitasking suggeriert nun, dass analog hierzu auch der Mensch die kognitive und psychomotorische Kompetenz besäße, mehrere Tätigkeiten zur gleichen Zeit auszuführen. Jedoch bezweifeln diverse empirische Studien, dass man sich auf verschiedene parallele Aufgaben gleichermaßen konzentrieren könne (vgl. Pöppel 2000). „Echtes“ Multitasking im Sinne gleichzeitiger Verrichtung findet auch bei genauerer Beobachtung eher selten statt, beispielsweise, wenn Helga P. bei der Autofahrt den Ablauf ihrer Präsentation vorausplant oder während des Mittagessens ihre E-Mails liest. Nichtsdestotrotz erfährt die Bezeichnung „Multitasking“ eine ausgesprochen breite Aufmerksamkeit, die zumeist mit kritischer oder negativer Konnotation einhergeht (Zeitdruck, Ablenkung, Überforderung, Stress usw.; vgl. Zimmer/Rigotti 2015, S. 7).

Während das Phänomen Multitasking in den Populärmedien teilweise überschätzt und einseitig anklagend aufgegriffen wird, zeigt die wissenschaftliche Grundlagenforschung ein weitaus differenzierteres Bild. Vor allem in den Neuro- und Kognitionswissenschaften, vereinzelt auch in den Organisations- und Arbeitswissenschaften, wurden sowohl leistungshemmende als auch leistungsfördernde Effekte analysiert. Würde man Helga P. nach Feierabend fragen, wie sie ihren Arbeitstag selbst wahrgenommen hat, würde sie möglicherweise berichten, dass sie ihre Aufgaben nicht an einem Stück erledigen konnte, durch unvorhergesehene externe und interne Ereignisse aus ihrer Arbeit herausgerissen wurde, sich dabei neu orientieren musste und im gleichen Augenblick nicht vergessen durfte, wo sie stehengeblieben war, um zu einem späteren Zeitpunkt dort wieder fortzusetzen. Schulleiter müssen hohe mentale Anforderungen erfüllen. Multitasking stellt hierbei nur eine, jedoch sehr typische Arbeitsanforderung dar (vgl. Zimmer/Rigotti 2015, S. 11). Beim Multitasking handelt es sich um die Bearbeitung mehrerer Aufgaben, die gleichzeitig bzw. zeitlich überlappend oder in einem raschen zeitlichen Wechsel (vgl. Zimmer 2010, S. 1ff.) absolviert werden. Die Frage, ob diese Mehrfach Tätigkeiten simultan oder seriell abwechselnd erledigt werden, ist nicht abschließend geklärt (vgl. Pöppel 2000, S. 32f.).



Zeitdruck und zu viele Aufgaben:
Gehört Multitasking „eben einfach“
zum Schulleitungsalltag?

3. WOVON HÄNGT MULTITASKING AB?

Auf der Suche nach wissenschaftlichen Erklärungen für das Phänomen Multitasking wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Feldstudien durchgeführt, überwiegend in Form von Repräsentativbefragungen (z.B. im Stressreport BAuA 2012, vgl. Lohmann-Haislah 2012), Stichprobenbefragungen und Interviews mit definierten Berufs- bzw. Personengruppen (z.B. Tagebuchstudie Baetghe/Rigotti 2013) sowie Tätigkeitsbeobachtungen in verschiedenen Branchen und Organisation (z.B. medizinische Assistentinnen (Schmich/Gnam 2013); Verwaltungsangestellte (Zimmer 2010); usw.). Die vorliegenden Studien deuten insgesamt darauf hin, dass Multitasking im Beruf weit verbreitet ist, jedoch entgegen mancher Populärmeinung in seiner Häufigkeit und vor allem seiner einseitig negativen Bewertung nicht überschätzt werden sollte. Weitaus mehr beeinflussen vor allem Berufsspezifika die Quantität und Qualität von Multitasking. Inwieweit Multitasking eine geeignete Strategie darstellt, einzelne Tätigkeiten zu wechseln oder miteinander zu kombinieren, hängt u.a. von der Komplexität und kognitiven Anforderung sowie der Zentralität, d.h. Bedeutsamkeit und Reichweite einer Aufgabe, ab.

Die Befunde aus diesen Studien stehen in engem Zusammenhang mit weiteren arbeitspsychologischen Forschungen, insbesondere zur Arbeitsintensität und -belastung sowie zum Umgang mit komplexen Aufgaben (vgl. im Folgenden Zimmer/Rigotti 2015, S. 30ff.). Mit dem Konstrukt „Arbeitsintensität“ werden vor allem lange Arbeitszeiten und starker Zeitdruck ausgedrückt. Eine hohe Arbeitsintensität führt auf Dauer nachweislich zu negativen Auswirkungen auf die Gesundheit, da hier körperliche Ressourcen überproportional beansprucht werden. Multitasking bildet hierbei einen zentralen Indikator; allerdings muss nicht jede hohe Arbeitsintensität damit einhergehen, sondern kann auch andere Ursachen haben. Aus arbeitswissenschaftlicher Perspektive kann hohes und dichtes Arbeitsaufkommen bewirken, dass bestimmte Aufgaben häufiger unterbrochen bzw. zugunsten anderer Tätigkeiten gewechselt werden. Des Weiteren sind es oftmals weniger die quantitativen Arbeitsanforderungen, sondern eher qualitative Momente, die Multitasking-Verhalten provozieren. Dies tritt vor allem dann auf, wenn Arbeitsaufgaben mit komplexer Ziel- und Prozessplanung das (potenzielle) Leistungsvermögen einer Person überfordern (vgl. Zapf/Semmer 2004), Personen in Führungsverant-

wortung stehen oder ihre Arbeitsleistung in stark emotional geprägten Situationen zu erbringen haben. In solchen Phasen müssen viele Informationen und Eindrücke gleichzeitig verarbeitet oder lange im Arbeitsgedächtnis gehalten werden. Die Gleichzeitigkeit von mentalen Aktivitäten bestimmt hier das Multitasking maßgeblich.

Wird eine Tätigkeit unterbrochen, entstehen mehrere zeitliche Verzögerungen: Zum einen muss der Schulleiter eine Entscheidung treffen, wie auf die Unterbrechung reagiert werden soll. Ein weiterer Verzug tritt ein, wenn die ursprüngliche Tätigkeit wiederaufgenommen wird. Das ursprüngliche Handlungsziel muss erinnert und der letzte Bearbeitungsstand rekapituliert werden. Diese Prozesse binden Wahrnehmungen, kognitive Ressourcen und implizieren neue Führungs- und Steuerungsaufgaben. Diese wiederum sind nur bedingt beherrschbar, da die Unterbrechungen oftmals unerwartet auftreten. Im Eingangsbeispiel muss Helga P. zunächst die Dringlichkeit des Telefonanrufs aus dem Schulumt beurteilen und dann entscheiden, ob das begonnene Mitarbeitergespräch in Kürze fortgeführt oder auf einen späteren Zeitpunkt verlagert werden muss. Das Krisengespräch mit der empörten Mutter könnte sie an ihren Stellvertreter delegieren, oder auch erst noch mit Lehrkräften vorbesprechen und dadurch diesen Vorgang gezielt und selbstinitiiert verzögern. Unterbrechungen stehen mit Multitasking insofern in einem engen Zusammenhang, als dass die handelnde Person tatsächlich ihre kognitive Aufmerksamkeit auf mehrere parallele Arbeitsprozesse richten muss. In der Konsequenz verstärkt Multitasking den Zeit- und Handlungsdruck, weil durch die Anhäufung der Unterbrechungen neuer Zeitdruck entsteht und die gesteckten Ziele über ein sequentielles Abarbeiten im schlechtesten Falle so nicht mehr erreicht werden können.

4. MULTITASKING ALS ARBEITSSTRATEGIE

Die skizzierten Zusammenhänge zeigen, dass Multitasking durchaus unterschiedliche Effekte in der Wahrnehmung und Handhabung hervorrufen kann. So fordern die komplexen Tätigkeiten einem Schulleiter ein höheres Engagement und umfangreiche Kompetenzen ab, was sich auf die Arbeitszufriedenheit und Bindung zur Aufgabe, Beruf und Organisation positiv auswirkt. Häufig benennen Schulleiterinnen und

Schulleiter als wesentliche Motivation für ihren Beruf genau diesen Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum, den ihnen die Schulleiterrolle gibt, um mit Ideenreichtum und Ausdauer verschiedene Dinge an ihrer Schule weiterzuentwickeln¹. Des Weiteren spielen auch Drittvariablen wie Selbstwirksamkeit, Handlungsautonomie, Entscheidungsmöglichkeiten oder formale Macht eine Rolle. Baethge u.a. (2015) zeigen in ihren Studien zu Effekten bei Arbeitsunterbrechungen eine unterschiedliche Verlaufskurve von quantitativen und qualitativen Aspekten in der Arbeitsleistung bei zunehmender Komplexität der Aufgabe: Während die quantitative Leistung durch zusätzliche Anstrengung länger aufrechterhalten werden kann, kommt es schneller zu einem Abfall bei der Qualität der Arbeitsleistung. Pointiert formuliert: Multitasking steigert das Arbeitspensum, mindert aber das Arbeitsergebnis.

Die aufgeführten Aspekte konstituieren verschiedene externe und interne Bedingungen, die Multitasking mehr oder weniger wahrscheinlich machen. Ob Multitasking tatsächlich praktiziert wird oder nicht, hängt von den situativen Anforderungen und von der Multitasking-Fähigkeit und den Multitasking-Präferenzen der jeweiligen Person ab (vgl. Zimmer/Rigotti 2015, S. 38f.):

- ▷ Multitasking als Anforderung: Der Rolle der Schulleiterin / des Schulleiters ist das parallele Ausführen mehrerer Handlungen mit unterschiedlichen Zielen immanent und gründet auf funktions- und arbeitsspezifischen Notwendigkeiten.
- ▷ Multitasking als Fähigkeit: Die Schulleiterin / der Schulleiter verfügt über basale kognitive Fähigkeiten, Arbeitsaufgaben zu parallelisieren, indem Tätigkeiten unterbrochen und neu kombiniert werden.
- ▷ Multitasking als Präferenz: Die Schulleiterin / der Schulleiter zeigt eine positive Einstellung („Vorliebe“), mehrere Handlungen mit unterschiedlichen Zielen parallel zu erledigen (fachsprachlich: Polychronizität).

Bei parallelen Tätigkeiten und Mehrfachaufgaben im Arbeitsalltag handelt es sich eher selten um diskrete, in sich abgeschlossene Aufgaben. Weitaus stärker verbreitet sind kontinuierliche Aufgaben sowie komplexe „Aufgabenpakete“, die in Einzeltätigkeiten zerlegt oder aufgrund von Unterbrechungen auf einen späteren Zeitpunkt aufgeschoben und dann wiederaufgenommen werden. Für das Phänomen „Multitasking“ ist es unter Berücksichtigung dieser Aspekte letztlich unerheblich, ob die einzelnen Aufgaben ob der Gedächtnisleistung nun tatsächlich gleichzeitig oder seriell in raschem Wechsel erledigt werden. Entscheidend ist der Gedanke, dass die Wahrscheinlichkeit, Multitasking als Verhaltensstrategie zur Anwendung kommen zu lassen, sowohl von externen Anforderungen als auch von individuellen Fähigkeiten und Präferenzen abhängt.

5. MULTITASKING - TYPISCH FÜR SCHULLEITUNGSHANDELN?

Nicht zuletzt durch Anforderungen im Rahmen der „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem ist die Leitung einer Schule inzwischen ein komplexes Arbeitsfeld geworden. Schulleiterinnen und Schulleiter agieren zum einen auf ganz unterschiedlichen Arbeitsebenen (administrative Schnittstelle, strategische Steuerung, Organisations- und Personalführung, eigener Unterricht), zum anderen in vielfach parallelen Arbeitsprozessen und Projekten, mit verschiedenen Personengruppen und in wechselnden Konstellationen bzw. Zusammensetzungen. Nicht von ungefähr stellen Bensen u.a. bereits vor längerem zusammenfassend fest: „Ja, dies scheint gerade eine spezifische Eigenschaft des Schulleitungshandelns zu sein: die Notwendigkeit, zeitlich und inhaltlich parallel auf verschiedenen Ebenen präsent und tätig zu sein“ (Bensen/Iglhaut/Pfeiffer 1999, S. 113). Die Ergebnisse der aktuellen Studien von Huber u.a. (2016, S. 45f.) zeigen, dass sich die typischen Schulleitungstätigkeiten in die Kategorien „Organisation und Verwaltung“ (31 %), „eigener Unterricht“ (23 %), „Personal“ (11 %) sowie „Unterricht und Erziehung“ (11 %) verteilen. Tätigkeiten im Zusammenhang von Kooperationen, Qualitätsmanagement, zur Repräsentation und zur eigenen Fort- und Weiterbildung nehmen zusammen knapp ein Viertel der Arbeitszeit in Anspruch. Dies nährt den Verdacht, dass im Multitasking Auslöser für eine erhöhte psychische und körperliche Belastung von Schulleitern liegen könnten. Darauf deuten zumindest die Studien von Huber u.a. hin, wonach ein Sechstel der Schulleiter über sich urteilen, die persönliche Belastungsgrenze bereits überschritten zu haben (vgl. Huber/Wolffgramm/Kilic 2013, S. 4). Die Ausführungen in einer weiteren Interviewstudie „zeugen von großer Aufgabenfülle und Aufgabenvielfalt und [...] höherer Arbeitsdichte, verbunden mit dem oftmals eintretenden hohen Zeitdruck, wenn verschiedene Aufgaben gleichzeitig zu lösen sind“ (Stricker/Iberer/Huber 2014, S. 7). U. a. infolgedessen fühlen sich Schulleiterinnen und Schulleiter am Ende eines langen Arbeitstages nicht selten müde und abgeschlafft.

¹ vgl. Werner Weber, Schulleiter, im Gespräch mit SWR2-Redakteurin Anja Braun: „[...] Es ist immer noch für mich ein Traumjob, weil er sehr viele Gestaltungsspielräume lässt. Man kann eine Menge bewirken, wenn man die Räume, die man hat, und die Organisation bietet, mit Kreativität, mit Mut, mit Durchhaltevermögen dann auch wirklich bereit ist zu gestalten, dann es wirklich ein Traumjob.“

Quellen:

- Baethge, Anja; Rigotti, Thomas (2013): Auswirkung von Arbeitsunterbrechungen und Multitasking auf Leistungsfähigkeit und Gesundheit. Eine Tagebuchstudie bei Gesundheits- und KrankenpflegerInnen. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. <http://www.baua.de/de/Publikationen/Fachbeitraege/F2220-2.pdf>.
- Baethge, Anja; Rigotti, Thomas; Roe, Robert (2015): Just more of the same, or different? An integrative theoretical framework for the study of cumulative interruptions at work. In: *European journal of work and organizational psychology*. Bd. 24. H. 2. Abingdon: Routledge, Taylor & Francis Group, S. 308-323.
- Bensen, Martin; Iglhaut, Claus; Pfeiffer, Hermann (1999): Schulleitungshandeln aus Schulleitungssicht. Handlungsdimensionen, Handlungsrepertoires und Handlungsrahmen. Dortmund: IFS-Verlag.
- Huber, Stephan Gerhard (2016): Schulleitungshandeln und Belastungserleben. In: *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*. Heft 02/2016. S. 44-47.
- Huber, Stephan Gerhard; Wolffgramm, Christine; Kilic, Selin (2013): Zusammenfassung. Schulleitungsstudie D-A-CH 2011/2012. Belastungen im Schulleitungshandeln. <http://www.bildungsmanagement.net/pdf/Presse/Huber-SL-Studie-Press-Zusa-13-06-10-sgh.pdf>. Abgerufen am 16.04.2016.
- IT-Wissen (2016): Das große Lexikon der Informationstechnologie. Stichwort „Multitasking“. <http://www.itwissen.info/definition/lexikon/Multitasking-multi-tasking.html>.
- Lohmann-Haislah, Andrea (2012): Stressreport Deutschland 2012. Psychische Anforderungen, Ressourcen und Befinden. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. <http://www.baua.de/de/Publikationen/Fachbeitraege/Gd68.pdf>.
- Pöppel, Ernst (2000): Multitasking schadet unserer Intelligenz. In: *Psychologie heute*, Ausgabe 6/2006, S. 32-33.
- Schmich, A.-C.; Gnam, K. (2013): Multitasking bei medizinischen Assistentinnen. Eine Feldstudie. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. SRH-Hochschule Heidelberg, Fakultät für Angewandte Psychologie.
- Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich; Huber, Stephan Gerhard (2014): Auf der Suche nach Ursachen für Stress im Rektorat. Qualitative Analyse komplexer Belastungssituationen von Schulleiterinnen und Schulleitern. In: *DIE SCHULLEITUNG. Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern*. Heft 01/2014, S. 4-8.
- Ulich, Eberhard (2005): Arbeitspsychologie. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Yukl, Gary; Fu, Ping Ping (1999): Determinants of delegation and consultation by managers. In: *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 20, Issue 2, S. 219-232.
- Zapf, Dieter; Semmer, Norbert K. (2004): Stress und Gesundheit in Organisationen. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Serie III: Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie*. Bd 3: Organisationspsychologie - Grundlagen und Personalpsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 1007-1053.
- Zimmer, Andreas; Zimmer, Rigotti, Thomas (2015): Multitasking. Komplexe Anforderungen im Arbeitsalltag verstehen, bewerten und bewältigen. Göttingen: Hogrefe.
- Zimmer, Andreas (2010): Multitasking am Arbeitsplatz – Herausforderung oder Gesundheitsrisiko? Forschungsstand und Ergebnisse einer explorativen Studie. In: *Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*. Bd 19, 2010/4, S. S. 283-288.

Keine Besserung

Stimmungsbild innerhalb der ASD-Verbände zeigt Verschlechterung der Berufssituation von Schulleitungen auf

Schulleitungsbelastung ist und bleibt ein zentrales politisches Thema des Allgemeinen Schulleitungsverbandes Deutschlands ASD und seiner Landesverbände. Absolut zurecht – wie neben vielen Studien jüngst eine Umfrage von b:sl aufzeigte.

Autor: **Michael Smosarski**

Bereits 2013 hatten zahlreiche Landesverbände des ASD an der groß angelegten Studie von Prof. Dr. Stephan Huber (Pädagogische Hochschule Zug) teilgenommen. Die Ergebnisse waren eindeutig und bilden bis heute eine der verbandspolitischen Argumentationsgrundlagen der Schulleitungsvertretungen.

Aus der Erhebung ging unter anderem Folgendes hervor:

- ▷ In der „Sandwichposition“ zwischen den Bedürfnissen des Kollegiums und den Interessen und Vorgaben der Schulbehörden entstehen Belastungseffekte
- ▷ Im schulischen Alltag sind die drei belastendsten Tätigkeiten die Umsetzung von schulbehördlichen Vorgaben, das Verfassen von Berichten für die Behörden und das Führen der Schulstatistik

Anschließend an diese Studie, allerdings ausdrücklich ohne wissenschaftlichen Anspruch, hat b:sl versucht, ein Stimmungsbild einzufangen und die Vorstände der Landesverbände befragt, die wiederum teils Umfragen unter den Mitgliedern durchführten. Vier Fragen standen dabei im Fokus:

1. Was erleben Schulleitungen im jeweiligen Bundesland als größten Belastungsfaktor bei der Leitung von Schule?
2. Inwieweit entlastet oder erschwert die Landespolitik den Leitungsalltag?
3. Welche administrativen Vorgänge stellen die größte Belastung im Schulleitungsalltag dar und warum?
4. Wie hat sich die Belastungssituation seit 2013 verändert und durch welche Einflussfaktoren?

STILLSTAND?

Wenig überraschend fand die Redaktion in den Antworten der Schulleitungen die 2013er-Befunde bestätigt. Interessant und bedenklich: Sämtliche Rückmeldungen gin-

gen von einer Verschlechterung der Belastungssituation seit 2013 aus. Und: Kaum je war bei Frage zwei von Entlastungen durch die jeweilige Landespolitik die Rede.

BEISPIEL FLÄCHENLÄNDER: SCHLESWIG-HOLSTEIN, HESSEN UND BADEN-WÜRTTEMBERG

Als größte Belastungsfaktoren wurden in Schleswig-Holstein mehrheitlich die hohe Unterrichtsverpflichtung sowie der Lehrermangel genannt – nachfolgendes Teilnehmer-Zitat pointiert diese Aussagen: „In dem Land zu arbeiten, dass die geringsten Ausgaben im Bundesdurchschnitt pro Schüler zur Verfügung stellt, aber auf der anderen Seite bei der Inklusion Platz 1 belegen will, stellt einen sehr sportlichen Spagat für Leitung und Lehrerschaft dar.“

Doch auch die Entwicklung von kleinteiligen Schulkonzepten sowie häufige Abfragen des Ministeriums und der Schulaufsicht wurden als wichtige Belastungsaspekte genannt und stellen zugleich die größte politisch bedingte Erschwernis des Schulleitungsalltags in Schleswig-Holstein dar. Insgesamt habe sich die Belastungssituation durch die erzwungene Übernahme immer weiterer Aufgabenfelder seit 2013 verschlechtert.

In Baden-Württemberg gab es zwar eine Anhebung der Leitungszeit, allerdings komme diese aktuell nur den Grundschulen zugute, und auch das nicht im ausreichenden Maße. Zugleich habe die Landespolitik in den letzten Jahren einseitig und kontinuierlich die Elternrechte gestärkt, woraus eine große Alltagsbelastung resultiere. Prozesse wie etwa der Ausbau des Ganztags oder die Inklusion seien, wenn auch begrüßenswert, weitere administrative Aufgabenstellung von Schulleitungen im Land. Nicht zuletzt wirkt sich auch in Baden-Württemberg die angespannte Situation auf dem „Lehrermarkt“ belastend aus.

Auch in Hessen ist die geringe Leitungszeit einer der Hauptfaktoren für SL-Belastung, ebenso wie die Pflege von Schulstatistiken (die

Lehrer und Schüler Datenbasis „LUSD“) – musste letztere früher ein mal pro Jahr gepflegt werden, soll dies heute täglich geschehen.

Auch in Hessen sind die Verschlechterungen seit 2013 umgreifenden Prozessen geschuldet: Die Flüchtlingskrise macht sich ebenso bemerkbar wie der Lehrermangel und die Einführung des Schulbudgets (eine zwar positive, aber mit Mehraufwand verknüpfte Neuerung).

BEISPIEL STADTSTAATEN: HAMBURG UND BERLIN

Wie andernorts ist auch in den beiden größten Stadtstaaten der administrative Aufwand seit 2013 gestiegen. So ist etwa das in Berlin eingeführte „E-Government“-System in der Umsetzung nicht gut gelöst. Auf der anderen Seite sprechen Berliner Schulleitungen von „Konzeptomanie“ der Schulpolitik, denn für jeden Vorgang werde eine grundsätzliche Konzeption von den Schulleiter_innen eingefordert.

Auch Hamburg nennt Arbeitsvorgänge im Rahmen der fortschreitenden Digitalisierung als Belastungsfaktor. Ebenso wie in den Flächenländern stellt die Einführung von Ganztag und Inklusion die größte Herausforderung dar – zu lösen unter erschwerten personellen und räumlichen Bedingungen, da entsprechende Ressourcen nicht bereit stünden.

MIT DEN HERAUSFORDERUNGEN ALLEIN GELASSEN

Verschlechterungen der Belastungssituation durch übergeordnete (bildungs-)politische Umbrüche wie zum Beispiel Flüchtlingskrise oder Inklusion, lassen sich wohl kaum vermeiden – schwer wiegt jedoch, dass sich Schulleitungen in Deutschland von ihren Landesregierungen allein gelassen und überfordert fühlen. Um hier Abhilfe zu schaffen, braucht es Wertschätzung und Respekt der politisch Verantwortlichen gegenüber jenen, die Tag für Tag Bildungsqualität vor Ort, im Mikrokosmos Schule, schaffen.

Hunderte junger Männer und Frauen – oft mit guter Ausbildung, aber frustriert von den Lebensumständen, in denen sie sich wiederfinden – verlassen uns und verbinden sich mit dem sogenannten Islamischen Staat oder anderen radikalen Gruppierungen.

Unfassbar, unverständlich, unerklärlich... so die Kommentare, wenn schon alles verloren ist. Wirklich? Oder haben wir nur nichts bemerkt oder sogar die Augen verschlossen vor den Lebenssituationen Jugendlicher und der allmählichen Radikalisierung durch Verführer im Lande und im Internet, die ihnen eine bessere Welt versprechen um den Preis ihren bisherigen Lebensort mit Gewalt und Mord zu bekämpfen?

Eine westliche Welt, die vor allem Migranten ohne Chancen auf Zukunft aus den Schulen entlässt, häufig mit ihrem eigenen Dazutun etwa durch religiöse oder geschlechtertypische Bindungen. Radikalisierungspotential gibt es darüber hinaus auch mit anderen politischen und gesellschaftlichen Hintergründen. Alle gesellschaftlichen Fehlentwicklungen finden ihren Niederschlag unmittelbar in den Familien und dann in den Schulen. Hier ist jetzt nicht der Ort die politischen Gründe für die heutige brisante Situation darzustellen. Es geht in dem Projekt Ran Edu darum, wie Schulen mit dieser Herausforderung umgehen können, und zwar in mehrfacher Hinsicht.

- ▷ Das frühzeitige Erkennen von beginnender Radikalisierung und der Umgang damit
 - ▷ Die Notwendigkeit, ein Präventionsmodell zu entwickeln
 - ▷ Die Schulen in die Lage zu versetzen, mit Zwischenfällen umzugehen.
- Die RAN Education(EDU) Working Group wurde Ende 2015 eingerichtet, um Schulen und Lehrerinnen und Lehrer bei der wichtigen Aufgabe zu unterstützen, Radikalisierung vorzubeugen. Schulen als Organisationen und Gemeinschaften brauchen „leadership“ um ein sicheres und demokratisches Umfeld für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen.

Dies ist Aufgabe Aller in der Schule und kann nur durch beteiligende Führung, „distributed Leadership“, erreicht werden. Die notwendige Einbeziehung Aller, auch der Eltern und Schülerinnen und Schüler, gibt die Chance, frühzeitig Veränderungen Einzelner zu bemerken und evt. positiv zu beeinflussen. Gleichzeitig müssen alle möglichen Partner im schulischen Umfeld in diese Arbeit mit einbezogen werden.

Vor allem sollte uns bewusst werden, dass Schülerinnen und Schüler, was ihre Lebenssituation angeht, Experten sind und ihre Einbeziehung in das Programm der Schule auf der Basis einer guten Infrastruktur essenzielle Ideen bereitstellen kann.

Alle europäischen Länder haben z.Zt. die gleichen Probleme mit zunehmender Radikalisierung, und deshalb ist es wichtig gemeinsam auf europäischer Ebene nach Lösungsansätzen zu suchen. Diesem Zweck diene das Treffen im April 2016 in Antwerpen mit dem Ziel Schulleiterinnen und Schulleiter aus vielen europäischen Ländern zu diesem Thema zusammenzubringen und dort auch über bestehende Projekte zu berichten. 28 Teilnehmer aus 16 Ländern trafen sich zu einem zweitägigen Austausch zu diesem Thema. Hierüber wird in der nächsten Ausgabe berichtet.

Wer Interesse hat an weiteren Informationen oder an der Teilnahme an RAN-EDU, dem Radicalisation Awareness Network, setzte sich bitte mit mir in Verbindung (drmielke@web.de).

Gesucht werden insbesondere Schulleiterinnen und Schulleiter, an deren Schulen Projekte zu diesem Thema stattfinden oder konkret geplant sind.

ÜBER RAN-EDU:

http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran-ran-edu/index_en.htm

Weitere Links: European Policy Network on School Leadership Toolkit: School Leadership for Equity and Learning.

More information available at : <http://toolkit.schoolleadership.eu/>.

Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice, by Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman, available at: <http://www.oecd.org/edu/school/4437889.pdf>.

Radicalisation Awareness Network

Das Projekt RAN EDU

Charlie Hebdo erschütterte Europa und die Welt. Seitdem vergeht kein Monat ohne schreckliche Ereignisse und Morde radikalisierter Einzeltäter oder kleiner Gruppen von radikalisierten jungen Menschen.

Autor: **Prof. Dr. Burkhard Mielke, Honorary ESHA President (European School Heads Association), ESHA Beauftragter des ASD**

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 –





1. Hamburger Schulleitertagung am 17.11. und 18.11. 2016

„Führen in Zeiten zunehmender Komplexität und Unsicherheit“

Wie können pädagogische Führungskräfte erfolgreich agieren, in einem Umfeld mit ständig neuen Rahmenbedingungen und Herausforderungen? Wie bewegen sie sich in unsicheren Kontexten? Welche Strategien helfen ihnen im komplexen Führungsalltag?

Der 1. Hamburger Schulleitertag bietet eine Fülle von Anregungen und Lerngelegenheiten im beschriebenen Themenfeld.

1. HAUPTVORTRÄGE:

Die Philosophin Dr. Natalie Knapp, Verfasserin u. a. der Bücher „Kompass Neues Denken“ und „Der unendliche Augenblick“ ermutigt am Donnerstag, den 17.11. mit dem Vortrag „Mit der Unsicherheit Freundschaft schließen – Denimpulse für das Führungshandeln von Schulleitungen“.

Der Autor, Berater und Beeinflusser, wie er sich selbst nennt, Niels Pfläging, Verfasser prämiierter Bücher, z.B. „Die 12 neuen Gesetze der Führung“ und „Organisation für Komplexität“ präsentiert „Komplexithoden - Denkwerkzeuge für eine reflektierte Gestaltung des beruflichen Alltags in Komplexität“ in seinem Vortrag.



Niels
Pfläging

2. WORKSHOPS ZUM THEMA FÜHRUNG

AM DONNERSTAG, 17.11. NACHMITTAGS

Erfahrene Schulleitungen, Führungskräftetrainer und Wissenschaftler vertiefen den Aspekt der Gestaltung der Führungsrolle in 9 unterschiedlichen Workshops „Führen heißt: Gestaltung der Selbstverantwortung“, „Wissen über Wirksamkeit- Führungshandeln im Innovationsprozess“, „Wenn sicher ist, dass es unsicher ist- Perspektiven für das Kommunikationsverhalten Führender, „Strategische Führung“ und „Führung im Team“ sind nur einige.

3. WERKSTATT SCHUL- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG

AM FREITAG, DEN 18.11. VORMITTAGS

Welche aktuellen Anstöße zur Schul- und Unterrichtsentwicklung gibt es? Erfahrene Fortbildner öffnen ihren Werkzeugkoffer und gestalten Lernsettings, u.a. zu „Kollegialer Unterrichtsreflexion“ „Geflüchtete und

neuzugewanderte Schüler/innen erfolgreich integrieren – interkulturelles Know-How für Schulleitungen“, „Multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Inklusion“, „Schulen fusionieren – Aufgaben von Schulleitung und externer Fusionsbegleitung“, „Schule nachhaltig entwickeln“, „Schulinterne Evaluation“ sind nur einige der 9 zu wählenden Workshops.

4. PERSONALFÜHRUNG IN SCHULE UND BETRIEB

AM FREITAG, DEN 18.11. NACHMITTAGS

Ein weiteres echtes Highlight ist unser Personalentwicklungsnachmittag. Es ist uns gelungen Personalverantwortliche mittlerer und großer Hamburger Firmen zu gewinnen. In moderierten Austauschforen soll es um zentrale Anforderungen der Personalführung in Betrieb und Schule gehen – wie shared leadership, Karriereentwicklung, Umgang mit Minderleistung, Finden und einarbeiten passender Mitarbeiter/innen.

5. RAHMENPROGRAMM

Am Do, 17.11. vormittags gibt es für auswärtige Gäste organisierte Betriebs- und Schulbesichtigungen. Abends treffen wir uns zum Abendessen mit geselligem Zusammensein in „The Cube“, dem Restaurant der Kunsthalle an der Alster (optional zubuchbar). Die Abschlussdiskussion am Freitag, den 18.11. um 17:30 gestalten Führungskräfte, die Krisen und Konflikte und das Scheitern im beruflichen Kontext erfolgreich bewältigt haben. Wir wollen von ihnen wissen, wie ihnen dies gelungen ist. Ein Sektempfang mit Musik rundet die Tagung am Ende ab.

Ich freue mich auf Sie in Hamburg!

Maja Dammann, Referatsleiterin Personalentwicklung

WIE MELDEN SIE SICH AN?

Das komplette Programm zum Herunterladen mit detaillierteren Workshop-Beschreibungen und persönlichen Vorstellungen der Workshopleiter finden Sie auf unserer Homepage: www.li.hamburg.de/fuehrungskraefte/. Hier sind auch die Anmeldemodalitäten beschrieben.

Der Tagungsbeitrag: 100,- (einschließlich Tagesverpflegung, Abendveranstaltung getrennt zubuchbar; für Mitglieder des Allgemeinen Schulleitungsverbands Deutschlands 80,-.

Unser Tagungsmanagement hat günstige Hotelzimmer vorgemerkt.

Verbesserte Therapieangebote für Betroffene von sexuellem Kindesmissbrauch

Forderung des Missbrauchsbeauftragten und des Betroffenenrats



Forderung: Bessere psychotherapeutische Versorgung für Betroffene von sexualisierter Gewalt

KONTAKT BETROFFENENRAT:

presse@betroffenenrat-ubskm.de bzw.
das Mitglied Kristina Holler, kristina.holler@betroffenenrat-ubskm.de

Der Forderungskatalog des Betroffenenrates zur Verbesserung der psychotherapeutischen Versorgung von durch (sexualisierte) Gewalt traumatisierte Menschen ist abrufbar unter:
<https://beauftragter-missbrauch.de/betroffenenrat/aktuelles/>

Der Betroffenenrat, ein beratendes Fachgremium beim Missbrauchsbeauftragten der Bundesregierung, veröffentlichte einen Forderungskatalog zur Verbesserung der gesundheitlichen Versorgung von Betroffenen, insbesondere bei der Psychotherapie komplex traumatisierter Menschen.

Text: PM • Foto: Fotolia

Anlässlich des morgigen Weltgesundheitstages und der aktuellen Überarbeitung der Psychotherapie-Richtlinie hat der Betroffenenrat den Gemeinsamen Bundesausschuss (G-BA) und das Bundesgesundheitsministerium (BMG) aufgefordert, die psychotherapeutische Versorgung für Betroffene von sexualisierter

Gewalt zu verbessern. Hierzu hat der Betroffenenrat einen Forderungskatalog erstellt, der am 7. April 2016 veröffentlicht wurde.

Betroffenenrat: „Die ambulante psychotherapeutische Versorgung für durch sexualisierte Gewalt in der Kindheit schwer traumatisierte Menschen ist unzureichend. Betroffene warten lange auf einen Therapieplatz oder werden auf Grund der Komplexität des Krankheitsbilds schon von vornherein abgelehnt. Wer einen der wenigen Therapieplätze bei speziell weitergebildeten Traumatherapeut_innen ergattert hat, muss befürchten, die Therapie nach Erschöpfung der für diese Krankheitsbilder zu eng bemessenen Kontingente mittendrin unterbrechen oder beenden zu müssen, oder sich in eine lange und kraftraubende Auseinandersetzung mit der Krankenkasse begeben. Wir fordern daher unter anderem eine Reform der Bedarfsplanung, eine Flexibilisierung der Therapiekontingente bei komplexen Traumafolgestörungen sowie eine Verbesserung der Ausbildung für alle Berufsgruppen, die im Gesundheitssystem mit traumatisierten Menschen in Kontakt stehen.“

Der Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, Johannes-Wilhelm Rörig, unterstützt das Anliegen des Betroffenenrates. Rörig hat den G-BA aufgefordert, anlässlich der aktuellen Überarbeitung der Psychotherapie-Richtlinie die berechtigten Interessen Betroffener sexueller Gewalt in der Kindheit zu beach-

ten. Verbesserungen bei der gesundheitlichen Versorgung dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass nach wie vor große Defizite in der psychotherapeutischen Versorgung von Betroffenen bestehen. Bis heute werden Betroffene von sexueller Gewalt oft nicht zeitnah und passgenau versorgt. Es fehlt weiterhin an einer niedrigschwelligen Struktur bei der Suche nach geeigneten Therapiemöglichkeiten, es gibt nur wenige spezialisierte Therapeuten und nach wie vor mangelt es an traumaspezifischen Aus- und Fortbildungsinhalten für Psychotherapeuten.“

Den Forderungskatalog des Betroffenenrates wertet Rörig als ein wichtiges Signal an die gesundheitspolitischen Entscheider, die Interessen Betroffener bei der Überarbeitung der Psychotherapie-Richtlinie jetzt ausreichend zu berücksichtigen. Rörig: „In Deutschland sind nach neuesten Schätzungen rund 1 Million Kinder von sexueller Gewalt betroffen. Sexueller Missbrauch ist eines der schlimmsten Verbrechen an Kindern, oft mit schwerwiegenden Folgen, auch noch im späten Erwachsenenalter. Viele Betroffene leiden unter komplexen Traumafolgestörungen wie Depressionen, Suizidgedanken, Essstörungen, Beziehungsabbrüchen, Dissoziationen oder Flashbacks. Betroffene brauchen deshalb zeitnah und oftmals auch andauernde professionelle Hilfe. Diese Hilfe müssen wir als Gesellschaft sicherstellen.“

Entwicklung von Schul-und Unterrichtsqualität braucht Selbstevaluation!

Was uns das Beispiel Schottland zeigt

In seiner Buchveröffentlichung „Vermessene Schulen - Standardisierte Schüler“ (2015) macht Prof. Hans Brügelmann darauf aufmerksam, dass die Geltungsansprüche der PISA-Forschung „vermessen“ im Sinne einer Anmaßung sind. Gehen sie doch weit über das hinaus, was PISA als Modell der Systemevaluation leisten kann. Er kritisiert, dass die Bildungspolitik die Vorstellung der empirischen Bildungsforschung übernommen hat, man könne mit standardisierten Leistungstests a la PISA, VerA und Co. nicht nur Probleme auf der Systemebene sichtbar machen, sondern auch die Qualität des Unterrichts in der einzelnen Schule evaluieren, steuern und verbessern. Wie richtig seine an die Bildungspolitik adressierten Forderungen zur Entwicklung von Schul-und Unterrichtsqualität sind, lässt sich am Beispiel von Schottland zeigen.

Autorin: Dr. Brigitte Schumann • Foto: Fotolia

ABKEHR VOM MYTHOS MESSBARER PÄDAGOGIK

In Abkehr von dem Mythos, die Unterrichtsqualität ließe sich durch standardisierte Testprogramme erfassen und verbessern, fordert Brügelmann dazu auf, die Kompetenzen zur Selbstevaluation in den Schulen zu entwickeln und die einseitige Ausrichtung an dem Standardisierungsparadigma aufzugeben. „Die Ressourcen für Evaluation dürfen nicht auf die zentrale Evaluation konzentriert werden. Wir brauchen eine vergleichbare politische, wissenschaftliche und finanzielle Unterstützung für die Evaluationskompetenz vor Ort, um dafür Folgerungen ziehen zu können, z. B. für die Entwicklung schwacher Schulen und die Förderung von Kindern mit besonderen

Schwierigkeiten.“ Eine durchaus sinnvolle Evaluation auf der Systemebene ließe sich auf repräsentative Stichproben beschränken, die alle vier bis sechs Jahre durchgeführt werden und an denen sich alle anderen Schulen freiwillig beteiligen können, so Brügelmann.

SELBSTEVALUATION - DER SCHLÜSSEL FÜR SCHUL- UND UNTERRICHTSQUALITÄT IN SCHOTTISCHEN SCHULEN

Mit dem schottischen Gesamtschulsystem lässt sich Brügelmanns bildungspolitischer Appell bestens untermauern. Es hat die Selbstevaluation zu seinem Markenkern entwickelt und ist bezogen auf Qualität, Chancengleichheit und soziale Inklusion gut aufgestellt. Kinder mit Behinderungen haben schon seit den 1990er Jahren das Recht auf einen Schulplatz in der Schule, zu deren Einzugsbereich sie gehören.



**„Fühlst du dich in deiner
Schule respektiert?“**

– „health“ und „wellbeing“
sind zentrale Bestandteile des
schottischen Curriculums

Auch die OECD hat in ihrem 2015 veröffentlichten Bericht „Improving Schools in Scotland: An OECD Perspective“ der schottischen Regierung ausdrücklich die gute Qualität der Schulen bestätigt. Nach der letzten PISA-Untersuchung liegen die Leistungen der schottischen Schülerinnen und Schüler in Lesekompetenz und Naturwissenschaften über dem OECD-Durchschnitt und in Mathematik entsprechen sie ihm. Schottland gehört zu den Ländern mit der geringsten Leistungsspreizung, ein Indikator für ein hohes Maß an Chancengleichheit. Die Entwicklung der Bildungsbeteiligung verläuft positiv. Die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihren Schulen ist groß. Als Herausforderung vermerkt der Bericht, dass ein kleiner Teil der Schulen zu geringe Leistungen erbringt und der Vergleich mit früheren PISA-Ergebnissen einen Rückgang der Schülerleistungen in Mathematik verzeichnet.

Der Startschuss für die große Bildungsreform in Schottland kam mit der vollständigen Unabhängigkeit von der Londoner Zentralregierung in einigen Politikfeldern, u.a. im Bereich der Bildung, und der daraus resultierenden Etablierung eines eigenständigen schottischen Parlaments 1999. Dieses bestätigte die Abkehr von dem englischen Schulsystem und damit die Absage an ein nationales Curriculum mit flächendeckenden standardisierten Leistungstests und öffentlichem Ranking der Ergebnisse: die Absage an eine rigide, ausschließlich auf das Ergebnis fixierte Prozedur, die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte und Schulen unter erheblichen Druck setzt, „teaching to the test“ befördert und insbesondere den Kindern schadet, die die Standards nicht erfüllen (können).

Mit der sukzessiven Einführung des neuen Curriculums for Excellence (CfE) ab 2006 - nach intensiven Phasen der Diskussion und Konsultation unter breiter Beteiligung von Schulen und Eltern und begleitet von zahlreichen unterstützenden Reformen wie beispielsweise der Lehrerbildung - steht in Schottland das Kind bzw. der Jugendliche mit unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lernbedürfnissen im Zentrum des schulischen Lernens. Das Curriculum hat die Selbstevaluation zum durchgängigen Prinzip für das Lernen der Institution, der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler gemacht. Die Schulen haben neben der Qualitätsverbesserung des Lernens auch „closing the gap“ im Blick. Damit ist gemeint, dass die vorhandenen Disparitäten in den Leistungsergebnissen von Kindern aus privilegierten und unterprivilegierten Verhältnissen geschlossen werden sollen.

DER PROZESS DER SELBSTEVALUATION

Dieser Prozess findet regelmäßig in allen Schulen auf der Basis von „How good is our school“ statt. Es handelt sich dabei um ein von der Schottischen Schulinspektion herausgegebenes Handbuch, das die Indikatoren für gute Schulen und den Evaluationsprozess erläutert. Alle Lehrerinnen und Lehrer sind an dem Prozess beteiligt. Auch die Beteiligung von Eltern, Schülerschaft und der Community muss durch die Schulleitung gesichert sein. Die Ergebnisse werden zusammengefasst in „Improvement Reports“. Darin werden vier Fragen relevant behandelt: How good is our school? How good can we be? How do we get there? What have we achieved?

Die Berichte gehen an die „Educational Authorities“ der zuständigen City oder Regional Councils, die als Verwaltung für die Umsetzung der staatlichen Bildungspolitik auf lokaler Ebene sorgen. Die dort beschäftigten „Improvement Officers“ setzen sich mit den Berichten der Schulen auseinander und beraten und unterstützen sie auf dieser Basis. Dafür sind in der Regel drei Arbeitstreffen im Jahr vorgesehen. Die Berichte stehen selbstverständlich auch im Netz. Auf diese Art ist Selbstevaluation ein partnerschaftliches Band zwischen Schule, Council und Community. Grundsätzlich genießen die Schulen hohes Vertrauen und auch die staatliche Schulinspektion, die alle sechs bis zehn Jahre eine Schule besucht, legt die Selbstevaluationsberichte für die Inspektion zugrunde.

Hier wird angestrebt, was Brügelmann als Qualitätsmerkmal von Evaluation definiert hat: „Qualität von Evaluation hat mit der Qualität von Beziehungen zu tun, er geht dabei um Offenheit, Vertrauen, Glaubwürdigkeit. Wir brauchen eine faire Verteilung der Deutungsmacht zwischen den Beteiligten – gerade in einem so heiklen Feld wie der Pädagogik. Menschen und ihr Lernen lassen sich nicht vermessen wie Maschinen und technische Prozesse. Und noch vermessener wäre es zu glauben, sie ließen sich in vergleichbarer Weise steuern und planen.“

DAS CURRICULUM ALS GRUNDLAGE FÜR SELBSTEVALUATION

Das CfE will breites Allgemeinwissen vermitteln. Es hat sich von inhaltlichen Fächervorgaben gelöst und legt die Leistungserwartungen

an Schülerinnen und Schüler in Form von offenen Kompetenzbeschreibungen auf vier Ebenen fest, die bestimmten Zeiträumen zugeordnet werden. Early Level umfasst die Vorschulzeit und P1, das erste Grundschuljahr in der Primary. Zu Level 1 gehören P2-4, das zweite bis vierte Grundschuljahr; zu Level 2 die letzten drei Grundschuljahre bis P7. Die nachfolgenden drei Jahre in der Secondary School (S1-S3) bilden Level 3 und 4 ab. Für Schülerinnen und Schüler, die langsamer vorankommen, gibt es eine erhöhte Unterstützung. Danach schließen sich entweder drei weitere Jahre („senior phase“) an der Secondary School an, die u.a. zum Erwerb der Hochschulreife führen, oder berufliche Ausbildungszeiten an einem College. Diese Phasen sind nicht mehr Teil des CfE.

Die Leistungserwartungen heißen „experiences and outcomes“, um deutlich zu machen, dass „outcomes“ als Ergebnisse immer an die Qualität von „experiences“, also an Lernerfahrungen gebunden sind, die die Schule in großer Autonomie, aber in Verantwortung für den individuellen Lernerfolg und als Kooperationspartner von Eltern und Community bereitstellen muss. Schülerinnen und Schüler sollen sich in allen Phasen ihrer Lernbiografie erfahren können als „successful learners“, „confident individuals“, „responsible citizens“ und „effective contributors“.

Das Curriculum ist darauf angelegt, dass Schülerinnen und Schüler selbstverantwortlich, projektorientiert, forschend in Gruppen, Partnerarbeit oder alleine lernen. Eine formative, also auf den Prozess des einzelnen Lerners und sein Lernen orientierte Evaluation ist integraler Bestandteil des Curriculums. Die Lehrkräfte unterstützen und begleiten die Lernprozesse mit individuellen Rückmeldungen und befähigen die Schülerinnen und Schüler, das eigene Lernen zu planen, zu steuern und zu evaluieren. Neben der Selbstevaluation und der Evaluation durch die Lehrkräfte kommt auch den Peers eine wichtige Rolle bei der Einschätzung und Bewertung der einzelnen Schülerleistung zu. Die Rückmeldungen an die Eltern über die Lernentwicklung ihrer Kinder sind nicht sozial vergleichend angelegt. Sie enthalten Aussagen über den Lernfortschritt des einzelnen Kindes und setzen diesen in Bezug zu den Kompetenzerwartungen des Curriculums.

Wie wichtig die Kultur der Rückmeldung in den Schulen genommen wird, zeigen auch die „Improvement Reports“. Dort findet man Aussagen darüber, ob und durch welche Maßnahmen sichergestellt ist, dass die Techniken des formativen Assessments auf allen Ebenen und in allen Lerngruppen angewendet werden, damit Schülerinnen und Schüler motiviert und aktiv an ihrem Lernprozess beteiligt werden. Auch Hinweise darüber, wie verständlich und nachvollziehbar für Eltern die Rückmeldungen der Schule zu den Lernleistungen ihrer Kinder sind, spielen in den Schulberichten eine große Rolle.

Schottland hat ernst gemacht mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, die nachweisen, dass Verbesserungen von Lernleistungen nicht durch Tests - gleich welcher Art - sondern durch die formative Qualität der Lehrer- Schüler - Interaktion im Klassenzimmer bestimmt wird. Diese Botschaft hat die deutsche Bildungspolitik bis heute ignoriert. Mit ihrem Festhalten an vergleichenden Ziffernnoten im Kontext eines selektiven Schulsystems gibt sie trotz ihres Mantras von der „individuellen Förderung“ den Lehrkräften eine defizitorientierte Haltung gegenüber den Lernenden vor und fixiert alle am Schulleben Beteiligten seit PISA immer stärker auf messbare Leistungsstandards.

GANZHEITLICHE SICHT AUF KINDER UND JUGENDLICHE

Besonders deutlich wird der ganzheitliche Blick auf die Schülerinnen und Schüler durch die Tatsache, dass „health“ und „wellbeing“ zentrale Bestandteile des schottischen Curriculums und darin doppelt verankert sind: zum einen als eigenständiges Curriculumfeld, zum anderen durch die Verpflichtung, dass alle Lehrerinnen und Lehrer für das Wohlbefinden ihrer Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind.

Die Indikatoren für Gesundheit und Wohlbefinden sind klar definiert: Fühlst du dich in deiner Schule respektiert? Zugehörig? Sicher?

Geborgen? Sorgt die Schule dafür, dass du dich gesund, aktiv, verantwortlich und im Lernen unterstützt fühlst? Dazu machen Schulen regelmäßige Befragungen und geben ihren Schülerinnen und Schülern vielfältige Gelegenheiten, sich zum Schulleben und zum Unterricht mit Kritik, Wünschen und Anregungen einzubringen. Ein breites Angebot an extracurricularen Aktivitäten in den Schulen - auch in Verbindung mit der Community - gibt Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten, an vorhandene Begabungen und Stärken anzuknüpfen oder sich in neuen Bereichen auszuprobieren.

Ein wichtiger Wegweiser für Einzelfallhilfe ist das staatliche Programm GIRFEC („Getting it right for every child“). Wenn Lehrerinnen und Lehrer feststellen, dass zusätzlicher Unterstützungsbedarf im emotionalen und sozialen Bereich bei einem Schüler oder einer Schülerin vorliegt, tritt die Schule in Kontakt mit den Eltern und anderen Diensten und es wird nach Prüfung des Einzelfalls gemeinsam ein „Child's Plan“ erstellt, der den Unterstützungsbedarf, die konkreten Unterstützungsleistungen und sonstigen Zielvereinbarungen festhält. Ab dem Sommer 2016 soll es für jedes Kind und seine Familie bei zusätzlichem Unterstützungsbedarf einen festen Ansprechpartner in Vorschule und Schule geben, der zur Vermeidung von Krankheit, Verhaltensstörungen, Lernabbrüchen und Schulausschluss für die inklusive Netzwerkarbeit zuständig ist.

„FRAMEWORK FOR IMPROVEMENT“ – VERBESSERUNG ODER BEDROHUNG FÜR DIE SCHUL- UND UNTERRICHTSQUALITÄT?

Unter dem Druck konservativer politischer und gesellschaftlicher Kräfte hat die schottische Regierung, die derzeit allein gestellt wird von der Scottish National Party (SNP) und im Mai 2016 wiedergewählt werden möchte, 2015 mit dem „Framework for Improvement“ die Einführung von nationalen Tests am Ende von P1, P4, P7 und S3 angekündigt. Damit soll in 2016/17 in einigen Schulen begonnen werden, um die Reform dann im folgenden Jahr 2017/18 in allen Schulen zu implementieren.

Begründet wird diese Entscheidung seitens der Regierung mit den bekannten Zielen: „improvement“ und „closing the gap“. Konservative Schulpolitiker, Teile der Elternschaft aus der Mittelschicht und eine Minderheit in der Lehrerschaft wünschen sich sehr explizit mehr Orientierung und Vergleichbarkeit und sehen in der derzeitigen Situation die Gefahr des Leistungsverfalls in den Schulen. „Standards are falling!“ „We are under-assessed.“ So lauten die Behauptungen der Kritiker. Ist es nun Zufall, dass auch die OECD in ihrem Report 2015 die Notwendigkeit herausstellt, ein robustes evidenzbasiertes Monitoringsystem zu installieren, das Auskunft gibt über die Lernergebnisse und Lernfortschritte als „Balance“ zu der formativen Evaluationsstrategie?

Gibt es wirklich zu wenig Information über das schottische Schulsystem, an dem sich auch Schulen orientieren können? Neben der PISA-Beteiligung gibt es noch den „Scottish Survey of Literacy and Numeracy“ (SSLN), ein externes Testprogramm, an dem sich fast alle Schulen freiwillig beteiligen. Die Ergebnisse werden nicht öffentlich gemacht, sondern dienen den Schulen als Rückmeldung zu ihrer Arbeit und als Grundlage für professionelle Reflexion im Kollegium.

Das letzte Wort ist politisch dazu noch nicht gesprochen. Es ist zu wünschen, dass sich viele reformorientierte Kräfte gegen das Rollback stemmen.

Projektzirkus Aron

Der Mitmach-Zirkus

**„Träume nicht Dein
Leben, lebe Deinen Traum“**
(Tommaso Campanella).
Unter diesem Motto steht
auch unser Projekt. Wir
machen es möglich, dass
Schüler zumindest einmal
in ihrem Leben in die Rolle
eines Zirkusstars „schlüpfen
können, sei es als Artist,
Zauberer oder Clown.

Autorin: **Sandra Sperlich** •

Foto: **Gerhard Lenz** (kath. Schule St.-Alfons)

Nachdem wir als langjähriger Familien-circus selbst viele Jahre durch die Lande zogen, haben wir uns vor einigen Jahren entschlossen unser Wissen und Können an Kinder und Jugendliche weiterzugeben.

MIT UNSEREM ZELT AN DEUTSCHLANDS SCHULEN

Zu Beginn unserer Projektarbeit mit Schulen beschränkte sich der Kreis teilnehmender Schulen zunächst noch auf Berlin und Brandenburg. Mittlerweile bieten wir ganzjährig Grundschulen deutschlandweit die Möglichkeit, zusammen mit uns ein einmaliges Projekt auf die Beine zu stellen. Mit einigen Schulen pflegen wir mittlerweile schon langjährige Kooperationen und stellen somit in der Regel unser Zelt alle 4 Jahre wieder auf ihren Schulhöfen auf. Sehr zur Freude der Schüler, aber auch der Lehrer.

PROJEKTVORBEREITUNGEN

Zu Beginn einer Zusammenarbeit wird gemeinsam ein geeigneter Zeitraum gesucht, der sowohl für die Schule als auch für uns, als umherreisender Projektcircus, passend ist.

Darauf folgt dann meist nach Absprache ein Vor-Ort-Besichtigungstermin, bei dem

wir uns den Schulhof, den Sportplatz und gegebenenfalls auch die Turnhalle ansehen. Es wird geprüft ob wir unser 30x30m Zelt auf dem Boden des Schulhofes bzw. Sportplatzes aufstellen können.

Selbst ein Zirkusprojekt in der Turnhalle haben wir schon an Schulen durchgeführt, bei denen wir unser Zelt nicht auf dem Hof oder Sportplatz aufstellen konnten. Es ist auch möglich, nach Absprache mit der zuständigen Stadt, unser Projekt auf einer nahegelegenen Freifläche oder Festwiese stattfinden zu lassen. Dies alles wird persönlich bei der Vor-Ort-Besichtigung mit unseren Projektmitarbeitern und der Schule abgeklärt.

MITMACH-KONZEPT

Zirkus einmal selbst hautnah zu erleben ist unser Ziel des Projekts. Dies fängt schon bei der Ankunft unseres Teams, meist am Wochenende vor dem eigentlichen Projektbeginn, auf dem Schulhof an. Unser Zelt muss aufgebaut werden. Hierbei freuen wir uns über viele freiwillige Helfer. Schon bei vielen Projekten durften wir miterleben, mit welcher Freude und Begeisterung uns Eltern und Lehrer unterstützen. Somit wird bereits schon vor Projektbeginn eine enge Zusammenarbeit gefördert.

BUNTES PROGRAMM

Wir bieten den Schülern eine bunte Auswahl aus unserem Zirkusrepertoire.

Wir bieten den kleinen Nachwuchsartisten Training/Schulung in den folgenden Bereichen: Hula Hoop, Tellerdrehen, Akrobatik, Seiltanz, bunte/schwebende Tücher, Clowns, Zauberer, Moderation um nur ein paar wenige zu nennen.



Sehr beliebt bei den
Mädchen - HulaHoop

Jedes Kind darf sich selbstverständlich zu Beginn der Projektwoche selbst aussuchen, als was es trainiert werden möchte und zeigt dies auch am Ende des Projekts in der Manege vor richtigem Publikum.

TRAININGSINHALTE

Mit unserer Arbeit möchten wir den Kindern nicht nur das Erlebnis Zirkus näher bringen, vielmehr geht es uns darum, dass sie während der Zirkusarbeit ihre eigenen Fähigkeiten und Grenzen kennenlernen.

In einer Umgebung fernab des alltäglichen Schullebens werden Talente entdeckt und gefördert, die im ganz normalen Schulablauf möglicherweise unentdeckt bleiben würden.

Auf spielerische Weise entfalten die Kinder ihre Kreativität.

Bei solch einer Projektarbeit bekommen vor allem benachteiligte Schüler die Chance, ganz ohne Bewertung oder Konkurrenz ihre persönlichen Stärken kennenzulernen. Das Selbstwertgefühl derjenigen Schüler wird gestärkt, die im Unterricht schwächer sind; sie erleben, dass sie durchaus etwas großartiges vollbringen können und bekommen eventuell zum ersten Mal in ihrem Leben Anerkennung gezeigt.

Die künstlerische Zirkusarbeit fördert zudem eine Stärkung des Klassen- bzw. Schulzusammenhalts

Bei Unsicherheiten oder wenn etwas nicht auf Anhieb klappt, finden die Kinder Rückhalt in der Gruppe. Dieser Zusammenhalt fördert neue Motivation.

Jedes Kind erkennt, dass es eine Begabung hat, welches in der Manege bei der Vorstellung zum Tragen kommt. Die Kinder erfahren, dass sie nur gemeinsam etwas großartiges Schaffen werden. Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit, Ausdauer sowie gegenseitiges Vertrauen vorausgesetzt.

TRAININGSMETHODEN

Dank unserer langjährigen Erfahrung werden innerhalb kürzester Zeit aus ganz „normalen“ Schulkindern richtige kleine Zirkusstars.

Besonders effektiv ist ein solches Projekt, wenn die gesamte Schule an dem Zirkusprojekt teilnimmt. Somit haben wir ein altersgemischtes Umfeld, in denen Kinder meist mehr lernen und schnellere Fortschritte in ihrer Entwicklung machen, als Kinder die nur mit gleichaltrigen zusammenarbeiten.

Die Schüler erarbeiten täglich vormittags einzeln oder in ihren jeweiligen Gruppen für ca zwei Stunden artistische Darbietungen und lernen so, im Team gemeinsam ein Ziel zu verfolgen und sich dabei gegenseitig zu unterstützen. Wir als Trainer erleben es jedes Mal, daß die Kleineren die Großen genauestens beobachten und somit motiviert sind deren Verhalten nachzuahmen. Und die Großen stärken ihr Selbstbewusstsein, indem sie den Kleinen ihr bereits Erlerntes weitergeben und somit selbst erkennen was sie für Fähigkeiten besitzen. Sie lernen dabei aber auch mit Konflikten und Misserfolgen umzugehen, Kompromisse einzugehen und aufeinander Rücksicht zu nehmen.

MANEGE FREI

Zum Ende der Projektwoche, nach erfolgreicher Generalprobe, treffen sich die auftretenden Kinder ca. eine Stunde vor dem Beginn der Vorstellung um von uns originell geschminkt und mit bunten Kostümen aus unserem Fundus angekleidet zu werden. Ist dies geschehen, können die Kinder dann endlich ihre ca 90 minütige einstudierte Show den Eltern, Geschwistern, Freunden und Bekannten präsentiert werden. Für das leibliche Wohl während der Vorstellung, bzw in der Pause, wird selbstverständlich auch gesorgt. Wir bieten hungrigen und durstigen Zuschauers warme und kalte Getränke und Snacks sowie auch die ein oder andere Nascherei.

SEID DABEI - MACHT AUCH MIT!

Wir arbeiten mit kleineren und großen Schulen zusammen.

Ausgelegt ist die Projektarbeit meist auf eine Schulwoche (fünf Wochentage, üblicherweise von Montag bis Freitag). Es ist aber auch möglich, dass bei kleinen Schulen (unter 100 Kindern) nur zwei Tage angesetzt werden. So ist es auch möglich, dass sich zwei kleinere Schulen in unmittelbarer Nähe eine Projektwoche „teilen“. Eine Schule nimmt die Tage von Montag bis Dienstag die andere Schule nimmt die Tage von Donnerstag bis Freitag.

Manchmal müssen die Projekttage aus organisatorischen Gründen auch auf drei oder vier Tage gelegt werden, wenn z.B. Feiertage in eine Woche fallen.

Großen Schulen, die mehr als 400 Schüler haben, bieten wir die Möglichkeit an, ihre Projektarbeit auch auf zwei Wochen zu verteilen, was natürlich kein Muss ist. Wir können die Arbeit mit den Kindern auch in einer Woche schaffen. Je nachdem wie die Projekttage der Schule ausgelegt sind.

KOSTEN

Damit wir möglichst viele Kinder mit unserem Zirkusprojekt begeistern möchten und die Teilnahme ermöglichen wollten, halten wir unsere Teilnahmegebühr gering.

Jedes Kind, was am Projekt teilnimmt, zahlt einmalig zehn Euro. Somit sind die Kosten für Kostüme, Schminke und Requisiten abgedeckt.

Es gibt aber auch die Möglichkeit, über Sponsoring-Aktionen die Kosten für die Schüler zu senken, oder Zuschüsse vom Förderverein der Schule zu bekommen.

TERMINE RESERVIEREN/BUCHEN:

Interessierte Schulen, können sich gerne auf unserer Internetseite www-projektzirkus-aron.de nach derzeit freien Terminen umsehen. Mit Grundschulen deutschlandweit planen wir derzeit schon für 2 Jahre im voraus und haben auch schon die ein oder andere Reservierung und feste Termine. Von daher empfehlen wir eine frühzeitige Kontaktaufnahme!

Weitere Informationen über uns und das Erlebnis Zirkusprojekt findet man auch auf unserer Internetseite: www-projektzirkus-aron.de

Terminanfragen bzw. -reservierungen können direkt übers Kontaktformular oder an leitung@projektzirkus-aron.de gerichtet werden. Telefonische Ansprechpartnerin ist **Sandra Sperlich (0176 55 39 04 66)**.

KOMMUNALE BILDUNGSBERICHTE

Impulsgeber für eine datenbasierte Schulentwicklung?



Impulsgeber:
Können kommunale Bildungsberichte zur Gestaltung der Bildungslandschaft beitragen?

Kommunalen Bildungsberichten wird ein großes Potential für die datenbasierte Gestaltung einer kommunalen Bildungslandschaft zugeschrieben. Der Beitrag geht anhand von Befunden einer Schulleitungsbefragung der Frage nach, ob von kommunalen Bildungsberichten Impulse für die Arbeit von Schulleitungen ausgehen.

Autoren/ Abbildungen: **Norbert Sendzik, Sonja Abendroth**

Spätestens seit der bundesweiten Umsetzung des Programmes „Lernen vor Ort“ wird kommunalen Bildungsberichten eine Schlüsselrolle für die Entwicklung und Verwirklichung eines kommunalen Bildungsmonitorings und für die datenbasierte Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften zugesprochen (Döbert & Weishaupt, 2015). Übergreifend wird von Bildungsberichten erwartet, dass sie mittelbar zu einer Qualitätsverbesserung des Schul- und Bildungswesens beitragen (Hermstein & Manitiuss, 2015), wobei empirische Erkenntnisse über Wirkungszusammenhänge bislang fehlen.

Es liegen zudem nur wenige Forschungsbefunde dazu vor, wie und wofür Akteure der

Bildungslandschaft die Berichte verwenden. Die Befunde lassen die Annahme zu, dass kommunale Bildungsberichte vor allem Lern- und Abstimmungsprozesse innerhalb der kommunalen Verwaltung anregen (Oppen, 2016; Brüsemeister & Franz, 2016; Lindner, Niedlich, Klausning, Lüthi & Brüsemeister, 2015; Busemeyer & Vossiek, 2015; Michel, Buschle, Kainz & Tippelt, 2015; Niedlich & Brüsemeister, 2012). Inwiefern relevante Akteure die Berichte für die Entwicklung konkreter Schulentwicklungsmaßnahmen nutzen, ist nur rudimentär erschlossen. Die Interviewstudie von Sendzik (2015) mit dem Regionalen Bildungsbüro einer kreisfreien Stadt weist etwa darauf hin, dass Bildungsberichte kommunalen Entscheidungsträgern einen Anlass für die strategische Beratung von Schulleitungen und insbesondere für die Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage bieten. Die Fragebogenstudie mit 97 Schulleitungen von Sendzik und Abendroth (2016) bietet Hinweise dafür, dass Schulleitungen Bildungsberichte als eine wertvolle Informationsquelle für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit begreifen. So gaben die befragten Schulleitungen an, dass sie insbesondere Übergangsquoten von der Primar- zur Sekundarstufe I für die Zusammenarbeit mit Eltern, für die schulübergreifende Netzwerkarbeit oder für die Entwicklung von

Instrumenten zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen genutzt haben. Daraus kann vorsichtig geschlossen werden, dass Schulleitungen eine bedeutsame Übersetzungs- und Umsetzungsfunktion bei datenbasierten Entwicklungsprozessen mit Hilfe von kommunalen Bildungsberichten zukommt.

Erkenntnisse der Wissensverwendungsforschung (Rürup, Fuchs & Weishaupt, 2016) und der US-amerikanischen Forschung zu datenbasierten Schulentwicklungsstrategien (Coburn & Turner, 2011) führen zu der Annahme, dass die Datennutzung durch Schulleitungen mit deren Einstellungen zu Bildungsberichten zusammenhängt: Schätzen Schulleitungen Bildungsberichte im Allgemeinen als positiv ein, rezipieren sie auch die Daten aus Bildungsberichten.

Die überschaubare Forschungslage und die angeführten Überlegungen waren Anlass folgenden Fragen nachzugehen:

- ▷ Wie schätzen Schulleitungen kommunale Bildungsberichte ein?
- ▷ Hängt die Datennutzung der Schulleitungen mit deren Einstellungen zu Bildungsberichten zusammen?

METHODISCHES VORGEHEN

Die Bearbeitung der Fragen erfolgte im Rahmen einer Ergänzungsstudie des Projektes „Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten“. Die Arbeit von Landwehr (2011) zur externen Schulevaluation bildete u.a. die Basis für die Entwicklung eines Schulleiterfragebogens, der im Herbst 2014 eingesetzt und von 97 Schulleitungen aller Schulformen aus acht kreisfreien Städten der Metropolregion Rhein-Ruhr ausgefüllt wurde. Aufgrund der Heterogenität vorhandener Bildungsberichte ließ die Studie ein weites Verständnis von Bildungsberichten zu (Döbert & Weishaupt, 2015). Rund 43% der Schulleitungen bezogen sich in ihren Antworten auf den Bildungsbericht der Kommune, weitere 43% gaben als Referenz den Schulentwicklungsplan an und rund 13% verwiesen auf sonstige Berichtsformen (bspw. Bildungsbericht Ruhr, Sozialraumanalyse, etc.).

Die Schulleitungen wurden aufgefordert, verschiedene Aussagen zu kommunalen Bildungsberichten mit Hilfe einer vierstufigen Antwortskala zu bewerten. Für die Ergebnisdarstellung wurden die Antwortausprägungen zusammengefasst (0=stimme nicht zu/stimme eher nicht zu und 1=stimme eher zu/stimme zu) und gemittelt. Somit entspricht etwa ein Wert von 0,6 einer Zustimmung von 60% der befragten Schulleitungen.

Für die Bearbeitung der zweiten Fragestellung wurde zwischen „Befürwortern“ (Gruppe 1) und „Kritikern“ (Gruppe 2) der Aussage „Der Bildungsbericht ist nützlich für die weitere Ausgestaltung meiner Arbeit“ unterschieden. Dies diente der Überprüfung, ob die Einschätzung dieser Aussage Hinweise auf die Datennutzung durch die Schulleitungen bietet. Für beide Gruppen wurden wiederum die Mittelwerte zu den Einschätzungen bestimmter Aussagen zu Bildungsberichten und zur Datennutzung berechnet und systematisch mit Hilfe von T-Tests auf signifikante Unterschiede geprüft.

ERGEBNISSE

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse der Analysen. Der Großteil der befragten Schulleitungen gab an, sich durch die Berichte mit relevanten Informationen zu aktuellen Entwicklungen in der Kommune versorgt zu fühlen. Die Mehrheit der befragten Schulleitungen wünschte sich eine regelmäßige kommunale Berichterstattung. Zusätzliche Ressourcen und Unterstützungsleistungen sollten aus Sicht des Großteils der Befragten den Schulen aufgrund der Daten aus kommunalen Bildungsberichten zugeteilt werden. Dass sich aus Sicht der befragten Schulleitungen durch Bildungsberichte der Druck auf die Schule erhöht, sah durchschnittlich lediglich eine von zehn Schulleitungen als gegeben an. Trotz dieser eher positiven Einschätzungen zu Bildungsberichten führte jeweils nur rund ein Drittel aller Befragten an, dass die Berichte die Stärken und die Schwachstellen der Schulen in der Kommune sichtbar machen.

Tabelle 1:
Einschätzungen
von Schulleitungen
zu kommunalen
Bildungsberichten

		Insgesamt	Gruppe 1	Gruppe 2
			Bildungsbericht ist nützlich für die weitere Ausgestaltung der Arbeit (n=43)	Bildungsbericht ist <u>nicht</u> nützlich für die weitere Ausgestaltung der Arbeit (n=29)
Der Bildungsbericht versorgt mich mit relevanten Informationen zu aktuellen Entwicklungen in meiner Kommune.	MW	0,86	0,93	0,79
Kommunale Bildungsberichte sollten regelmäßig erstellt werden.	MW	0,88	0,98	0,72
Zusätzliche Ressourcen und Unterstützungsleistungen sollten den Schulen aufgrund der Daten aus kommunalen Bildungsberichten zugeteilt werden.	MW	0,81	0,9	0,7
Durch den Bildungsbericht erhöht sich der Druck auf meine Schule.	MW	0,11	0,14	0,09
Im Bildungsbericht werden die Stärken der Schulen in der Kommune sichtbar.	MW	0,34	0,43	0,25
Im Bildungsbericht werden die Schwachstellen der Schulen in der Kommune sichtbar.	MW	0,36	0,44	0,27
Durch den Bildungsbericht werden mir Veränderungsbedarfe an meiner Schule deutlich.	MW	0,53	0,7	0,29
Der Bildungsbericht ermöglicht mir den Vergleich mit anderen Schulen der gleichen Schulform.	MW	0,7	0,81	0,54
Ich bin zufrieden mit der Aussagekraft der Daten aus dem Bildungsbericht.	MW	0,54	0,75	0,23

MW=Mittelwert

0 = stimme nicht zu/stimme eher nicht zu | 1 = stimme eher zu/stimme zu

Statistisch signifikante Unterschiede in den Mittelwerten ($p < 0.05$) sind fett gedruckt.

Letzteres überrascht, wenn die Ergebnisse zu der Aussage „Durch den Bildungsbericht werden mir Veränderungsbedarfe an meiner Schule deutlich.“ hinzugezogen werden. Zwar schätzte etwa die Hälfte aller Schulleitungen die Bildungsberichte als Informationsquelle für Veränderungsbedarfe der eigenen Schule ein (Insgesamt: $MW=0,53$). Jedoch zeigt sich bei den Befürwortern, dass für drei Viertel der Gruppe Veränderungsbedarfe an ihrer Schule durch Bildungsberichte deutlich wurden (Gruppe 1: $MW=0,7$). In dieser Einschätzung unterscheidet sich diese Gruppe deutlich von den Kritikern (Gruppe 2: $MW=0,29$). Die vergleichsweise hohe Zustimmung der Befürworter steht damit im Widerspruch zu den Befunden über die Verdeutlichung von Stärken und Schwächen der Schulen durch Bildungsberichte. Dieser Gegensatz erscheint erklärungsbedürftig, da er auf unterschiedliche Rezeptionsprozesse zwischen den Gruppen verweist.

Ein möglicher Ansatzpunkt hierfür kann in der hohen Zustimmung unter den Schulleitungen der Befürworter zu der Aussage „Der Bildungsbericht ermöglicht mir den Vergleich mit Schulen der gleichen Schulform.“ gesehen werden (Gruppe 1: $MW=0,81$). Bei den Kritikern gab nur rund die Hälfte der Schulleitungen an, dass ihnen die Bildungsberichte einen Vergleich mit Schulen der gleichen Schulform erlauben (Gruppe 2: $MW=0,54$). In eine ähnliche Richtung verweist die (signifikant) unterschiedliche Einschätzung der Gruppen bezogen auf die Zufriedenheit mit der Aussagekraft der Daten aus dem Bildungsbericht. Während drei Viertel der Befürworter mit der Aussagekraft der Daten zufrieden sind (Gruppe 1: $MW=0,75$), trifft dies nur auf zwei von zehn Schulleitungen aus Kritikern zu (Gruppe 2: $MW=0,23$). Mit Blick auf diese deskriptiven Beschreibungen kann es den Befürwortern eventuell genügen, dass Bildungsberichte ihnen lediglich „grobkörnige“ Informationen über aktuelle schulische Problemlagen zur Verfügung stellt, solange ein Vergleich mit Schulen der gleichen Schulform möglich ist. Mit Hilfe dieser Referenzwerte und mit dem Wissen über die Gegebenheiten und Herausforderungen der eigenen Schule könnten diese Schulleitungen möglicherweise konkrete Schlüsse über notwendige Veränderungen ziehen. In Anlehnung an Weiss, Murphy-Graham & Birkeland (2005) wäre diese Form der Datennutzung als konzeptionelle Nutzung zu bezeichnen. Bildungsberichte würden Schulleitungen demnach zwar keine eindeutig richtungsweisende Entscheidungsgrundlage bieten, sondern Anregungen für die Entwicklung weiterer Schritte und Ideen.

ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION

Übergreifend zeigen die Befunde, dass die befragten Schulleitungen kommunale Bildungsberichte positiv einschätzen. Selbst die Einschätzungen der kritisch eingestellten Schulleitungen verweisen auf positive Nutzungsmöglichkeiten. Die Nutzung von Bildungsberichten durch Schulleitungen für die eigene Arbeit scheint mit deren Einstellungen zu folgenden Aspekten zusammenzuhängen: Verdeutlichung von Veränderungsbedarfen, Vergleich mit Schulen der gleichen Schulform sowie Zufriedenheit mit der Aussagekraft der Daten. Zu überprüfen bleibt, ob diese Zusammenhänge bestehen bleiben, wenn weitere Faktoren, wie zum Beispiel die Schulform oder andere Schul- und Schulleitercharakteristika, berücksichtigt werden. Auch die Kausalität bzw. die Richtung des Zusammenhangs konnte hier nicht überprüft werden: Beeinflusst etwa die Einschätzung darüber, dass zusätzliche Ressourcen auf Grundlage der Bildungsberichte verteilt werden sollten deren Nutzung oder determiniert die Nutzung der Bildungsberichte die Einschätzung darüber, dass Ressourcen auf Grundlage der Bildungsberichte verteilt werden sollten? Gibt es weitere Faktoren, die sowohl die Datennutzung als auch die anderen Einschätzungen beeinflussen (z.B. die soziale Lage der Schule)? Diese Fragen sind Gegenstand weiterführender Forschung. Die Befunde verweisen insgesamt auf eine unterschiedliche Rezeption der Schulleitungen von Daten aus Bildungsberichten. Wie die Rezeptionsprozesse konkret ausgestaltet sind und wovon sie beeinflusst werden, sollte aus unserer Sicht – auch im Sinne einer weitergehenden Instrumentenentwicklung – mit Hilfe von qualitativen Interviews mit Schulleitungen in den Blick genommen werden.

Zu den Autoren:

Norbert Sendzik ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund.

Sonja Abendroth ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Literatur:

- Busemeyer, M. & Vossiek, J. (2015). *Reforming Education Governance Through Local Capacity-building. A Case Study of the „Learning Locally“ Programme in Germany*. OECD Education Working Paper, No. 113, OECD Publishing.
- Brüsemeister, T. & Franz, K. (2015). *Netzwerkartige Formen als „Weichspülerzusatz“ der Hierarchie? Zur Organisation von lokalen Bildungsnetzwerken*. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwipert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (S. 145–160). Münster: Waxmann.
- Coburn, C. E. & Turner, E. O. (2011). *Research on Data Use: A Framework and Analysis. Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(4), 173–206.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2015). *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch*. Münster: Waxmann.
- Hermstein, B. & Manitus, V. (2015). *Bildungsberichterstattung als diskursive Ordnung. Begründung der Annahme von sozialer Gerechtigkeit als Leitkategorie*. In V. Manitus, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 270–292). Münster: Waxmann.
- Landwehr, N. (2011). *Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation*. In C. Quesel, V. Husfeldt, N. Landwehr & P. Steiner (Hrsg.), *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation* (S. 35–69). Bern: hep.
- Lindner, M., Niedlich, S., Klausling, J., Lüthi, K. & Brüsemeister, T. (2015). *Zum Aufbau von Arenen des Bildungsmanagements in Lernen vor Ort*. *Journal for Educational Research Online*, 7(1), 68–93.
- Michel, K., Buschle, C., Kainz & Tippelt, R. (2015). *Indikatorenentwicklung für ein kommunales Bildungsmanagement. Dokumentation eines regionalen Transferprojektes*. München: Herbert Utz Verlag.
- Niedlich, S. & Brüsemeister, T. (2012). *Bildungsmonitoring zwischen Berichterstattung und Steuerungsanspruch – Entwicklungslinien und akteurtheoretische Implikationen*. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung* (S. 131–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Opper, M. K. (2016). *Zur Karriere des Bildungsmonitorings in „Lernen vor Ort“*. In Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“ (Hrsg.), *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“* (S. 111–138). Wiesbaden: Springer VS.
- Rürup, M., Fuchs, H.-W. & Weishaupt, H. (2016). *Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring*. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 411–437). Wiesbaden: Springer VS.
- Sendzik, N. (2015). *Evidenznutzung durch kommunale Entscheidungsträger. Eine Strategie zur Entwicklung von Schule und Unterricht? Postervortrag im Rahmen des 1. Dortmunder Symposiums der Empirischen Bildungsforschung – „Bedingungen und Effekte guten Unterrichts“*, 24. Juni 2015, Dortmund.

WIE LANG IST DER ARM DER SCHULE?

„Außerhalb der Schule“ ist nicht immer „außerschulisch“

Dass die Schule Verstöße ahnden darf, die während der Schulzeit stattfinden, ist unbestritten. Aber gilt das auch für Verstöße in der Freizeit der Schüler?

Früher war vormittags Schule, danach fand das Privatleben statt. Heute vermischen sich diese beiden Bereiche immer stärker. Selbst in der großen Pause pflegen Schüler schon über ihr Handy soziale außerschulische Kontakte. Das macht es für Sie als Schulleitung nicht einfach, wenn Sie beurteilen sollen, ob Schülerverstöße in den schulischen oder in den privaten Bereich gehören. Denn für den ersten ist die Schule zuständig, beim zweiten ist das unklar. Damit sind wir bei der Frage, wie weit bei Verstößen eigentlich der Zuständigkeitsbereich der Schule reicht. Dabei ist das Problem, dass Schüler andere in der Freizeit ärgern, nicht neu und juristisch schon gelöst, wie der folgende Fall zeigt.

In die 11. Klasse eines Gymnasiums kam ein neuer guter Schüler. Dies behagte der ebenfalls recht guten Anführerin einer Clique überhaupt nicht, weil sie ihre dominierende Stellung bedroht sah. Also versuchte sie mit ihren Gefolgsleuten, ihn zu isolieren. Seine Unterrichtsbeiträge wurden belacht, er wurde beleidigt, man entfernte sich demonstrativ, sobald er sich näherte. Um es modern zu formulieren: Er wurde gemobbt. Dieses ausgrenzende Verhalten zog sich ein Jahr lang hin und führte dazu, dass der gemobbte Schüler darüber nachdachte, freiwillig in eine Parallelklasse zu wechseln. Das alles war zwar unerfreulich, aber noch nicht juristisch interessant, weil es in der Schule und damit in ihrem Zuständigkeitsbereich stattfand. Eines Nachmittags jedoch, um ihrem Mitschüler zu zeigen, dass er nie und nirgends vor ihr sicher sei, schüttete die Rädelsführerin Mehl und rohe Eier in den Briefkasten der Familie – und wurde dabei beobachtet. Die Sache kam heraus und vor Gericht. Bezüglich der Mehl-und-Eier-Aktion argumentierte die Schülerin bzw. ihr Anwalt, dieses Verhalten könne man nicht heranziehen, weil es in der Freizeit

passiert und damit der schulischen Zuständigkeit entzogen sei. Dem folgte das Gericht allerdings nicht und stellte fest: Auch Anlässe im außerschulischen Bereich können Ordnungsmaßnahmen begründen, wenn sie unmittelbar in den schulischen Bereich hineinwirken. Denn die außerschulische Aktion hätte das Ziel gehabt, den schulischen Druck auf den Mitschüler sogar in der Freizeit weiterzuführen.

Damit nähern wir uns der häufig gestellten Frage, ob die Schule auch das freizeitliche Cybermobbing von Schülern über Facebook, WhatsApp oder andere soziale Netzwerke ahnden kann. Wie das oben angeführte Urteil zeigt, kann sie das.

Die viel interessantere Frage ist jedoch: Muss die Schule einschreiten, sobald Schüler sich in der Freizeit von Mitschülern beleidigt fühlen? Und wenn ja, ab welcher Schwere der Verstöße?

Viele Eltern würden die Kontrolle der sozialen Netzwerke, in denen sich ihre Kinder bewegen, gerne auf die Schule übertragen, weil das für sie bequemer ist. Falls also ein

Schüler, die sich gemobbt fühlen (und ihren Eltern), klar machen müssen: Bei Beleidigungen ist nicht die subjektive Sicht des (evtl. sehr sensiblen) Betroffenen ausschlaggebend, sondern entscheidend ist, wie ein „verständiger Dritter“ die Formulierung versteht.

Damit wir uns nicht missverstehen: Natürlich kann und soll die Schule tätig werden, wenn ein Schüler von seinen Mitschülern gezielt in den sozialen Netzwerken gemobbt wird. Aber für die Schwere dieser Beleidigungen tragen der Schüler bzw. seine Eltern die Beweislast. Diese müssen beweiskräftige Ausdrücke (oder Screenshots) der abfälligen Kommentare beibringen, weil die Gefahr besteht, dass die beleidigenden Kommentare gleich nach ihrer Veröffentlichung wieder gelöscht werden. Auch muss ein Mitschüler als Absender klar ersichtlich sein, damit die Schule tätig werden kann.

Und schließlich muss ein zentraler Begriff des obigen Urteils verwirklicht sein: Die abfälligen Aktionen müssen „unmittelbar“ in den Bereich der Schule hineinwirken, also nicht erst um drei Ecken. Bissige Bemerkun-

gen darüber, wie dämlich sich Schüler X beim letzten Fußballspiel seines Vereins angestellt hat oder wie lächerlich gekleidet er am Samstag in der Disco aufgetaucht ist, würden dieses Kriterium nicht erfüllen, weil sie

nur mittelbar einen Bezug zur Schule haben.

Sie und Ihre Klassenlehrer entscheiden folglich, wie stark der Bezug zur Schule ist und ab welcher Schwere die Schule hier die Ermittlungen an sich zieht und schulische Maßnahmen verhängt. Sollten Sie oder Ihre Klassenlehrer nicht die Einschätzung der Eltern teilen, so haben diese immer noch die Möglichkeit, auf dem Wege der Privatklage gegen abfällige Äußerungen gegen ihr Kind vorzugehen.

*Mit den besten Grüßen bis zum nächsten Mal
Ihr Günther Hoegg*



Dr. jur. Günther Hoegg ist Jurist und seit 20 Jahren Lehrer. Mehr Expertenratschläge von ihm finden Sie u.a. im Band „SchulRecht! für schulische Führungskräfte“, erschienen im Verlag Beltz.

Lassen Sie Ihr Kollegium an Dr. Hoeggs juristischen Praxistipps teilhaben und hängen Sie die Kolumne einfach im Lehrerzimmer aus!

Mitschüler über ihr Kind in einem Netzwerk eine abfällige Bemerkung macht, soll bitte die Schule dafür sorgen, dass diese unverzüglich entfernt wird. Wofür zahlt man schließlich Steuern?

Dieser Forderung darf man entgegenhalten: Es ist grundsätzlich nicht die Aufgabe der Schule, die Freizeitaktivitäten ihrer Schüler zu kontrollieren und bei abfälligen Äußerungen von Mitschülern zu überprüfen, ob eine strafrechtliche Beleidigung vorliegt, um anschließend dagegen vorzugehen. Schließlich hat jeder Schüler im Schnitt etwa 70 Kontakte in den Netzwerken, einige sogar bis zu 500. Wollte man auf diese überzogene Forderung eingehen, hätten Klassenlehrer und Schulleitung rund um die Uhr zu tun und müssten täglich Hunderte von grenzwertigen Kommentaren beurteilen. Denn jeder Schüler hat ja selbst die einfache Möglichkeit, sich vor unerwünschten Bemerkungen zu schützen, indem er den Kontakt zu dieser Person in seinem Handy löscht. Genau hier liegt ein wichtiger Unterschied zum Mobbing in der Schule, das man nicht abschalten, dem man nicht ausweichen kann. Außerdem wird man

„DIGITA 2016“

Deutscher Bildungsmedienpreis zum 21. Mal vergeben

Mit digitalen Bildungsmedien zu lernen gehört inzwischen zum Alltag in Schule, Hochschule, beruflicher Bildung und im privaten Leben. Dies wird auf der diesjährigen didacta - die Bildungsmesse überaus deutlich.

Text: PM • Foto: Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft



Schirmherrin des digita 2016: Sylvia Löhrmann, Ministerin für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen

Eine wichtige Orientierung über herausragende Angebote gibt der heute auf der didacta in Köln verliehene Deutsche Bildungsmedien-Preis „digita 2016“, mit dem zehn beispielgebende Angebote ausgezeichnet wurden.

Die Schirmherrschaft des „digita 2016“ übernahm die nordrhein-westfälische Ministerin für Schule und Weiterbildung Sylvia Löhrmann. Sie sagte auf der Preisverleihung: „Die Digitalisierung bietet für den Bildungsbereich viele Chancen der Qualitätsentwicklung. Digital aufbereitete und gestaltete Lernmittel und Unterrichtsmaterialien eröffnen neue Möglichkeiten der Vermittlung von Lerninhalten und schaffen neue Zugänge zum Wissenserwerb. Dies spielt gerade für den Unterricht in heterogenen Schülergruppen eine große Rolle, da die Inhalte auf die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler individuell abgestimmt präsentiert werden können. Digitale Lernmittel können somit – richtig eingesetzt – zu mehr Chancengerechtigkeit in der Schule beitragen. Die heute ausgezeichneten Bildungsmedien weisen dabei mit ihren innovativen Konzepten den Weg. Besonders freue ich mich, dass mit dem „BioBook NRW“ ein für Nordrhein-Westfalen entwickeltes Projekt zu den Gewinnern gehört.“

Der Sprecher der „digita“-Jury Prof. Dr. Wilfried Hendricks sagte mit Blick auf den nationalen IT-Gipfel: „Auf der digitalen Agenda muss der Bildungssektor angemessen vertreten sein. Wer Industrie 4.0 propagiert, darf nicht nur in die Technik, sondern muss auch in die Menschen investieren. Bildung in der digitalen Welt braucht Lern- und Lehrmittel, wie sie von den diesjährigen digita-Preisträgern hervorragend repräsentiert werden.“

Der Deutsche Bildungsmedien-Preis „digita“ wurde in diesem Jahr zum 21. Mal verliehen. Er zählt zu den renommiertesten Preisen in der Bildungsbranche im deutschsprachigen Raum. Seit 1995 spiegelt der „digita“ die Entwicklung der digitalen Bildungsmedien. Träger des „digita“ ist das IBI - Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft an der TU Berlin.

Zur digita-Jury gehören in diesem Jahr Paul Eschbach (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Nordrhein-Westfalen), Michael Härtel (BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung), Prof. Dr. Wilfried Hendricks (IBI - Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft), Martin Hüppe (Bündnis für Bildung), Dr. Katja Kantelberg (learning.de), Jana Kausch (Initiative D21) und Gerhard Seiler (freiberuflicher Digitalberater). In einer ersten Runde hatte die Jury nach ausführlicher Beratung mit Fachgut-

achterinnen und -gutachtern 17 Produkte für den „digita 2016“ nominiert, unter denen dann die 10 Preisträger ermittelt wurden.

In der Kategorie Allgemeinbildende Schule ging der Preis in der Sparte Grundschule an „Pedalpiraten“ ([id.] Text & Konzept, Inka Daum, Jena), ein interaktives Angebot für Fahrradfrende, das nicht nur Sicherheit im Straßenverkehr, sondern auch im Datenverkehr vermittelt. In der Sparte Sekundarstufe I gewann „BioBook NRW“ (FWU Institut für Film und Bild gGmbH, Grünwald), ein vollständiges epochales digitalisiertes Lern- und Lehrwerk für das Schulfach Biologie der 5. und 6. Klasse. In der Sparte Sekundarstufe II wurde der Preis verliehen an „Der Niedersächsische Filmkanon“ (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ), Hildesheim), das die Entwicklung von Medienkompetenz unterstützt.

In der Kategorie Privates Lernen ging der Preis in der Sparte über 6 Jahre an „logo! Flucht nach Europa – Hoffnung auf ein besseres Leben“ (ZDF tivi, Mainz), eine kindgerechte Aufklärung über das aktuell präsenteste gesellschaftspolitische Thema. In der Sparte über 10 Jahre gewann mit „The Land of the Magic Flute“ (Interactive Media Foundation gGmbH, Berlin) eine crossmediale Adaption von Mozarts Zauberflöte. In der Sparte über 16 Jahre ging die Auszeichnung an „Bigband Drumming. Ein Praxis-Lehrgang mit Video-Tutorial für Schlagzeuger, Bandleader und Arrangeure“ (Helbling Verlag GmbH, Esslingen).

In der Kategorie Berufliche Bildung und Studium erhielt den Preis: „Virtuelle Apotheke“ (TÜV Rheinland Akademie GmbH, Düsseldorf), ein Weiterbildungsangebot für Apotheken-Personal.

„Lernraum“ (Landesmedienzentrum Baden-Württemberg, Stuttgart), eine Arbeitsumgebung zur Gestaltung von digitalen Lernarrangements siegte in der Kategorie Didaktische Werkzeuge.

Der Förderpreis ging an die Webseite „MatheGuru“ (Wanja Hemmerich, Wiesbaden), in der mathematisches Wissen vermittelt und geübt wird.

Den Sonderpreis vergab die Jury an „Actionbound“ (Zwick und Rauprich GbR, Berlin), eine App zur Gestaltung von unterhaltsamen und lehrreichen Multimediatouren, hervorragend geeignet zur Entwicklung von Medienkompetenz.

Alle „digita“-Preisträger zeigen beispielgebend, welchen hohen Mehrwert IT-gestützte Bildungsmedien für das Lehren und Lernen in allen Lebensbereichen bieten können.

Bundeskongress „Eine für alle“

26./ 27. September 2016 – Die inklusive Schule für die Demokratie

Mit diesem Kongress formulieren die Veranstalter ihre gemeinsame bildungspolitische Zielvorstellung für eine inklusive und demokratische Gesellschaft, in der alle Menschen an Würde und Rechten gleich sind. Die inklusive Schule ist die Basis für den sozialen Zusammenhalt und die demokratische Entwicklung einer Gesellschaft. Eine Besinnung auf diesen grundgesetzlichen und menschenrechtlichen Auftrag für unser Zusammenleben ist angesichts wachsender sozialer Ungleichheit, gesellschaftlicher Polarisierung und Desintegration und daraus resultierender Konflikte dringend geboten.

Auch die vielen positiven Beispiele von Schulen können nicht darüber hinwegtäuschen, dass das selektive Schulsystem in seinen Strukturen, seiner Organisation, seiner Lernkultur und seinen Inhalten demokratische und menschenrechtliche Defizite hat und neu ausgerichtet werden muss. Der Auftrag der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) ist quantitativ und qualitativ noch lange nicht erfüllt. Zudem meint er mehr, als viele in ihm sehen.

Der Auftrag heißt: Alle sind von Anfang an dabei. Alle sind gleich an Würde und Rechten. Alle Schulen passen sich den Kindern und jungen Menschen an. Alle Bildungseinrichtungen gehen begrüßend und produktiv mit der Vielfalt der Lernenden um.

Die Veranstalter laden zur Diskussion darüber ein, welche Barrieren einer Entwicklung hin zu einem inklusiven und demokratischen Bildungswesen entgegenstehen und welche Transformationsschritte erforderlich und möglich sind. Dabei begleiten und unterstützen uns Wissenschaftler*innen, Praktiker*innen und Bildungsverantwortliche. Wir freuen uns über die Teilnahme von Eltern, Pädagog*innen, Menschen aus Politik, Verwaltung, Verbänden, Bildungsforschung sowie der Zivilgesellschaft.

KONTAKT FÜR ANFRAGEN:

TEILNAHMEORGANISATION:

eine-fuer-alle@uni-frankfurt.de

Irene Gumbert, Tel.: +49 (69) 798 36354

Inhaltliche Fragen:

eine-fuer-alle@gew.de

Martina Schmerr, Tel.: +49 (69) 789 73-322

Oder: www.eine-fuer-alle.schule und
www.facebook.com/1schulefueralle

BUNDESKONGRESS „EINE FÜR ALLE“

Veranstaltungsort: Goethe-Universität Frankfurt am Main, Campus Westend, Hörsaalzentrum (Theodor-W.-Adorno-Platz 5) und Seminarhaus (Max-Horkheimer-Straße 4)

Anmeldung: Anmeldeschluss ist der 26. August 2016. Für die Teilnahme sind eine schriftliche bzw. Online-Anmeldung sowie die Überweisung des Teilnahmebeitrags (s.u.) erforderlich. Nach Eingang der Anmeldung erfolgt eine Anmeldebestätigung mit Informationen hierzu. Die Anmeldung erfolgt über das entsprechende Formular an eine-fuer-alle@uni-frankfurt.de oder online unter www.eine-fuer-alle.schule.

Teilnahmegebühr: 120 EUR Normalpreis / 80 EUR für Mitglieder der veranstaltenden Verbände / 40 EUR ermäßigt für Schüler*innen, Studierende, Arbeitslose, Schwerbehinderte ab (50%). Die Kosten für Übernachtung und Anfahrt werden nicht übernommen.

Unterbringung: Auf Wunsch senden wir nach Anmeldung die Kontaktdaten für Hotels, die ein Zimmerkontingent für den 26./27. September bereithalten. Falls Sie dies in Anspruch nehmen wollen, empfehlen wir eine Anmeldung bis spätestens 15. August 2016.

TAG 1:

12:00 Anreise und Anmeldung

13:00 Grußworte und Einführung

Prof. Birgitta Wolff, Präsidentin der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Peter Feldmann, Oberbürgermeister der Stadt Frankfurt am Main

Prof. Dr. Barbara Asbrand, Dekanin des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Vertreter/innen der Veranstalter

13:45 Deutschland auf dem Prüfstand des Menschenrechts auf Bildung

Prof. Vernor Muñoz, Plan International, Global Advisor on Education, ehemaliger UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung

14:45 Kaffeepause

15:15 Podium: Barrieren auf dem Weg zu einer inklusiven Bildung für alle

Prof. Vernor Muñoz, Plan International, Global Advisor on Education, ehemaliger UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung

Dr. Sandra Reitz, Leiterin der Abteilung Menschenrechtsbildung des Deutschen Instituts für Menschenrechte

Dr. Cornelia Gresch, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)

Prof. em. Dr. Micha Brumlik, Goethe-Universität Frankfurt am Main

16:30 Einführung in die Foren

16:45 14 Foren

Inklusive Bildung: Barrieren & Transformationen (Siehe gesonderte Liste auf der Veranstaltungs-Website)

18:45 Abendessen

Artistischer Ausklang mit den Bügler-Kids von der Antavia Circus-Show

TAG 2:

09:00 Auftakt in den Tag

09:15 Blick über die Grenzen

Haldis Holst, Stellvertretende Generalsekretärin der Bildungsinternationale (Education International)

Prof. Dr. Ewald Feyerer, Institut Inklusive Pädagogik, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz

10:15 Podium: Transformation zu einer inklusiven Bildung für alle

Dr. Sigrid Arnade, Geschäftsführerin der Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e.V.

Senatorin Dr. Claudia Bogedan, Präsidentin der Kultusministerkonferenz (angefragt)

Roland Schäfer, Präsident des Deutschen Städte- und Gemeindebunds

Michael Töpler, Vorsitzender des Bundeselternrats (BER)

LandesschülerInnenvertretung Hessen / NRW

11:45 Kaffeepause

12:00 Blick nach vorn: Menschenrechte bleiben der Maßstab

Dr. Reinald Eichholz, National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland

12:40 Resümee durch die Veranstalter/innen

13:00 Kongressende

Informationen für Schulleitungen



-HAWU-

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

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

VERLAG:

CITA Unternehmungsgesellschaft

Christinenstr. 5

10119 Berlin

Tel.: (030) 577 00 546

Fax: (030) 577 00 862

E-Mail: info@beruf-schulleitung.de

REDAKTION:

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

ANZEIGEN:

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

BEZUGSPREISE:

Einzelheft 5,60 €; zzgl. 1,45 € Versandkosten.

Jahresvorzugspreis: 19,20 € (inkl. Versandkosten) jeweils inkl. Mwst.



Wilfried Bos, Ramona Lorenz, Manuela Endberg, Heike Schaumburg, Renate Schulz-Zander, Martin Senkbeil (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2015.

Erschienen bei Waxmann. ISBN 978-3-8309-3400-4, 1. Auflage 2015. 236 Seiten. Broschiert. 29,90 Euro.

BESTANDSAUFNAHME

Der unter anderem von Wilfried Bos prominent wissenschaftlich begleitete Band „Schule digital“ versteht sich als „Länder-Indikator“, was die Nutzung digitaler Medien anbelangt. Auf Basis von Befragungen vermitteln die Herausgeber eine Idee vom Status Quo der digitalen Entwicklung in Deutschland, und um die ist es – wer ahnte es nicht? – schlecht bestellt. Nur 50% der Sek I-Lehrer bezeichnen die IT-Ausstattung ihrer Schule als ausreichend! Neben den abstrakten Ergebnissen bildet das Buch die Situation vor Ort im Kosmos Schule anhand von Schulportraits ab. Ein Grundlagenwerk, nicht nur für den Dialog mit dem Schulträger.



KMK/BMZ: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung.

Erschienen bei Cornelsen. ISBN 978-3-06-065687-5, Aktualisierte Auflage 2016. 464 Seiten. Broschiert. Gratis.

ORIENTIERUNG

Fundamental ist auch der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“, eine Publikation der KMK und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Der Leitfaden entstand im Rahmen der Initiative „BNE“ („Bildung für nachhaltige Entwicklung“): Vor dem Hintergrund globaler Entwicklungsziele und sich ändernder Lernvoraussetzungen benennt der Band Kompetenzen, die in den verschiedenen Lernbereichen und in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen der Schüler vermittelt werden sollten – und unterlegt diese mit Unterrichtsbeispielen. Neu enthalten in der aktuellen, erweiterten Ausgabe ist u.a. auch das Thema Lehrerbildung.

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
geschaeftsstelle@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-geschaeftsstelle@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 OKTOBER 2016**

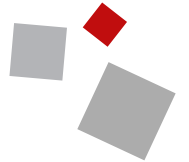
**:TITELTHEMEN**

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

Digitalisierung Technik in der Schule

Redaktionsschluss: 31. August 2016

Anzeigenschluss: 9. September 2016



DER TRADITION VERPFLICHTET, DIE ZUKUNFT IM BLICK

Montessori-Materialien höchster Qualität – früher wie heute

Seit A.J. Nienhuis gemeinsam mit Maria Montessori die ersten Materialien entwickeln durfte, sehen wir uns bei Nienhuis Montessori höchsten Standards verpflichtet. Das gilt für unsere Material-Klassiker ebenso wie für unsere innovativen Neuentwicklungen ♦

Erfahren Sie mehr:

www.nienhuis.de



Folgen Sie uns auf Facebook:
www.facebook.com/NienhuisDeutschland

heutink.
international

LONDON | BERLIN | DUBLIN | MANCHESTER | BRISTOL | BRIGHTON



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