



:UNSER TITELTHEMA

Schule digitalisieren

Quo vadis, deutsche Schullandschaft?

:AUSSERDEM

didacta 2017



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

Aus den Bundesländern
Neues von unseren Partnern

4
6**TITELTHEMA – SCHULE DIGITALISIEREN**

Digitale Bildung
Landesregierung und Kommunen stärken das Lernen mit digitalen Medien
So einfach kann digitale Bildung sein
Strategie „Bildung in der digitalen Welt“
„Das letzte Drittel wird abgehängt“
LEARNTec 2017 zeigt die Zukunft der digitalen Bildung

7
8
9
12
14
15**THEMA – SYSTEMISCHES DENKEN – TEIL 1**

Führung ist die Antwort! – Was sind die Fragen?

16

THEMA – KOOPERATIVE FÜHRUNG

Kooperativ führen – systemisch stimmig agieren

20

TITELTHEMA – DIDACTA 2017

„Beginnt damit die Zukunft der Schule?“
Auf die Lehrer kommt es an
Vortrag „Hate Speech auf dem Schulhof:
Wer schützt Schüler und Lehrer?“

23
25
26**THEMA – KOOPERATIVES LERNEN**

20 Jahre Kooperatives Lernen

28

THEMA – FLEXIBILISIERUNG DES UNTERRICHTS

Die Flexibilisierung des Unterrichts
zugunsten unterschiedlicher Lerntempi

31

THEMA – SONDERPÄDAGOGISCHE DIAGNOSTIK

Sonderpädagogische Diagnostik:
fragwürdig, beschädigend, verzichtbar

34

DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG

Evaluation... ein starkes Instrument für die Schulleitung

37

RECHT

Freiheitsberaubung oder schlichtes Verwaltungshandeln?

39

RUBRIKEN

Fortbildung
Lesestoff – Informationen für Schulleitungen
Adressen, Impressum

40
41
42**TITEL**

didacta

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

Die beiden Titelthemen unserer April-Ausgabe stützen sich auf ein und dieselbe Feststellung: *Lebenslanges Lernen mit digitalen Medien ist aktueller denn je. Sowohl im ersten Titelthema „Digitalisierung an Schulen“ als auch im zweiten Titelthema „didacta 2017“ wird daher nach den Voraussetzungen für die Entwicklung von Medienkompetenzen aufseiten der Schülerinnen und Schüler gefragt.*

Im Zuge dessen ist es nicht nur unabdingbar, von den Lehrkräften eine Beherrschung der jeweiligen Methodik zu fordern (vgl. Artikel Seite 24), sondern es muss – und dies an erster Stelle – reflektiert werden, wie ein verantwortungsvoller Umgang mit zusätzlich zur Verfügung gestellten, finanziellen Mitteln aussehen kann (vgl. Artikel Seite 7). Denn ein Allheilmittel können diese Summen ohne überlegtes Handeln und die Einbeziehung der handelnden Personen nicht sein.

Neben der Klärung des komplexen Gesamtzusammenhangs von rechtlichen und technischen Voraussetzungen sowie Ausbildungserfordernissen ist ein Konsens über grundsätzliche Ziele zwingend vonnöten, damit getätigte Investitionen nicht über kurz oder lang ins Leere laufen.

Momentan hinkt das deutsche Bildungswesen im Bereich der digitalen Bildung im internationalen Vergleich deutlich hinterher und hat es laut der OECD-Studie nur auf einen Platz im unteren Mittelfeld geschafft. Um dies zu ändern, bedarf es aus unserer Sicht auf Bundesebene eines interdisziplinären Fachgremiums, in dem alle relevanten Professionen von IT-Spezialisten über Pädagogen bis zu Zukunftsforschern eine Plattform finden. Innerhalb dieses Gremiums sollten Standards formuliert werden, damit Schüler und Schülerinnen nachhaltig zur versierten praktischen Nutzung von digitalen Medien befähigt werden und darüber hinaus lernen, jene umsichtig und kritisch zu gebrauchen.

Auch das lebenslange Lernen mit digitalen Medien beginnt mit einem kleinen Schritt. Doch dieser Schritt muss ein Schritt auf den richtigen Weg sein – dorthin, wo die eingesetzten Ressourcen dazu beitragen, dass Deutschland in der digitalen Bildung auch international Anschluss gewinnt.

Viel Vergnügen bei der Lektüre 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

SACHSEN-ANHALT

ACTIONSTAG ZUR SICHEREN MEDIENNUTZUNG

Am 9. März 2017 führten die 27 jungen Menschen des zweiten Jahrgangs FSJdigital zusammen mit der Initiative Teachtoday, einer Initiative der Deutschen Telekom, einen Aktionstag mit über 210 Kindern der Montessori- und der Francke-Grundschule in Halle durch.

Das Pilotprojekt FSJdigital, entstanden als Kooperationsprojekt des DRK Landesverbandes Sachsen-Anhalt mit dem Generalsekretariat des DRK-Bundesverbandes, testet seit 2015 neue Möglichkeiten des Freiwilligendienstes in sozialen Einrichtungen aus. Hier engagieren sich Jugendliche beim DRK Landesverband Sachsen-Anhalt und nutzen das ihnen eigene digitale Wissen, um in ihren verschiedenen Einsatzstellen anderen Menschen Unterstützung in der digitalen Welt zu geben. Das auf zwei Jahre angelegte Projekt wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert und von der Deutschen Telekom, NrEins.de AG sowie DRK Hausnotruf und Assistenzdienste in Sachsen und Sachsen-Anhalt unterstützt.

Am 9. März 2017 führten die 27 jungen Menschen des zweiten Jahrgangs FSJdigital zusammen mit Teachtoday, einer Initiative der Deutschen Telekom, einen Aktionstag mit über 210 Kindern der Montessori- und der Francke-Grundschule in Halle durch. Das Ziel war es, den Grundschülern mit viel

Spaß und Bewegung Wege der sicheren und kompetenten Mediennutzung aufzuzeigen. Im Mittelpunkt des gemeinsam von den Freiwilligen und Teachtoday konzipierten Tages stand der Medienparcours.

Mit vor Ort waren für das DRK-Generalsekretariat Thomas Bibisidis, Referent für Wirkungsorientierung und Projektverantwortlicher für das FSJdigital beim Bundesverband, der Leiter der Unterabteilung „Engagementpolitik“ Dr. Christoph Steegmans vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie Martina Schwebe-Eckstein, Projektleiterin Corporate Responsibility bei der Deutschen Telekom.

An diesem Aktionstag wurden die Dritt- und Viertklässler durch die Freiwilligen im FSJdigital mit Unterstützung des Projektbüros Teachtoday an vier Stationen spielerisch an wichtige Themen der sicheren Mediennutzung herangeführt. Die Kinder durchliefen einen bewegungsreichen Medienparcours und erfuhren, wie man ein starkes Passwort erstellt und seine privaten Daten schützt. An einer anderen Station machten Tipps fürs Handy fit für den mobilen Begleiter, und in einer letzten Station standen „Chatiquette“ und Datenschutz in sozialen Netzwerken im Fokus.

„Eine gelungene Aktion!“, so die Projektkoordinatorin für FSJdigital beim Betriebsteil Freiwilligendienste des DRK Landesverbandes Sachsen-Anhalt Caroline Lange, „gelungen auch dank der aktiven Hilfe durch Kooperationspartner, Förderer und Unterstützer. Diese Aktion zeigte auch, dass das Pilotprojekt FSJdigital erfolgreich auf den Weg gebracht wurde und nun in die regulären Freiwilligendienste einfließen kann.“

Viel Potential sieht auch Thomas Bibisidis vom DRK-Generalsekretariat, der das Projekt FSJdigital mit konzipiert hat und begleitet: „Im DRK absolvieren jedes Jahr rund 14.500 junge Menschen bei insgesamt 29 Trägern bundesweit einen Freiwilligendienst im Inland (FSJ und BFD), erläutert Bibisidis die mögliche Reichweite dieses Projektes. „Wenn nach Ablauf der Pilotphase jeder die-

ser DRK-Träger mit nur 20 seiner Freiwilligen einen solchen Medienparcours mit rund 200 Schüler*innen umsetzen würde, ließen sich in einem Freiwilligenjahrgang etwa 5.800 Kinder im Alter von 8-12 Jahren in Sachen Mediennkompetenz erreichen.“

SAARLAND

LANDESKONZEPT „MEDIENBILDUNG IN SAARLÄNDISCHEN SCHULEN“

Bildungsminister Ulrich Commerçon hat gestern die saarländische Strategie für die Bildung in der digitalen Welt vorgestellt. „Mit dem ‚Landeskonzept Medienbildung in saarländischen Schulen‘ legen wir eine Gesamtstrategie für die Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens in der digitalen Welt vor“, so der Minister. Das Papier wurde gemeinsam mit den Vertretern und Vertreterinnen von Verbänden, Gewerkschaften, Elternvertretungen sowie außerschulischen Partnerinnen und Partnern beraten.

„Insgesamt stehen Jugendliche vor der Herausforderung, sich auf eine immer komplexere Welt einstellen zu müssen. Schule muss Schülerinnen und Schülern deshalb Kompetenzen vermitteln, damit sie an der Informationsgesellschaft gleichberechtigt und selbstbestimmt teilhaben können“, so Commerçon.

Das Landeskonzept soll digitale Medien strukturell im Unterricht, beim Lernen und in der Lehrkräftefortbildung verankern sowie die Medienbildung innerhalb der schulischen Bildung weiterentwickeln. In sieben Handlungsfeldern werden deshalb die Ziele und Maßnahmen für eine umfassende – alle Fächer einbeziehende – Medienbildung in der Schule benannt.

Im Mittelpunkt stehen folgende Ziele:

- ▷ Verbindliche Einführung von Mediennbildung in die Lehrpläne aller Fächer und Berücksichtigung bei Leistungsbewertungen
- ▷ Individuelles Medienbezogenes Schulentwicklungskonzept für jede Schule bis 2019/20

- ▷ Verbindliche Integration in alle Phasen der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte
- ▷ Ausbau der Förderung von Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen gemeinsam mit außerschulischen Partnern
- ▷ Förderung kultureller Medienbildung und Zusammenarbeit mit kulturellen und kulturell bildenden Institutionen und Vereinen
- ▷ Ausbau des Angebots digitaler Bildungsmedien und Förderung bei der Erstellung offener Bildungsmedien durch Lehrkräfte
- ▷ - Breitbandige Anbindung aller Schulen von mindestens 1 GB und WLAN für alle Schulen
- ▷ Aufbau einer landesweiten Cloud- und Lernplattform

BREMEN

UNTERSUCHUNG DURCH SCHULZAHNARZT

WIRD PFLICHT

Schülerinnen und Schüler in Bremen und Bremerhaven müssen künftig verpflichtend an schulzahnärztlichen Untersuchungen teilnehmen. Das hat die Deputation für Gesundheit und Verbraucherschutz beschlossen.

Bisher war die Teilnahme an diesen Untersuchungen freiwillig. Gesundheitssenatorin Prof. Dr. Eva Quante-Brandt sagte: „Ich

bin froh, dass wir diese verbindliche Regelung einführen, denn wir sehen einen großen Bedarf, vor allem in sozial schwierigeren Stadtteilen. Wir wollen im Sinne des Gesundheitsschutzes gewährleisten, dass Kinder und Jugendliche lückenlos von dem Gesundheitsangebot profitieren. Zahngesundheit ist ein wichtiges Thema. Dem wollen wir damit Rechnung tragen.“

HINTERGRUND:

Der Schutz und die Förderung der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen gehören zu den zentralen Aufgaben des öffentlichen Gesundheitsdienstes. Einen Aufgabenbereich stellt dabei die Tätigkeit des schulzahnärztlichen Dienstes dar, der in bestimmten Jahrgangsstufen der allgemeinbildenden Schulen regelmäßig zahnärztliche Untersuchungen durchführt mit dem Ziel, an der Gesunderhaltung des Zahn-, Mund- und Kieferbereichs der Schülerinnen und Schüler mitzuwirken. Diese Untersuchungen ergänzen die gruppenprophylaktischen Maßnahmen, zu deren Sicherstellung die Krankenkassen seit Januar 2000 nach § 21 SGB V verpflichtet sind und die in erster Linie auf die Erkennung und Verhütung von Zahnerkrankungen wie Karies ausgerichtet sind. Die Untersuchungen des schulzahn-

ärztlichen Dienstes beinhalten die Inspektion der Mundhöhle auf Karies und Schleimhauterkrankungen sowie auf Zahn- und Kieferfehlstellungen. Darüber hinaus wird der Zahnstatus erhoben und eine Kariesrisikozuordnung nach einheitlichen internationalen Standards vorgenommen. Damit erfüllen die schulzahnärztlichen Untersuchungen den wichtigen Zweck, gesundheitliche Beeinträchtigungen festzustellen, die die Schulfähigkeit der Kinder und Jugendlichen im Ganzen oder in bestimmten Bereichen, zum Beispiel für Sprachkurse, beeinflussen können.

Anzeige

SchulleiterABC

das Original

Haben Sie uns schon getestet?

Das Schulleiter ABC Online – Die Arbeitshilfe im Schulalltag.

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

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



Testen Sie unverbindlich alle Vorteile:

www.schulleiterabc.de → SchulleiterABC Online

Benutzername: abc20172

Passwort: testo417

Wählen Sie Ihr Bundesland!

Kostenloser Testzugang bis 5.5.2017 freigeschalten!

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

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

Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG
E.-C.-Baumann-Straße 5, 95326 Kulmbach, Tel. 09221/949-204, Fax 09221/949-377
www.schulleiterabc.de, E-Mail: bfv.vertrieb@mg-oberfranken.de

Pressemitteilung des Bundeselternrats

Digitalisierung/Individualisierung



WELCHE ANFORDERUNGEN WERDEN MIT DER DIGITALISIERUNG AN DAS BILDUNGSSYSTEM GESTELLT?

Auf der Fachtagung mit seinen Ausschüssen „Hauptschulen“ und „Berufsbildende Schulen“ vom 20.-22. Januar 2017 bekennt sich der Bundeselternrat offen zur Weiterentwicklung der Schule in der digitalen Welt. Der Bundeselternrat begrüßt hierzu ausdrücklich die Maßnahmen, die in dem Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 erarbeitet wurden. Auf der Fachtagung des Bundeselternrats wurden besonders die Pädagogik, die Medienkompetenz und der Datenschutz als notwendige Grundlagen für die Weiterentwicklung der Schule in der digitalen Welt herausgearbeitet. Der Pressesprecher des Bundeselternrats, Wolfgang Pabel, erklärt hierzu:

- ▷ Schulen und Bildungseinrichtungen müssen bei ihrer Weiterentwicklung immer den Menschen in den Mittelpunkt stellen. Das gilt auch und besonders für die Digitalisierung unserer Lebenswelt. Die Schule sollte sich somit weniger an den technischen Möglichkeiten orientieren. Sie muss sich immer nach den pädagogischen Notwendigkeiten richten. Medientechnik im Unterricht muss immer aus der pädagogischen Perspektive begründet sein.
- ▷ Medien und Medientechnik sind Hilfsmittel, die den Unterricht und das Lernen sinnvoll unterstützen können. Grundvoraussetzung für die Verwendung digitaler Medien und der Medientechnik ist die Medienkompetenz. Der Schule und den Hochschulen kommt bei der Entwicklung der Medienkompetenz eine tragende Rolle zu. Im Mittelpunkt steht die Ausbildung der Lehrkräfte. Sie entscheiden über die sinnvolle Verwendung digitaler Medien und Medientechnik im schulischen Unterricht.

▷ Mit der Digitalisierung werden neue Möglichkeiten der Datenauswertung und deren Nutzung für die Unterrichtsentwicklung in der Schule Einzug halten. Umso wichtiger ist es, dass die Daten unserer Kinder einem besonderen Schutz unterliegen. Schülerinnen und Schüler sind juristisch minderjährige Schutzbefohlene, deren Daten besonders geschützt werden müssen. Der Datenschutz steht vor der Einführung neuer technischer Instrumente.

Eine wesentliche Herausforderung an das heutige Bildungssystem ist die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen. Damit wird das individuelle Lernen zu einer wichtigen pädagogischen Notwendigkeit. Digitale Medien und Medientechnik bieten hier neue Möglichkeiten, Lernprozesse in unseren Schulen zu individualisieren. Spätestens in der beruflichen Bildung müssen alle Schulen technologisch auf dem neuesten Stand sein, um zukunftsorientiert auszubilden zu können. Damit für unsere Schulen hierzu ausreichend ausgestattet werden, reicht eine Debatte über temporäre Fördermittel wie dem DigitalPakt#D nicht aus. Die angekündigte „Bildungsrepublik Deutschland“ braucht endlich eine bundesweite Bildungsstrategie, die auf der Grundlage von pädagogischen Zielstellungen die Weiterentwicklung der Schule umfassend und langfristig finanziert.

Wolfgang Pabel
Pressesprecher/stellvertretender Vorsitzender
mobil: 0160 6106168
E-Mail: wolfgang.pabel@bundeselternrat.de


IHRE ANSPECHPARTNER:

Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.
 ASD Geschäftsstelle
 c/o CITA Unternehmergeellschaft

Christinenstraße 5
 10119 Berlin
 Tel.: 0176/42 850 118
 Mail: G.Wolters@schulleitungsverbaende.de

Digitale Bildung

Deutschland hoffnungslos abgehängt

PRESSEMITTEILUNG

Berlin, 05.12.2016 – Immerhin deutlich vor Thailand und der Türkei konnte sich das deutsche Bildungswesen im Bereich der digitalen Bildung platzieren. Insgesamt reichte es aber nur zu einem Platz im unteren Mittelfeld. Diese erschreckend traurige Bilanz hat sich aus der OECD-Studie ergeben und die Politik offensichtlich in helle Aufruhr versetzt. Kaum waren die ersten Zahlen auf dem Tisch, wurden aus Politik und Ministerien als Allheilmittel Summen ins Spiel gebracht, mit denen die unhaltbaren Zustände im deutschen Bildungssystem überdeckt werden sollen.

Es ist hinlänglich bekannt, dass die Bildungsausgaben in Deutschland im internationalen Vergleich hinterherhinken. Die Bereitschaft der politisch Verantwortlichen, zusätzliche Mittel zur Verfügung zu stellen, ist deshalb durchaus zu begrüßen. Zu zukunftsweisenden Überlegungen und sinnvollen Konzepten findet sich aber an keiner Stelle ein Wort. Gelder im Gießkannenprinzip zu verteilen, kann nicht die Lösung sein.

Der ASD hält dies für eine unverantwortliche Vorgehensweise. Ohne Konsens über grundsätzliche Ziele und Klärung des komplexen Gesamtzusammenhangs von rechtlichen und technischen Voraussetzungen sowie Ausbildungserfordernissen werden Investitionen sicherlich mittelfristig, wenn nicht sogar kurzfristig ins Leere laufen.

Der ASD fordert deshalb auf Bundesebene den Einsatz eines interdisziplinären Fachgremiums, in dem alle relevanten Professionen von IT-Spezialisten über Pädagogen bis zu Zukunftsforschern eine Plattform finden. Diese sollten Standards formulieren, damit Schüler und Schülerinnen nachhaltig zur versierten praktischen Nutzung von digitalen Medien und deren verantwortungsvollen Umgang befähigt werden. Auf dieser Grundlage können dann Entscheidungen im Hinblick auf eine bundesweite Infrastruktur gefällt werden. In diesem zeitlichen Zusammenhang ist es dringend notwendig, auch die vielen offenen rechtlichen Fragen in Bezug auf Datenschutz, -sicherheit und Verantwortlichkeiten zu klären.

Nur auf dieser sicheren Basis sollten allgemeingültige Standards zur Ausstattung und zum technischen Support von Schulen sowie zur Lehreraus- und Fortbildung getroffen werden. Dann muss die Umsetzung zügig in allen Bildungsbereichen erfolgen. Nur auf diesem Weg werden die eingesetzten Ressourcen dazu beitragen, dass Deutschland in der digitalen Bildung auch international Anschluss gewinnt.

Landesregierung und Kommunen stärken das Lernen mit digitalen Medien

Die Erklärung zur Umsetzung des Programms „Gute Schule 2020“ ist unterzeichnet

Die Landesregierung und die drei kommunalen Spitzenverbände in Nordrhein-Westfalen, der Städtetag NRW, der Landkreistag NRW und der Städte- und Gemeindepunkt NRW haben eine Gemeinsame Erklärung zur Umsetzung des Investitionsprogramms „Gute Schule 2020“ unterzeichnet.

Quelle: **Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW**

HOHER INVESTITIONSBEDARF IN DIGITALE TECHNIK

Schulministerin Sylvia Löhrmann betonte, dass es in Nordrhein-Westfalen bereits viele erfolgreiche Initiativen und Maßnahmen zur Förderung der Medienkompetenz gibt: „Wir fangen beim Lernen mit digitalen Medien nicht bei null an. So ist Nordrhein-Westfalen das erste Bundesland, das ein ‚Leitbild für das Lernen im digitalen Wandel‘ erarbeitet hat. Unseren Ansatz haben wir in die Erarbeitung der Strategie der Kultusministerkonferenz für das Lernen mit digitalen Medien eingebracht. Wir werden den eingeschlagenen Weg konsequent weiter gehen, damit alle Schülerinnen und Schüler die Chancen der Digitalisierung nutzen können. Das Lernen mit digitalen Medien wird Schritt für Schritt in allen Lehrplänen verankert und alle Schulen werden ein verbindliches Medienkonzept erarbeiten.“

Verena Göppert, stellvertretende Geschäftsführerin des Städtetages NRW, betonte: „Der Investitionsbedarf in digitale Technik im Bereich der Schulen ist hoch. Mit dem Förderprogramm ‚Gute Schule 2020‘ unterstützt das Land die Kommunen bei diesen wichtigen, aber auch teuren Investitionen. Das wird helfen, die Chancengerechtigkeit im Bereich des digitalen Lernens zu verbessern. Die Städte werden sich im Rahmen ihrer finanziellen Möglichkeiten an der Umsetzung des gemeinsam verabredeten Ausbaus der digitalen Infrastruktur an den Schulen beteiligen.“

„MEDIENKONZEPTE ZU ENTWICKELN, IST AUFGABE DER SCHULEN“

Martin Klein, Hauptgeschäftsführer des Landeskreistages NRW, erklärte: „Der Landkreistag begrüßt das ausdrückliche Signal der Landesseite, mit dem Programm ‚Gute Schule 2020‘ der gemeinsamen Verantwortung zum Ausbau der nötigen Schulinfrastruktur Ausdruck zu verleihen, um auch vor dem Hin-

tergrund der Herausforderungen der Digitalisierung gleichwertige Bildungs- und damit Lebensverhältnisse gerade im ländlichen Raum in Nordrhein-Westfalen zu ermöglichen.“

Claus Hamacher, Beigeordneter des Städte- und Gemeindepunktes NRW, wies auf den engen Zusammenhang zwischen Ausstattung und pädagogischen Inhalten hin: „Für die Schulträger ist wichtig, dass die Investitionen in Breitband und Hardware kein Selbstzweck sind, sondern der Umsetzung konkreter pädagogischer Konzepte dienen. Solche Medienkonzepte zu entwickeln, ist nunmehr Aufgabe der Schulen.“

VIER HANDLUNGSFELDER

Die Gemeinsame Erklärung „Schule in der digitalen Welt“ benennt vier Handlungsfelder, in denen die Kommunen und das Land gemeinsame Ziele formulieren und dafür die entsprechenden Ressourcen bereitstellen.

1. Medienkompetenz und curriculare Entwicklung

Das Lernen mit digitalen Medien wird Schritt für Schritt in alle Lehr- und Bildungspläne aufgenommen.

Alle Schulen sollen ein pädagogisches Medienkonzept erstellen, die Grundschulen bis Schuljahresende 2018/19, die weiterführenden Schulen bis Schuljahresende 2019/20. Grundlage dafür ist der Medienpass NRW, der verbindlich eingeführt wird.

2. Infrastruktur und Ausstattung

Entsprechend dem Grundsatz „Pädagogik vor Technik“ bilden die Medienkonzepte der Schulen die Basis für die Ausstattungsentwicklungen der Schulträger.

Alle Schulen sollen an leistungsfähiges Breitband angebunden werden.

Bis 2020 sollen alle Schulträger ihren Schulen ein Angebot zum Einsatz von LOGINEO NRW machen.

3. Digitale Lernmittel

Die Bildungsmedienserver „learn:line NRW“ und „EDMOND NRW“ sollen systematisch erweitert und über LOGINEO NRW verfügbar gemacht werden.

Das Land nimmt digitale Schulbücher in das Zulassungsverfahren auf.

4. Beratung und Qualifizierung

Die Medienberatung vor Ort in den Städten und Kreisen wird gestärkt. Das Land hat dazu bereits in 2016 die Stellen für Medienberaterinnen und Medienberater auf 60 verdoppelt.

In Zusammenarbeit mit dem Breitbandbüro NRW wird ein Schulteam eingerichtet, das die Schulen und Schulträger bei der Anbindung ans Breitband unterstützt.

In den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) des Landes wird hierfür die benötigte digitale Infrastruktur aufgebaut und das Ausbildungspersonal durch Qualifizierung vorbereitet. Allein für die technische Ausstattung stellt das Land bis 2020 rund 6,6 Millionen Euro zur Verfügung.

INVESTITION UND UMSETZUNG

Die Umsetzung der Gemeinsamen Erklärung wird durch einen paritätisch besetzten Beirat unter Moderation und Geschäftsführung der Medienberatung NRW begleitet. Für 2018 ist eine Zwischenevaluation vorgesehen.

Mit dem Programm „Gute Schule 2020“ stellt das Land den Kommunen von 2017 bis 2020 insgesamt zwei Milliarden Euro für die Sanierung, Modernisierung und den Ausbau der Schulen zur Verfügung. Ein wichtiges Ziel dieses Investitionsprogramms ist, die Kommunen dabei zu unterstützen, ihre Schulen mit einer modernen IT-Infrastruktur auszustatten und ans Breitband anzuschließen.



Gamification – mit Spaß spielend lernen

So einfach kann digitale Bildung sein

Zehn praktische Tipps für das Lehren und Lernen im digitalen Klassenzimmer

WIE LÄSST SICH DIGITAL UND MODERN UNTERRICHTEN?

Mit zehn kurzen Tipps sollen Lehrkräfte ermutigt werden, digitale Technologien im Unterricht selbst auszuprobieren – immerhin sind laut einer aktuellen Studie der Initiative D21, 73 Prozent der Lehrer der Meinung, dass digitale Medien grundlegender Bestandteil aller Schulfächer sein müssen. Praxisbezogene Fortbildungsangebote existieren allerdings vielfach noch zu wenig, so die D21-Autoren. Microsoft und das Bündnis für Bildung zeigen daher konkret, wie sich schon jetzt mit einfachen und bereits vorhandenen Mitteln digital und modern unterrichten lässt und wie sich dank aktueller Technologien und Lösungen neue Unterrichtskonzepte und pädagogische Ansätze umsetzen lassen. Beispiele sind virtuelle Lernplattformen in der Cloud, fächerübergreifende Coding-Anwendungen oder der sogenannte „Flipped Classroom“, bei dem kurze Lernvideos den typischen Frontalunterricht im Klassenzimmer ersetzen. Die Lernenden eignen sich den Stoff zuhause an und haben so im Unterricht mehr Zeit, das Gelernte anzuwenden.

DAS DIGITALE BILDUNGS-PORTFOLIO FÜR DAS 21. JAHRHUNDERT

Zum Portfolio der digitalen Bildung gehören viele Aspekte, die sich sinnvoll und an zahlreichen Stellen in den vorhandenen Unterricht integrieren lassen. Dazu gehören insbesondere wichtige Skills wie Problemlösung, kritisches Denken oder aber auch Kommu-

Mit ihrer Strategie für „Bildung in der digitalen Welt“ präsentiert die Kultusministerkonferenz ihren Ansatz, um digitale Bildung flächendeckend in Deutschland umzusetzen. Auf der Agenda stehen die Modernisierung von Lehrplänen, Lerninhalte, Aus- und Fortbildungsmaßnahmen sowie eine lernförderliche IT-Infrastruktur. Um zu zeigen, wie einfach digitale Bildung auch schon heute an Schulen aussehen kann, haben das Bündnis für Bildung und Microsoft einen Leitfaden für das Lehren und Lernen im digitalen Klassenzimmer entwickelt.

Quelle: Microsoft Deutschland GmbH • Foto: Fotolia

nikation und Teamwork. All diese Fähigkeiten lassen sich durch den Einsatz von Technologien und modernen Lehrkonzepten gezielt fördern und können klassischen Unterricht auf vielfältige Weise sinnvoll ergänzen. „Es ist wichtig, dass das Thema digitale Bildung in Deutschland weiter vorankommt. Damit die Konzepte im Klassenzimmer ankommen, sind Politik, Bildungsexperten und Wirtschaft gleichermaßen gefragt“, sagt Renate Radon, Mitglied der Geschäftsführung bei Microsoft Deutschland. „Mit kleinen Schritten wollen wir schon heute

den Weg ins digitale Klassenzimmer ebnen und die Vorteile moderner Technologien im Unterricht allen zugutekommen lassen.“ Martin Hüppe, Co-Autor und Geschäftsführer des Bündnis für Bildung: „Digitale Kompetenz gehört zu den zentralen Schlüsselqualifikationen des 21. Jahrhunderts: Das Anwenden und Verstehen digitaler Medien und Technologien gehört daher in den Unterricht. Wir wollen Schulen und Lehrkräfte dabei unterstützen, sich ganz praktisch den vielfältigen Aspekten zu nähern und einfach anzufangen.“

10 TIPPS FÜR DAS LEHREN UND LERNEN IN DER DIGITALEN WELT

01 AUSTATTUNG: FÜR DAS DIGITALE KLASSENZIMMER BRAUCHT'S NICHT VIEL!

Braucht jeder Schüler einen eigenen Computer? Ist das Whiteboard wirklich die bessere Tafel?

Die Praxis hat gezeigt: weder noch. In der Regel genügt ein Computer mit Internetzugang für Teams von bis zu fünf Kindern. Voraussetzung ist ein breitbandiger Internetzugang der Schule. Was das Whiteboard betrifft, so hat es in der Vergangenheit immerhin bewiesen, dass es nicht die Geräte sind, die den Unterricht verändern, sondern die Beteiligten. Und falls noch nicht geschehen:

Schließlich ist es ein wesentliches didaktisches Prinzip, mit den Lerninhalten an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen. Ein weiteres Modell könnte „Private Use of School Equipment“ sein: Die Geräte werden von der Schule über Fachhändler angeschafft und betreut. Weitere Ausstattungsmodelle nach dem Pädagogen Kirch: www.kirchlearning.com/organisation.html.

02 TECHNIKNUTZUNG: KEINE ANGST VOR TECHNIK – RAN AN WHITEBOARD & CO

Da hat jemand mit dem Filzstift auf die elektronische Wandtafel geschrieben!

Aber endlich steht mal etwas auf dem Whiteboard, das sonst kaum beachtet wird. Denn in der Realität sieht es doch meist so aus: viel Technik, viel heiße Luft aber kein interaktives Unterrichtsmodell. Lassen Sie sich also nicht von den vielen Möglichkeiten des Geräts abschrecken oder hinreißen, sondern versuchen Sie fürs Erste doch einmal, ein ganz normales Tafelbild auf das Board zu bringen. Später können Sie die Handschrifterkennung nutzen, Texte formatieren, Bilder und Videos hinzufügen. Verwenden Sie Abbildungen weiterhin als Lerngegenstand oder inhaltlichen Impuls, nicht zu illustrativen Zwecken.

Einer der größten Vorteile des interaktiven Mediums: Sie können jederzeit auf gespeicherte, gemeinsam erarbeitete Tafel-, Schau- und Konzeptbilder zurückgreifen.

Zudem werden die einzelnen Unterrichtsstunden nicht mehr isoliert wahrgenommen, sondern als Teil einer Erarbeitungssequenz. Verschiedene Unterrichtseinheiten für das Whiteboard finde Sie beispielsweise bei der Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/unterricht-am-whiteboard/.

03 MEDIENGESTALTUNG: PRODUZENT STATT KONSUMENT: DREHEN – SCHNEIDEN – PUBLIZIEREN

Zur Medienkompetenz gehört nicht nur, Medieninhalte zu nutzen, sie zu verstehen und kritisch zu hinterfragen, sondern auch sie selbst zu gestalten.

Wie lassen sich mithilfe elektronischer Werkzeuge Geschichten erzählen, wie Probleme medial darstellen? Wer die Bedürfnisse und Vorlieben seiner Schüler kennt, kann hier kritisch und kreativ an relevanten Themen arbeiten.

Und wieso nicht einmal ein Reise-Blog mit Fotos, Videos und Soundaufnahme von der letzten Klassenfahrt zusammenstellen, eine kurze Videodokumentation über das Nahrungsverhalten von Mäusen drehen oder einen Animationsfilm über faires Verhalten in sozialen Netzwerken.

Die kostenlosen Tools vom Storyboardeditor bis zum Schnitt- oder Animationsprogramm finden Sie natürlich auch im Netz. Eine umfangreiche Auswahl mit kurzer Erläuterung gibt es auf dem hessischen Bildungsserver, eine Datenbank mit beispielhaften Medienprojekten aus Mecklenburg-Vorpommern können Sie hier durchsuchen: jugend.inmv.de/medienundschule.

04 KOLLABORATIVES LERNEN: MIT TABLETS UND CHATS – DIE NEUE ÄRA DER ZUSAMMENARBEIT

Das Zauberwort lautet Zusammenarbeit.

Teamfähigkeit wird längst als eine Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts gehandelt und damit auch als Bildungsergebnis immer wichtiger. Zusammenarbeit fördert die Kreativität und stärkt das soziale Gefüge. Zudem ist das Lernen in Teams nachhaltiger. Aber nicht jede Gruppenarbeit ist auch eine Form des kollaborativen Lernens.

Beim kollaborativen Lernen müssen die Schüler gemeinsam an allen Arbeitsschritten beteiligt sein, um mit allen ihren Fertigkeiten eine komplexe Aufgabe zu lösen. Die Gruppenmitglieder sind also im positiven Sinne von einander abhängig und müssen sich gegenseitig unterstützen. Dabei ist sowohl der Einzelne als auch die Gruppe für die Arbeit verantwortlich. Zu einer gelungenen Gruppenarbeit gehört außerdem, miteinander zu kommunizieren und sich gegenseitig in eigenen Worten Inhalte und Zusammenhänge zu erklären.

Sie können die Fähigkeit zum kollaborativen Arbeiten und Lernen der Schüler gezielt fördern, indem Sie vier bis fünf Schüler mit Tablets oder Smartphones eine Aufgabe bearbeiten lassen. Gedanken zur Aufgaben können die Schüler online in einem offenen Dokument oder einer Mindmapping-Anwendung sammeln, in Wikis ihr erarbeitetes Wissen stellen und mit Chatprogrammen jederzeit über Inhalte diskutieren. 20 weitere praktische Tipps und Strategien für kollaboratives Lernen finden Sie hier:

www.teachthought.com/pedagogy/20-collaborative-learning-tips-and-strategies/04.

05 VIRTUELLE LERNPLATTFORMEN: DAS KLASSENZIMMER IN DIE CLOUD VERLAGERN

Lernplattformen im Internet können Lehrer und Schüler bei der Organisation und Betreuung des Lernens unterstützen.

Besonders in kollaborativen Lernszenarien verbessern Sie die Selbstlernkompetenz der Schüler. In Deutschland greifen laut einer Umfrage des Bitkom bereits sechs von zehn Lehrern (61 Prozent) auf die speziellen Plattformen zurück, um ihren Schülern Lernmaterial online zur Verfügung zu stellen.

Die meisten Plattformen ermöglichen die Präsentation von multimedialen Inhalten wie Text, Grafik, Bild, Ton und Film, bieten E-Mail- und Chat-Funktionen zur Kommunikation, Werkzeuge um Aufgaben und Übungen zu erstellen oder zu bearbeiten sowie Evaluations- und Bewertungshilfen. Da sich hier bislang kein bundesweit einheitlicher Ansatz durchgesetzt hat, vergleichen Sie die verschiedenen Angebote und entscheiden sich für eine Plattform. Sprechen Sie sich vorher auch mit Kollegen ab, damit sich Ihre Schüler nicht von Klasse zu Klasse und von Lehrer zu Lehrer auf unterschiedliche Ansätze einstellen müssen. Einen Leitfaden für den sicheren und datenschutzkonformen Betrieb einer Lernplattform finden Sie hier:

www.medienberatung.nrw.de/Medienberatung/Lern-IT/Lernplattformen/.

06 GAMIFICATION: GAMIFICATION – MIT SPASS SPIELEND LERNEN

Fluch und Segen von Computerspielen werden erörtert, seit sie sich mit der Verbreitung des Heimcomputers zu einer beliebten Freizeitaktivität entwickelt haben – spätestens seit Spiele wie Tomb Raider unsere Medienkultur beeinflussten.

Schon allein deshalb gehört die kritische Auseinandersetzung damit in den Unterricht. Lehrer können aber auch einen Gamification-Ansatz und Computerspiele selbst im Unterricht nutzen – besonders um die Lernmotivation ihrer Schüler zu steigern.

Zu den wichtigsten Spielelementen gehören immer die Herausforderung, ein Fortschritts- oder Feedbackmechanismus und zuletzt Belohnung und Gewinn. Gamification eignet sich für alle Fachbereiche und lässt sich sowohl mit klassischen Medien als auch digitalen Medien umsetzen.

Plattformen wie Minecraft oder Lern-Apps eignen sich, um ohne großen Aufwand den Gamification-Ansatz in kurzen Spielsequenzen in den Unterricht zu integrieren. Fortgeschrittene Games-Lehrer trauen sich an die ersten Elemente aus erweiterter und virtueller Realität. Hintergrundin-

formationen finden Sie auf dem Medienkompetenzportal NRW: www.medienkompetenzportal-nrw.de/themen-dossiers/medienpaedagogisches-lernen/gamification-im-unterricht.html.

07 CODING: PROGRAMMIEREN – NICHT NUR WAS FÜR INFORMATIKER

Programmiersprachen für Kinder gibt es seit fast 50 Jahren.

In den 1960er Jahren, also lange vor dem Durchbruch des Heimcomputers, etablierte sich die Vorstellung vom Computer als Lernwerkzeug und kreative Spielwiese für Künstler und Kinder. Ein vierköpfiges Team der Elite-Universität MIT entwickelte die logisch orientierte Programmiersprache Logo. Visuell und buchstäblich kinderleicht zugänglich konzipiert, sind diese Sprachen als Lerninstrumente für Programmieranfänger bis heute. So können schon Kinder zwischen sieben und 14 Jahren erste Anwendungen programmieren.

Basiswissen über Programmierung lässt sich so nicht nur in Informatik-AGs oder MINT-Fächern vermitteln, sondern auch in den Kunst- oder Musikunterricht einbinden. Skratch, eine Sprache, die als Nachfolger von Logo ebenfalls am MIT entstand, ist heute weit verbreitet und bietet neben dem visuellen Programmierumfeld ein Storytelling-Tool. Viele andere spannende Anwendungen basieren auf Skratch, etwa der App Inventor, mit dem sich Programme für mobile Anwendungen schreiben lassen.

Auch mit Minecraft können Schüler coden. Dazu eignen sich Modifikationen wie ComputerCraft. Sie erlauben es, virtuelle Computer in Minecraft zu programmieren und Geräte wie 3D-Drucker oder smarte Gegenstände anzusteuern. Alles in Lua, einer ebenfalls sehr einfachen Programmiersprache, die besonders im Rahmen des Internet of Things immer beliebter wird. Inspiration für eine Probestunde finden Sie beim Projekt Hour of Code: code.org/learn Tipps und Lehrmaterial zu Logo finden Sie hier: www.code-your-life.org.

08 SELBSTORGANISIERTES LERNEN NACH MITRA:

IN VERNETZTEN WOLKEN DAS LERNEN GESCHEHEN LASSEN

Der indische Bildungswissenschaftler Sugata Mitra platzierte in den 90er-Jahren einen Computer in einer Mauer im Slum von Neu-Delhi und überließ ihn Kindern ohne Schulbildung, die sich damit in kürzester Zeit selbst und gegenseitig unterrichteten.

Mitra beobachtet und erforscht bis heute das Lernverhalten von Kindern ohne Anleitung und Überwachung. Dabei zeigt sich verblüffend oft, dass Lernen entsteht, wenn die Lehrkraft das Lernen einfach geschehen lässt und wenn Schüler ihren Lernprozess selbst gestalten dürfen. Zunächst setzt die Lehrkraft den Prozess in Gang, indem sie eine möglichst große Frage stellt, etwa: „Was sind Geräusche?“. Dann tritt sie zurück, beobachtet wie das Lernen passiert und bewundert am Ende die Ergebnisse.

Mitra beschreibt die Lernumgebungen für selbstorganisiertes Lernen (SOLE) als eine Kombination von Breitband, Zusammenarbeit und Ermutigung. Mit seinem Projekt „Schule in der Cloud“ lädt er Kinder und Jugendliche dazu ein, ein SOLE-Projekt durchzuführen und ihm die Ergebnisse zu schicken. Schüler auf der ganzen Welt sollen sich beteiligen und gemeinsam eine virtuelle Schule bauen. Eine SOLE-Session dauert ungefähr 65 Minuten. Eine kurze Anleitung finden Sie auf der Projektseite: www.theschoolinthecloud.org/how-to/how-to-run-a-sole-session.

09 FLIPPED CLASSROOM:

LERNEN STEHT KOPF – IM KLASSENZIMMER ÜBEN STATT PAUKEN

Manchem Schüler erscheint die Schulstunde zwar endlos, zum Lernen sind 45 Minuten trotzdem häufig zu wenig. Schließlich sollten alle Unterrichtsphasen von der Einführung über die Erarbeitung bis zur Vertiefung abgehandelt sein. Eine in den USA bereits etablierte Unterrichtsmethode findet deshalb auch hierzulande langsam Einzug in den Schulalltag.

Die Schüler eignen sich zuhause – meist mithilfe von Erklärvideos – den Lernstoff an, um ihn anschließend in der Schule einzulegen.

Üben und zu festigen. Weil sie dabei selbst entscheiden können, wann, wie oft und wo sie sich auf den Unterricht vorbereiten, unterstützt dieses Modell das individuelle Lernen. Sie sind zwar kein Muss, aber um Lerninhalte für die Schüler möglichst anschaulich und attraktiv aufzubereiten, bieten sich Erklärvideos an. Ein Film von höchstens zehn Minuten sollte genügen. Lassen Sie die Schüler nach dem Video eine zusätzliche Aufgabe lösen, um das Gesehene aktiv zu verarbeiten. Weiteren Input zum Thema Flipped Classroom finden Sie auch auf der Seite des Lehrer-Netzwerks „Umgedrehter Unterricht“: www.umgedrehterunterricht.de.

10 NETIQUETTE: „VERGISS NIEMALS, DASS AUF DER ANDEREN SEITE EIN MENSCH SITZT!“

Bevor sich Kinder per E-Mail, in sozialen Netzwerken oder Chats sinnvoll austauschen können, müssen sie außerdem die grundlegenden Aspekte der elektronisch vernetzten Kommunikation kennen und beherren lernen. Dazu gehört vor allem ein angemessenes zwischenmenschliches Verhalten – also sachlicher Inhalt in einem höflichen Ton. Aber auch technische Funktionen, sprachliche Gepflogenheiten sowie Sicherheit und Privatsphäre bei der elektronischen Kommunikation müssen erlernt werden.

Zuletzt spielen auch Urheber, Zitat und Persönlichkeitsrechte immer eine Rolle und sollten daher vermittelt werden. Vielleicht ja ganz spielerisch im Format einer pseudo-dokumentarischen Gerichtsshow. Weitere Informationen zu den Themen Nutzerrechte und Verhalten im virtuellen Raum bietet die Verbraucherzentrale: www.surfer-haben-rechte.de/content/netiquette-richtiges-benehmen-sozialen-netzwerken.



Ohne Lehreraus- und -fortbildung geht online nichts

Strategie „Bildung in der digitalen Welt“

Welche digitalen Kompetenzen müssen Schülerinnen und Schülern vermittelt werden, um in der Zukunft ihr berufliches und soziales Leben gestalten zu können?

DIE GESTALTUNG EINER DER GRÖSSEN GESELLSCHAFTLICHEN HERAUSFORDERUNGEN UNSERER ZEIT

Digitale Medien, Werkzeuge und Kommunikationsplattformen verändern nicht nur Kommunikations- und Arbeitsabläufe, sondern erlauben auch neue schöpferische Prozesse und damit neue mediale Wirklichkeiten. Welche digitalen Kompetenzen müssen junge Menschen in Schule, Ausbildung und Studium heute und in Zukunft erwerben, um ihr berufliches und soziales Leben gestalten zu können? Antworten darauf und weitere Herausforderungen gibt die Kultusministerkonferenz in ihrer am 8. Dezember 2016 in Berlin verabschiedeten Strategie „Bildung in der digitalen Welt“.

„Die Kultusministerkonferenz legt mit ihrer Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ ein klares Handlungskonzept für die Gestaltung einer der größten gesellschaftlichen He-

rausforderungen unserer Zeit vor. Das Lernen im Kontext der zunehmenden Digitalisierung von Gesellschaft und Arbeitswelt sowie das kritische Reflektieren darüber werden zu integralen Bestandteilen des Bildungsauftrages. Digitale Medien halten ein großes Potential zur Entwicklung und zum Einsatz neuer Lehr- und Lernprozesse bereit, sie tragen dazu bei, Schülerinnen und Schüler individuell noch besser zu fördern und damit unsere Anstrengungen für mehr Chancengerechtigkeit durch Bildung zu unterstützen. Der Verabschiedung der Strategie mit ihren klar formulierten Zielen und der gemeinsamen inhaltlichen Ausrichtung aller 16 Länder ging ein intensiver transparenter Abstimmungsprozess voraus, in den die Expertise aus Wissenschaft, Verbänden, Arbeitgebern und Gewerkschaften maßgeblich eingeflossen ist“, erklärte die Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Bremer Senatorin für Kinder und Bildung, Claudia Bogedan.

Die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche führt zu einem stetigen Wandel des Alltags der Menschen.

Quelle: KMK • Foto: Fotolia

SECHS HANDLUNGSFELDER FÜR LÄNDER, BUND, KOMMUNEN, SCHULTRÄGER UND SCHULEN

Die Kultusministerkonferenz beschreibt in ihrer Strategie sechs Handlungsfelder für Länder, Bund, Kommunen und Schulträger sowie Schulen. In diesen Handlungsfeldern werden die Länder in Zusammenarbeit mit allen anderen Akteuren zügig die nächsten Schritte zur Umsetzung des digitalen Lernens einleiten.

1. Aufgabe der Länder ist es, in den Bildungsplänen der verschiedenen Unterrichtsfächer die angestrebten digitalen Medienkompetenzen der Schülerinnen und Schüler als Bildungsziele zu verankern.
2. Eine gemeinsame Aufgabe von Ländern, Bund und Schulträgern besteht darin, eine funktionssichere und leistungsfähige digitale Infrastruktur für Schulen sowie Schülerinnen und Schüler aufzubauen.
3. Zugleich werden die Länder Aus- und Fortbildungsprogramme für die Lehrerinnen und Lehrer ausarbeiten und umsetzen. Gemeinsam müssen Länder und Bund zudem zahlreiche rechtliche Fragen des Datenschutzes und des Urheberrechtes klären.
4. Die Länder müssen zudem in der Zusammenarbeit mit Fachleuten aus dem Bereich digitaler Medien wie zum Beispiel Software-Entwicklern und Schulbuchverlagen die Entwicklung und Gestaltung anwenderfreundlicher und für den Unterricht geeigneter Lernprogramme voranbringen.
5. Zuletzt gilt es, digitales Lernen in Schule und Unterricht mit digitalen Lernplattformen und digitaler Schulverwaltungssoftware zu verbinden.

In den weiterführenden Schulen soll möglichst bis 2021 jede Schülerin und jeder Schüler jederzeit, wenn es aus pädagogischer Sicht im Unterrichtsverlauf sinnvoll ist, eine digitale Lernumgebung und einen Zugang zum Internet nutzen können, so heißt es in der Strategie.

wirtschaft oder eHealth, werden in den Bildungsplänen der Länder berücksichtigt.

Die Hochschulen stehen durch die stetige Zunahme des verfügbaren Wissens, immer kürzere Innovationszyklen der Informations- und Kommunikationstechnologie und die gestiegenen Anforderungen von Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft vor der Herausforderung, die technologischen Möglichkeiten der Digitalisierung in die Strukturen und Abläufe in Forschung und Lehre schnell, effizient und nachhaltig zu integrieren. Gleichzeitig unterstützt die Digitalisierung die Flexibilisierung und Individualisierung des Lehrangebots.

„Wegen der Dynamik der Digitalisierung betrachtet die Kultusministerkonferenz den angestoßenen Prozess als ständige Aufgabe. So wird die Kultusministerkonferenz die anstehenden und künftigen Maßnahmen im Dialog mit allen anderen Akteuren – Bund, Kommunen, Wirtschaft und Wissenschaft sowie Zivilgesellschaft – begleiten“, sagte die Präsidentin der Kultusministerkonferenz.

Anzeige

SECHS KOMPETENZBEREICHE

Im schulischen Teil der Strategie formuliert die Kultusministerkonferenz einen Kompetenzrahmen verbindlicher Anforderungen für die Bildung in der digitalen Welt. Die Umsetzung dieses Rahmens wird einen bildungspolitischen Schwerpunkt der Länder in den kommenden Jahren darstellen. Ziel ist dabei, dass alle Schülerinnen und Schüler, die zum Schuljahr 2018/19 in die Grundschule eingeschult werden oder in die Sekundarstufe I eintreten, bis zum Ende der Pflichtschulzeit die in diesem Rahmen formulierten Kompetenzen erwerben sollen. Diese für die Strategie zentrale Maßnahme soll somit ab 2026 umgesetzt sein.

Der Rahmen umfasst sechs Kompetenzbereiche:

1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
2. Kommunizieren und Kooperieren
3. Produzieren und Präsentieren
4. Schützen und sicher Agieren
5. Problemlösen und Handeln
6. Analysieren und Reflektieren

Digitale Kompetenzen werden damit zum integrativen Teil der Fachcurricula aller Fächer.

„EINE STÄNDIGE AUFGABE“

Die beruflichen Schulen nehmen die technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen aus der Digitalisierung im Unterricht auf. Die mit der Digitalisierung verbundenen Entwicklungen, wie Internet der Dinge, Industrie beziehungsweise Wirtschaft 4.0, Wissensmanagement, smartes Handwerk, digitales Bauen, eCommerce, smarte Land-



Quelle: Deutsche Schule Pretoria / Birgit Kirsch

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

140 Deutsche Auslandsschulen weltweit bieten spannende berufliche Herausforderungen für Schulleiterinnen und Schulleiter.

Voraussetzungen für Ihre Bewerbung:

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

Bei Fragen zum Bewerbungsverfahren nehmen Sie bitte Kontakt auf mit dem Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –

Ansprechpartnerin: Marita Hannemann

E-Mail: marita.hannemann@bva.bund.de

Tel.: 022899 358 8739 oder 0221 758 8739

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

Weitere Informationen finden Sie im Internet unter www.auslandsschulwesen.de.

„Das letzte Drittel wird abgehängt“

Um Medienkompetenz zu entwickeln, brauchen Kinder und Jugendliche Anleitung und Hilfe in Schule und Familie parallel

Digitale Medien halten Einzug in deutsche Schulen, im Alltag der Schüler sind sie längst präsent. Im Interview mit Anika Wacker und Anna Petersen von bildungsklick.de spricht Bildungswissenschaftler Prof. Dr. Klaus Hurrelmann über die Gefahren und Chancen digitalen Lernens. Der Professor of Public Health and Education an der Hertie School of Governance in Berlin lehrte zuvor Bildungsforschung an den Universitäten Essen und Bielefeld.

Quelle: Anika Wacker, Anna Petersen • Foto: Fotolia

Herr Prof. Dr. Hurrelmann, inwiefern prägen digitale Medien die heutige Generation der Jugendlichen?

Junge Menschen werden heute unvermeidlich mit diesen neuen Techniken groß, und das prägt sie sehr. Eltern können verkrampft versuchen, die Begegnung mit digitalen Medien aufzuschieben und sie vielleicht dadurch noch interessanter machen. Die beste Strategie ist es aber auch für Väter und Mütter, sich damit zu beschäftigen. Schon Kinder eignen sich die neuen Medien und Techniken früh an. Auf einer intuitiven Ebene sind sie den eigenen Eltern im Laufe ihrer Kinder- und Jugendzeit schnell überlegen.

Verfügen Jugendliche denn automatisch über Medienkompetenz, wenn sie mit Smartphones und Computern aufwachsen?

Nein, nur über eine intuitive Nutzerfähigkeit. Das ist etwas anderes als Kompetenz. Aber diese Frage beschäftigt unsere Gesellschaft heute sehr: Ist diese frühe Nutzung für kleine Kinder vielleicht sogar risikant? Werden sie von Impulsen abgehalten, die für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit, ihres Gehirns, ihrer Wahrnehmung, Kognition und Intelligenz wichtig sind, für ihre Gefühle und ihre Sprachfähigkeit? Da gibt es äußerst kritische Positionen in der Hirnforschung, teilweise auch in der pädagogischen Forschung, die geradezu schwarzmalen. Ich halte das für einseitig, denn wie immer hat eine neue Technologie auch Vorteile – neben den sicherlich zu Recht angesprochenen Gefahren. Mit digitalen Medien kann ich mir schnell Wissen erschließen und Angebote kombinieren. Eine wirklich souveräne Beherrschung, bei der ich die Technik an meinen individuellen Arbeitsstil und mein Persönlichkeitsprofil anpasse, das ist die Kunst. Um eine solche Medienkompetenz zu entwickeln, brauchen Kinder und Jugendliche Anleitung und Hilfe in Kindergarten, Schule und Familie parallel.



Der intuitive Zugang muss durch Kompetenz ergänzt werden

Was müssen Eltern und Lehrkräfte bei der Vermittlung einer solchen Medienkompetenz beachten?

Eine Problematik ist die wahnsinnige Auswahl an Angeboten mit ihren abertausenden Impulsen. Da besteht die Gefahr einer Überreizung. Der Jugendliche kann all das Wissen, die Informationen, Bilder und Hintergrunddaten gar nicht mehr richtig einordnen. Das zu lernen ist heute aber so wichtig wie nie zuvor: Informationen filtern, auf die persönlichen Bedürfnisse ausrichten, aussortieren, sich abschirmen. Sonst besteht ganz klar das Risiko, dass Kinder sich nicht mehr dauerhaft konzentrieren können, weil sie minütlich oder sogar sekündlich mit neuen Impulsen umgehen, sich davon irritieren und zerreißen lassen. Struktur in die eigene Wahrnehmung zu bringen, muss trainiert werden. Ebenso die Ausdauer, etwas über einen längeren Zeitraum durchzuhalten und sich auf einen Inhalt zu konzentrieren.

Müsste die Vermittlung von Medienkompetenz in der Lehreraus- und -fortbildung eine größere Rolle spielen?

Ganz entschieden. Es ist nicht in Ordnung, dass es heute in Deutschland – bei einer solchen technischen Revolution, die das Lernen maßgeblich verändert – nur in der Verantwortung des einzelnen Lehrers liegt, ob er sich damit auseinandersetzt. Etwa ein Drittel der Lehrkräfte in Deutschland sind den neuen technischen Herausforderungen für Lernprozesse wirklich gewachsen. Sie haben die Kompetenz, damit souverän umzugehen, sodass für die Kinder Vorteile entstehen. Ein weiteres Drittel dürfte sich einigermaßen zurechtfinden. Das letzte Drittel wird abgehängt und lehnt möglicherweise das digitale Lernen sogar ab und hält es für schädlich. So lange wir keine Leitlinien für die Arbeit von Pädagogen haben, die einheitlich auf bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen aufzubauen, werden wir nicht weiterkommen. Wir brauchen eine verpflichtende Fortbildung für Lehrkräfte, gerne auch schul- und jahrgangsspezifisch.

Was passiert, wenn Lehrkräfte die technische Entwicklung im Unterricht tatsächlich ausklammern?

Das können wir ja schon besichtigen. Die Schule verliert an Autorität, weil Schüler merken, dass in den Schulbüchern veraltetes Wissen steht. Sie können elektronisch auf neuere Informationen zugreifen. Das wird aber in der Schule oft nicht geduldet.

LEARNTec 2017

zeigt die Zukunft der digitalen Bildung

Lebenslanges Lernen mit digitalen Medien aktueller denn je

Größer als je zuvor war die 25. LEARNTEC, die vom 24. bis 26. Januar in der Messe Karlsruhe stattfand. Mit mehr als 7.500 internationalen Fachbesuchern und Kongressteilnehmern aus über 25 Ländern wurden die hochgesteckten Erwartungen des Veranstalters erfüllt.

Quelle: bildungsklick.de

HOCHKARÄTIG BESETZTER KONGRESS

Auf der LEARNTEC 2017 präsentierten sich 257 Aussteller (2016: 233), rund 20 Prozent fanden ihren Weg aus dem Ausland nach Karlsruhe. Ein Großteil der Aussteller hat sich bereits für die LEARNTEC 2018 angemeldet, zum Teil mit vergrößerten Flächen. Zudem konnten Neuaussteller vor Ort gewonnen werden. Aufgrund der großartigen Entwicklung wird im nächsten Jahr eine zweite Halle geöffnet.

Der dreitägige Kongress stieß auf großen Zuspruch. „Der deutliche Zuwachs an Kongressteilnehmern zeigt uns, dass wir genau die Themen ausgewählt haben, die die Branche bewegen“, so Sünne Eichler und Prof. Dr. Peter A. Henning, Mitglieder des Kongresskomitees der LEARNTEC. Unter den Besuchern fand vor allem die Keynote von Elliott Masie, Zukunftsforscher aus den USA, besonderen Anklang. Aber auch die Live Hacking-Session zum Thema „Max Schmitt – er weiß nicht, was er tut“ vom IT-Sicherheitsexperten Marco di Filippo und die Podiumsdiskussion zur Zukunft der digitalen Bildung im Rahmen der Eröffnung zählten zu den Highlights des Kongresses.

VERLEIHUNGEN WICHTIGER E-LEARNING-PREISE

Auf der LEARNTEC wurden mit dem eLearningCHECK, den bsoco awards und dem delina herausragende Leistungen von E-Learning-Anbietern und -Entwicklern gewürdigt. Der Bitkom vergab den Innovationspreis für digitale Bildung delina, für den über 100 Einreichungen eingingen, bereits zum fünften Mal. Preisträger des delina sind die DHBW Ravensburg, die imsimy GmbH und die TriCAT GmbH. „Der delina richtet sich direkt an den Nachwuchs der Branche und will neue Trends im Bereich der digitalen Bildung aufgreifen, innovative Ideen fördern und ihnen Sichtbarkeit geben“, so Stefanie Brzoska, Projektmanagerin Bitkom e.V. „Die LEARNTEC bietet für uns den optimalen Rahmen für die Verleihung.“ Als führender Branchenverband steht der Bitkom der LEARNTEC als langjähriger ideeller Träger zur Seite und präsentierte sich auch mit einem Gemeinschaftsstand.

LEARNTec FÖRDERT NACHWUCHS DER BRANCHE

Auf der Start-up Area präsentierten sich 15 Unternehmen mit innovativen Konzepten. Das Start-up straightlabs GmbH Co. KG zeigte sich mit der Teilnahme sehr zufrieden. „Die LEARNTEC ist die erste Messe, die wir als Unternehmen besuchen, und wir sind begeistert“

so Prof. Dr. Peter F. J. Niermann, Managing Director bei straightlabs GmbH Co. KG, Anbieter von virtuellen Trainingswelten. „Wir sind im nächsten Jahr auf jeden Fall wieder dabei, dann jedoch mit einem eigenen Stand.“ Erstmals veranstaltete die LEARNTEC gemeinsam mit dem Karlsruher Hightech.Unternehmer.Netzwerk CyberForum einen Start-up Pitch, der vom Deutschen Gründerverband unterstützt wurde. Teilnehmen konnten die 15 Unternehmen, die sich auf der Start-up Area präsentierten.

AUSSTELLER VON LEARNTEC ÜBERZEUGT

Langjährige Aussteller, wie die imc AG, loben die Entwicklung der LEARNTEC. „Wir sind fast von Beginn an als Aussteller dabei und begleiten die großartige Entwicklung der Messe schon lange“, so Christian Wachter, Vorstand bei der imc AG. „Vor allem in den letzten Jahren hat die LEARNTEC sich stetig verbessert. Das Konzept der Messe mit den zahlreichen Sonderformaten ist stimmig, und das kommt bei den Besuchern gut an.“ Frieder Tempel, Vorstand von der Know How! AG: „Die LEARNTEC ist für uns die wichtigste Fachmesse. Wir sind bereits seit vielen Jahren dabei und haben wieder zahlreiche Gespräche mit langjährigen Kunden aber auch mit neuen Interessenten geführt.“

Auch neue Aussteller sind mit dem Verlauf der Messe sehr zufrieden. „Wir sind das erste Mal dabei und haben viele qualitativ hochwertige Gespräche geführt. Bereits am ersten Tag waren zahlreiche Entscheider von großen Konzernen bei uns am Stand“, sagt Joerg Michel, Geschäftsführer von KIDS interactive GmbH, Anbieter von interaktiven Lern- und Spielmedien.

„Wir haben uns in diesem Jahr ganz bewusst für die LEARNTEC entschieden. Die Digitalisierung der Schullehre nimmt enorm Fahrt auf und die LEARNTEC ist für uns die ideale Plattform, um mit Entscheidern, wie Schulleitern und Schulträgern, in Kontakt zu treten“, so Philipp Anders, Marketing Service Manager bei PHYWE Systeme GmbH & Co. KG, einem Anbieter von digitalen Lernmitteln.

STÄDTETAG FORDERT MINISTERIN ZU ENTSCHLOSSENEM HANDELN AUF

Erstmals parallel zur LEARNTEC fand die Fachtagung „Digitale Schule der Zukunft und neue Multimediaempfehlungen für Schulen“ vom Landesmedienzentrum Baden-Württemberg und dem Städtetag Baden-Württemberg statt. Rund 200 Schulträger kamen zur Fachtagung, die von der Kultusministerin Baden-Württembergs, Dr. Susanne Eisenmann, eröffnet wurde. Klare Worte richtete Norbert Brugger vom Städtetag Baden-Württemberg an Ministerin Eisenmann: „Wir fordern das Land daher auf, mit dem Städtetag, dem Gemeindetag und dem Landkreistag Baden-Württembergs endlich in Verhandlungen zur Umsetzung der seit mehr als einem halben Jahr abgestimmten Multimediaempfehlungen einzutreten. Nichts wird schneller ranzig als Empfehlungen in diesem Bereich.“

Die nächste LEARNTEC findet vom 30. Januar bis 1. Februar 2018 in der Messe Karlsruhe, dann erstmals in Halle 1 und Halle 2, statt.



Antworten setzen
Fragen voraus

Führung ist die Antwort! – Was sind die Fragen?

Systemisches Denken: Eine Handlungsanleitung für Schulleitungen – Teil 1

Im ersten Teil von Hans Harnos' Artikel werden die Grundprinzipien der systemischen Betrachtung sozialer Systeme dargestellt und auf das System Schule übertragen.

Autor: Hans Harnos • **Foto:** Fotolia

I. ZUSAMMENFASSUNG

Systemisches Denken ist inzwischen vielfach beschrieben worden. Dabei geht es im Wesentlichen darum, dass das Prinzip der Selbstorganisation betrachtet und in den Vordergrund gestellt wird. Wie bei allen Organisationen ist die wichtigste Aufgabe für die Führung, die interne Ordnung zu strukturieren und Aufbau, Abläufe sowie Kommunikation zu gewährleisten, damit die Ziele erreicht werden.

Die grundlegenden Aspekte systemischen Denkens sind:

- ▷ Der Erhalt des eigenen Systems ist substanzial
- ▷ Anpassungen des Systems an neue Herausforderungen müssen organisiert werden
- ▷ Wechselwirkungen in einem komplexen System sind ständig vorhanden
- ▷ Selbsterfahrung ist die Voraussetzung für Selbstorganisation
- ▷ Systeme erhalten sich nur als „Lernende Organisationen“

In einem Dreischritt sollen im folgenden Text der jeweilige systemische Aspekt kurz allgemein dargestellt, für das System Schule konkretisiert und daraus die Führungsaufgaben abgeleitet werden.

II. SCHULE ALS EINE SOZIALE, SICH SELBST ORGANISIERENDE ORGANISATION – SYSTEMISCH GESEHEN

Ich möchte im Folgenden darstellen, dass die wesentlichen Merkmale selbstorganisierender Systeme in Schulen vorhanden sind. Dabei verstehe ich Schulen als komplexe soziale Organisationen, die das Ziel haben, ihre Schüler/innen so zu verändern, dass sie sich als Person bestmöglich entfalten können und den Anforderungen an eine Mitwirkung bei der Gestaltung unserer Gesellschaft genügen. Dabei organisiert Schule diesen Prozess sowohl als eine Behörde mit Verwaltungsakten wie auch als eine Anstalt mit pädagogischem Wirken.

II. 1 ERHALT DES SYSTEMS

„Das haben wir immer schon so gemacht!“

II. 1.1 SYSTEMISCHE BETRACHTUNG

Jedes System organisiert sich bei der Erledigung der Aufgaben so, dass es in seiner Eigenart erhalten bleibt – und auch jedes Teilsystem, d.h. sowohl Gruppen als auch Einzelpersonen. Regeln und Routinen halten das System stabil. Konflikte, Widerstände und Eigensinn sind als normale Schutzreaktion für bislang erfolgreiches Denken und Handeln zu verstehen und als Mittel zum Erreichen des eigenen Interesses üblich. Sie müssen aufgenommen werden und hinsichtlich der Regulierung mit bisher vorhandenen Mitteln oder der Erfindung neuer Regelungen überprüft werden.

II. 1.2 SCHULE UNTER SYSTEMISCHEN ASPEKTEN

Festzustellen ist, dass jede Schule ein eigenes Profil, einen eigenen Charakter hat, der sie von anderen Schulen unterscheidet. Diese Identität wird bewusst eingesetzt, um sich von konkurrierenden Schulen abgrenzen und den Erhalt durch immer neue Schüler/innen zu gewährleisten.

Das System Schule hat eine eindeutige Aufbauorganisation, die in jeder Schule in einem Geschäftsverteilungsplan dargestellt wird. Schulen haben ein eigenes Schulprofil, ein Schulprogramm und eine eigene Hausordnung entwickelt. Gesetzliche, verordnungsmäßige und verwaltungsvorschriftliche Maßgaben geben Regeln vor. Die Schulen legen Ablaufprozesse fest, und ausgehend vom eigenständig entwickelten Schulprogramm nehmen sie Evaluationen vor. Insgesamt schaffen sie sich so eine eigene Ordnung und Orientierung. Die Partizipation der unterschiedlichen Teilsysteme der Schule ist dabei formal ebenfalls geregelt.

II. 1.3 IHRE FÜHRUNGSAUFGABEN

Es ist Ihre Aufgabe, die Kontinuität an Ihrer Schule aufrechtzuerhalten und Handlungssicherheit zu vermitteln. Diese entsteht durch Erfahrungen des Gelingens, die Festlegung von Routinen und die Einhaltung von Regeln. Sie stellen den „geregelten Ablauf“ in der Schule möglicherweise in Merkblättern oder Prozessregeln dar; in der Regel bekommen diese die neu eintretenden Kollegen als Gerüst schulischen Handelns zur Verfügung gestellt. Es findet ganz konkret eine Entlastung des Kollegiums statt, damit z. B. nicht zu Beginn jeder Zeugniskonferenz eine neue Diskussion über das Procedere stattfinden muss.

Sie schaffen die Aufmerksamkeit für den geregelten Ablauf der schulinternen Prozesse. Dazu gehört natürlich ebenfalls die Orientierung an den Leitbildern und dem Schulprogramm.

Sie müssen erwarten, dass die „Regeln“ eingehalten werden, und dementsprechend beobachten Sie die eigenverantwortliche Wahrnehmung durch alle Ihre Mitarbeiter/innen. Die Eigenverantwortung besteht hier darin, dass Sie erwarten können, dass sich jede Person selbst informiert und dementsprechend handelt. Sie oder andere Führungspersonen müssen allerdings Personen unterstützen, die diese Routinen noch nicht beherrschen. Auch für Störungen der Regelungen gibt es Regeln, deutlich wird dieses bei den schülerbezogenen Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen.

Ihre Aufgabe ist es, die Kommunikation innerhalb der Schule zu gewährleisten. Sie haben die Aufgabe, ein Mitteilungssystem zu schaffen, das regelmäßig und transparent neue und aktuelle Informationen weitergibt, damit diese allen Betroffenen zur Kommunikation und zum Handeln zur Verfügung stehen.

Und Sie wissen, dass zur Kommunikation nicht nur der Sachaspekt gehört, sondern dass auch der Beziehungsaspekt wesentlich ist. Sie beobachten die Schnittstellen der einzelnen Gruppen und unterstützen deren Kommunikation. Sie veranlassen eine Verbesserung der Kommunikationskultur in der Schulgemeinschaft, u.U. auch mittels Fortbildungen. Und das machen Sie nicht nur für den Kernbereich „Unterricht“, sondern auch im außerunterrichtlichen Bereich. Die Entwicklung des Beziehungsgefüges untereinander, unter anderem durch

besondere gemeinsame Ereignisse, ist wesentlich für den Erhalt des jeweiligen Systems Schule.

II. 2 INNOVATIONEN/VERÄNDERUNGEN/ ANPASSUNGEN/ENTWICKLUNGEN

„Wer sich nicht bewegt, spürt auch seine Fesseln nicht!“

II. 2.1 SYSTEMISCHE BETRACHTUNG

Eine Herausforderung für das System tritt auf, wenn Neues in Form zusätzlicher oder noch nicht vorhandener Aufgaben durch die „Umwelt“ herangetragen wird, indem deutlich wird, dass das System sich weiterentwickeln muss, um weiterhin bestehen zu können. Dieses kann durch eine Weiterentwicklung von bisher schon Vorhandenem oder auch mit einer völligen Neuorientierung gelöst werden. Auch intern kann Veränderungsbedarf erklärt werden, um die Aufgaben wirkungsvoller erfüllen zu können. Faktisch liegt hierbei jeweils eine Störung des status quo vor, wird meist auch so empfunden und führt gegebenenfalls zu Widerständen. Es ist jedoch nicht vermeidbar, sich diesem zu stellen, um das System weiterführen zu können.

II. 2.2 SCHULE UNTER SYSTEMISCHEN ASPEKTEN

Schule musste sich infolge gesellschaftlicher Veränderungen schon immer verändern, sich teilweise neu erfinden. Gleichgültig, ob dieses mit dem Begriff Anpassung, Wandel, Reform oder Innovation bezeichnet wird, besteht auch immer die Notwendigkeit, dass sich das System Schule ändert, um überleben zu können. Die in den letzten 10 Jahren formulierten neuen Herausforderungen für Schulen machten es notwendig, gemeinsame Veränderungen zu organisieren.

Anpassungen/Entwicklungen des hergebrachten Betriebes des Systems Schule traten in den letzten Jahren vielfach auf. Die amtliche Feststellung, dass Schulen teilweise nicht so wirksam waren, wie sie sein sollten, störte nicht nur, sondern verstörte. Neue strukturelle und inhaltliche Anforderungen wurden festgeschrieben. Schulen, die dieses auch ohne PISA o.ä. festgestellt hatten, machten sich schon vorher auf einen Entwicklungsweg. Der Leidensdruck bei diesen führte – und das zeigen die Ergebnisse – zu wirkungsvollen Alternativen.

Schulinterne Curricula verbunden mit der Einführung neuer Rahmenlehrpläne u.a. mit den Stichworten Differenzierung, Individualisierung, Problemorientierung, Kompetenzorientierung, Inklusion bestimmen momentan die Bemühungen um Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung.

Deutlich wurde dabei, dass sich Veränderungen in diesem Bereich nicht von alleine wachsend ergeben oder ergaben.

Elemente des Qualitätsmanagements wurden in den Schulen eingeführt, um diese Entwicklungen zu unterstützen. Beabsichtigt war, mit dessen Mitteln zu helfen, dass die Schulen in eigener Verantwortung in einem selbst zu bestimmenden Zeitrahmen die Entwicklung steuern konnten. Interne und externe Evaluation, Zielvereinbarungen waren einige der neuen Instrumente. Fortbildungsangebote für schulinterne Fortbildungen, Ausstattungen der Regionen und Schulen mit Geld für Fortbildungen entwickelten sich sukzessive, auch wenn die Schulen meistens sagen, dass die finanzielle und programmatische Unterstützung meist nicht ausreichen würde.

II. 2.3 IHRE FÜHRUNGSAUFGABEN

Sie müssen die neuen Herausforderungen, die neuen Vorgaben in der Schulgemeinschaft klar kommunizieren und den Prozess der Entwicklung transparent organisieren. Bei der Entwicklung einer Strategie für diesen Prozess binden Sie andere ein (Stellvertreter, Koordinatoren, Steuergruppe o.a.). Sie entscheiden darüber, was schwerpunktmäßig oder prioritär ist (Natürlich müssen Sie das nicht allein tun). Zudem ist es Ihre Aufgabe, die Zeit zu finden und die Räume zu schaffen, Lösungen für neue pädagogische Wege zu finden, sowohl in kleinen Gruppen als auch in der Gesamtheit der Schule. Welche der Gruppierungen sich jeweils mit der Thematik beschäftigen, wird von Ihnen gesteuert (nicht

inhaltlich). Sicherlich werden Sie Anregungen geben, da sie ja als Teil der Lehrkräfte auch selbst Betroffene/r sind.

Sie haben die Aufgabe, Ihre Schule so zu ordnen, dass auf Grund von Wandel und Innovationen, die durch neue Vorgaben angeregt werden, Ihre Schule auch zukunftsähig bleibt. Natürlich wäre dazu auch als erstes eine Orientierung im Rahmen einer Fortbildung für Schulleiter/innen immer sinnvoll. Denn von diesen hängt das Gelingen der Veränderungen ab. Ohne Sie als Führungsperson in diesen Prozessen, ja sogar als Vorbild, wird ein Wandel nicht gelingen können. Das haben die Berichte der Schulinspektion zweifellos feststellen können.

Zudem ist es so, dass Sie in der Lage sein müssen (eventuell delegiert an andere Inhaber/innen von Funktionsstellen), mit den Einzelnen oder Gruppen, die neue Entwicklungen nur als Störung sehen und eigensinnig am bisher Erfolgreichen festhalten wollen, darüber zu kommunizieren. Es muss Ihr Ziel sein, diese Mitarbeiter/innen mitzunehmen und zu integrieren.

II. 3 SELBSTREFERENZ UND -ORGANISATION

„Es gibt nur einen Menschen, den man ändern kann – und den sehen Sie morgens im Spiegel!“

II. 3.1 SYSTEMISCHE BETRACHTUNG

Was meint Selbstreferenz? Soziale Systeme organisieren sich selbst und: die einzelnen Handelnden und einzelnen Gruppen orientieren ihre Aufgabenerfüllung immer an einem selbst definierten Ziel und geben damit ihrer Tätigkeit Sinn und Bedeutung, verfügen also über ein eigenes Bezugssystem. Das gilt auf allen Ebenen und in allen Teilen, d.h. auch für jede kleinste Einheit eines Systems. Handelnde Personen haben eher verschiedene Sichtweisen oder Sinngebungen. Je komplexer ein System, umso mehr „Landkarten/ Orientierungen“ gibt es. Diese Eigenständigkeit ist trotzdem die wesentliche Voraussetzung für selbstverantwortliches Handeln. Für den Erfolg des Systems ist es jedoch notwendig, dass seine Teile bezüglich des programmatischen Ziels der Arbeit das gleiche Ziel unterstützen, auch wenn es auf Grund der Arbeitsteilung unterschiedliche fachliche Ziele gibt. Die Chance für die Einzelnen, sich im Zweifel so zu verändern, wie es dem Anspruch des Gesamten entspricht, liegt darin, dass die Orientierungen erlernt wurden – und Erlerntes kann verändert werden.

II. 3.2 SCHULE UNTER SYSTEMISCHEN ASPEKTEN

Schulen sind aufgefordert, sich selbst zu organisieren; Selbst- oder Eigenverantwortung, Selbstständigkeit soll auf allen Ebenen stattfinden: Die Lehrkräfte arbeiten in eigener pädagogischer Verantwortung, wirken an der eigenverantwortlichen Organisation der Schule mit, und sie fördern natürlich das eigenverantwortliche Erlernen von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Für das Gelingen des Ziels „Selbstorganisation“ ist die Selbstreferenz aller Beteiligter entscheidend, das meint, sie müssen ihren Aufgaben selbst den Sinn zuordnen, der zielgerichtetes Arbeiten im Sinne der Schule erst möglich macht. Es gibt die Selbstführung/selbstverantwortliche Führung in den alltäglichen Aufgaben. In der Regel überwiegen an der Schule ja die Absolventen von Universitäten, die dort darauf vorbereitet wurden, selbstständig entscheiden zu können und nicht immer nachzufragen.

Schule hat sowohl die einzelnen Personen (Lehrkräfte, Erzieher/innen, Schüler/innen, Eltern) zu beachten als auch die unterschiedlichen Gruppen: Da sind Gruppen, die fachlich verbunden sind, solche, die sich auf verschiedene Jahrgangssgruppen beziehen und solche, die sich fachübergreifend mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern beschäftigen, dazu gibt es gruppenbezogene und gruppenübergreifende Gremien. Es gibt eine Vielzahl von Sichtweisen, Bedeutungen und Sinngebungen in der Schule. Differenz und Diversität in den Sichtweisen und Interessen zwischen Lehrkräften, Führungskräften, Schüler/innen und Eltern, aber auch innerhalb der genannten Gruppen ist das

Normale. Am erfolgreichsten ist eine Schule, die auf der fachlichen und kommunikativen Ebene die Unterschiedlichkeit akzeptiert, aber bezogen auf die übergeordneten Ziele und Leitbilder einen gemeinsamen Nenner oder eine gemeinsame Linie gefunden hat.

So ideal die Selbstorganisation auch sein mag: Die Erfahrung zeigt, dass es Personen oder Gruppen gibt, die an Selbstorganisation im Sinne der Schule gar nicht interessiert oder dazu nicht fähig sind.

II. 3.3 IHRE FÜHRUNGSARBEIT

Eine sehr wichtige Aufgabe von Ihnen ist es, dass Sie zuhören können und müssen. Nur so erfahren Sie, welche Bezugssysteme, Werte, Sinngebungen die einzelnen Mitarbeiter/innen oder Gruppen ihrer Arbeit tatsächlich geben. Das findet in Einzelgesprächen wie dem Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch wie auch in Konferenzen oder anderen schulischen Kommunikationsformen statt. Im Übrigen zeigt die Erfahrung: Wenn Sie sich Zeit nehmen für solche Gespräche – und das ist Ihr kostbarstes Gut, wie jeder weiß – wird dieses allein schon als anerkennende Zuwendung verstanden. Ihre Grundhaltung muss fragend sein, aber auch, dass Sie Antworten erwarten.

Als Dienstvorgesetzte sehen und sprechen Sie die einzelnen Lehrkräfte und Erzieher/innen mit ihren Ressourcen und Potenzialen an, die dementsprechend einzusetzen sind. Dieses beinhaltet die Förderung und Forderungen Ihrerseits. So verschaffen Sie sich ein Bild, wie in Ihrer Schule gedacht und kommuniziert wird, welche Potenziale und welche Hemmschuhe es gibt, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Und wenn Sie einen „Spieler“ haben wie Messi oder Ronaldo, werden Sie ihn ja wohl nicht ins Tor stellen. Sie nehmen Einschätzungen und Beurteilungen vor, und dieses wird auch von Ihnen erwartet. D.h. aber auch, dass Sie dieses mit den Befriedenden kommunizieren und Entwicklungsbedarf, den Sie sehen, benennen und besprechen. Vergessen dürfen Sie nicht: Sie müssen auch oder vor allem Anerkennung für Gelungenes kommunizieren.

Und das Gleiche, was für Sie gilt, gilt auch für die Funktionsstelleninhaber/innen.

Es deutet sich hier schon an, dass es notwendig ist, Möglichkeiten der Gesprächsführung zu erlernen, die von der Unterschiedlichkeit ausgehen und von der einzelnen Person, wenn Sie Veränderungen organisieren wollen. Auch wenn gelegentlich von der „Augenhöhe“ in solchen Kommunikationsformen gesprochen wird, verabschieden Sie sich von dem Gedanken. In einer asymmetrischen Kommunikationsbeziehung ist bei aller Programmatik so etwas nicht möglich. Was aber auf jeden Fall ermöglicht werden muss, ist die Wertschätzung des Gesprächspartners!

Ihre Aufgabe ist es, alle an der schulischen Kommunikation teilnehmen zu lassen, sowohl die Einzelnen als auch die Gruppen. Sie sorgen auch dafür, dass es zu dem notwendigen Austausch zwischen den arbeitsteilig arbeitenden Lehrkräften und Erzieher/innen kommt, ja im Rahmen von Konferenzen zwischen allen beteiligten Gruppen. Sie müssen den Ausgleich und die Zusammenarbeit bewirken, so dass alle Mitarbeiter/innen anschlussfähig in dem komplexen Netz der Zusammenarbeit bleiben – trotz unterschiedlicher Orientierungen.

Sie als Schulleiter/in legen deshalb schon bei einer möglicherweise vorhandenen Auswahl von Lehrkräften und Funktionsstellen Wert darauf, dass die auszuwählenden Personen dazu passen. Wenn eine solche Auswahl nicht immer möglich ist, kann es auch leicht zu Abweichungen kommen, die störend wirken können.

Sowohl hier als auch bei den Mitarbeiter/innen, die zur Selbstorganisation noch nicht fähig oder nicht willens sind, müssen Sie deutlichere und engere Vorgaben oder Vereinbarungen entwickeln, damit auch sie „anschlussfähig“ bleiben. Auch hier wieder ist die Art der Kommunikation entscheidend für ein Gelingen. Denn mit manchen muss man lange sprechen, bevor sie mit sich reden lassen. Und wenn auch das Leitmotiv der Kommunikation der Schulleiter/innen sein muss, dass Sie nicht für alles eine Antwort haben, sondern dass Sie für alles eine Frage entwickeln können, müssen Sie in diesen Fällen auch einmal eine Antwort vorgeben.

II. 4. KOMPLEXITÄT UND WECHSELWIRKUNGEN

„Stellen Sie sich Ihre Schule doch einmal als Mobile vor!“

II. 4.1 SYSTEMISCHE BETRACHTUNG

In einem komplexen sozialen System ergibt sich ein vielfältiges Bild der Wechselwirkungen zwischen den einzelnen „Teilsystemen“. Ein komplexes System zeichnet sich dadurch aus, dass es bei Betrachtung der Köpfe und Gruppen leicht zu einer nicht zu bewältigenden Zahl an Kommunikationen kommen kann. In den ablaufenden Prozessen ist es zeitlich nicht möglich, mit allen anderen Beteiligten jede einzelne Frage zu besprechen und abzustimmen. Der wechselseitige Austausch ist teilweise in Konferenzen ritualisiert, teilweise entwickelt sich dieser dynamisch und nicht berechenbar von selbst. Netzwerke oder Vernetzung entstehen automatisch, müssen aber im Hinblick auf das System zielbezogen orientiert werden. Im Blick sind dabei vor allem Schnittstellen zwischen den Teilsystemen, um zu gewährleisten, dass alle Teile des Systems angeschlussfähig und verbunden bleiben.

Wechselseitige Beeinflussungen können Entwicklungen fördern oder auch hemmen. Störungen und Ambivalenzen sind normale Erscheinungen, da – wie schon dargestellt – unterschiedliche Sichtweisen und Interessen vorhanden sind. Erst recht, wenn es um den Erhalt eines einmal erreichten Status geht. Mechanismen zur Lösung von auftauchenden Differenzen, zur Entwicklung von Übereinstimmung müssen vorhanden sein. Alternativen in einem komplexen System sind immer vorhanden.

Der Wunsch nach Reduktion der Komplexität ist in jedem System von Seiten der Teilnehmer/innen enthalten. Nicht alle können mit allen anderen fortwährend kommunizieren oder auch alles kontrollieren. Aufgabenverteilung, Regeln, Rituale, bestimmte sich wiederholende Prozesse sind hier als Komplexitätsreduzierend zu nennen, aber nicht nur.

Viel entscheidender ist das Vertrauen in andere auf allen Ebenen, so dass man nicht alles allein entscheiden und alles besprechen muss. Vertrauen vereinfacht für die Teilnehmer/innen das Mitwirken im System. Durch Vertrauen wird Zeit gewonnen, für alle! Nicht zu verschweigen ist, dass diese Funktion auch vom Misstrauen erfüllt werden kann. Aber auch Führung reduziert die Komplexität. Sie entscheidet, was kommuniziert werden muss, d.h. sie filtert und wählt aus. Die Basis von Führung liegt in der Bewährung in der Vergangenheit. Und sie muss sich heutzutage auf den Konsens stützen.

Vertrauen und Führung sind zwei Seiten der gleichen Medaille, und sie sind entscheidend für die Reduzierung von Komplexität für die einzelne Person in der Schule.

II. 4.2 SCHULE UNTER SYSTEMISCHEN ASPEKTEN

Gleichgültig, wie groß eine Schule ist, herrscht eine beeindruckende Komplexität vor. Nehmen wir nur eine Schule mit 400 Köpfen und allen Gremien und Konferenzen, so ergibt sich allein daraus eine Anzahl von ca. 160.000 Kommunikationsmöglichkeiten. Um diese Komplexität zu reduzieren, gibt es ein hohes Maß an Arbeitsteilung und Aufgabenverteilung. Deshalb gibt es aber auch Regularien, die arbeitsteilig Arbeitenden regelmäßig fach- und gruppenbezogen zusammenzuführen und zu wechselseitigem Austausch zu bringen, den es natürlich auch informell gibt. Sowohl freiwillige als auch verpflichtende Partizipations- und Kommunikationsmöglichkeiten für alle Beteiligten sind teilweise gesetzlich festgeschrieben. Wechselwirkungen zwischen Teilsystemen wie zum Beispiel Fachkonferenzen oder Steuergruppen sowie Schulgremien sind hier zu nennen. Es gibt eine Vielzahl von Wechselbeziehungen zwischen den Einzelnen, unter anderem dadurch, dass jede Person in mehreren Teileinheiten/-systemen engagiert ist. Und diese Wechselwirkungen sind kaum zu berechnen oder zu steuern.

Bei der Komplexität von Schule in Kombination mit der Unterschiedlichkeit aller handelnden Personen ist es nicht verwunderlich, wenn es auf Grund des interessengeleiteten Verhaltens auch zu Spannungen im Gesamtsystem kommen kann.

Zudem haben und hatten schon immer eine Vielzahl außenstehender Institutionen das Recht, Impulse in die Schule zu geben, sich

einzumischen (Schulträger, Schulaufsicht, Beschäftigtenvertretungen, Elternschaft), die unterschiedliche Sichtweisen zur Geltung bringen wollen oder Veränderungen, Korrekturen und Innovationen fordern.

Wenn Sie sich vergegenwärtigen, wie viele Teilsysteme es in Ihrer Schule gibt, könnten Sie ja auch einmal Ihre persönlichen und funktionsbedingten Wechselbeziehungen in diesem Netzwerk betrachten. Es wäre ein dichtes Netzwerk mit Verbindungslien, die einmal stärker oder schwächer sind, einmal einseitig oder wechselseitig. Ob dieses Ihre Vorstellungen entspricht, entscheiden Sie.

II. 4.3 IHRE FÜHRUNGSARBEIT

Sie müssen sich der Komplexität Ihrer Schule bewusst sein oder werden und die Übersicht behalten.

Die Erwartung an Sie ist, dass Sie die soziale Dynamik innerhalb Ihrer Schule kennen. Führungsaufgabe ist es, hier ausgleichend zu wirken, den einzelnen Beteiligten immer den Bezug zur Orientierung der Schule zu geben und sie zu beteiligen; d.h. aber nicht, dass dieses nur vom Schulleiter kommen muss; auch Funktionsstelleninhaber, die ebenfalls eine Führungsfunktion haben, sind hier gefordert.

Schon aus dem Abschnitt über die Selbstreferenz ergibt sich, dass Störungen, Ambivalenzen und Unterschiedlichkeiten normale Erscheinungen sind. Sie müssen als Schulleiter dafür sorgen, dass alle Betroffenen an Lösungen mitwirken, um das gesamte System voranzubringen. Sie sind wahrscheinlich einmal ausgewählt worden, weil sie kommunikations-, entscheidungs- und problemlösungsfähig sind. Diese Kompetenzen weiter zu vermitteln, ist Ihre Aufgabe. Und Sie sorgen dafür, dass alle an einem Strang ziehen können.

Die Fähigkeit, mit allen Beteiligten gut zu kommunizieren, ist die eine Seite, die andere Seite ist es, die Gemeinsamkeiten für alle Beteiligten herauszuarbeiten. Die Schulprogrammarbeit der letzten Jahre war ein wesentlicher Teil, um dieses zu gewährleisten, um gemeinsam eine Identität für die Schule zu schaffen, die von allen mitgetragen wird. Dabei kommunizieren Sie mit den Beteiligten, welchen Beitrag des Einzelnen, der einzelnen Gruppe für das gemeinsame Ganze Sie erwarten können. Sie fördern damit die Vernetzung und den Austausch. Wer sonst?

In einem komplexen System wie in der Schule ist nicht alles vorherbestimbar. Unvorhergesehenes ist die Regel. Routinen werden in Frage gestellt und führen zu einer kritischen Betrachtung des Alltagshandelns. Dieses kann zu Optimierungen geltender Regelungen führen oder aber auch zu neu abzustimmenden Regelungen und Absprachen.

Sie schaffen aber auch Anlässe, in denen außerunterrichtlich die Gemeinschaft zusammenkommen kann und sich gemeinsame Umgangskultur entwickelt.

Und Sie müssen Ihr Vertrauenskonto pflegen: Wenn Sie Vertrauen erhalten oder steigern wollen, müssen Sie am sozialen Leben der Schule teilnehmen und die Erwartungen Ihrer Schule in der eigenen Selbstdarstellung berücksichtigen. Sie müssen aber auch wissen, dass selbstsichere Personen eine höhere Vertrauensbereitschaft haben.

Sie erhalten das Vertrauen, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: Man vertraut jemandem, der tut, was er sagt; der zu seinen Fehlern steht; auf den man sich verlassen kann; den man kennt. Und wenn das eine Führungskraft erfüllt, dann führt auch er/sie als Schulleiter/in zur Entlastung/Reduzierung der Komplexität im schulischen Geschehen. Es führt zu Autorität, die aus Sicht der Mitarbeiter/innen legitimiert ist!

Kooperativ führen – systemisch stimmig agieren

Wie kann kooperative Führung wirksam werden?

In der letzten Ausgabe der b:sl (1/2017, S. 11 ff.) wurden im Beitrag „Kooperation: Maxime pädagogischen Handelns“ allgemeine Prinzipien, Gelingensbedingungen und Hemmnisse von Kooperation in der Schule vorgestellt. Nunmehr liegen explizit Aspekte kooperativer Führung im Fokus: Wird dieses vielgebrauchte Schlagwort tatsächlich genauso oft gefordert, wie es gleichzeitig missverstanden bzw. nicht praktiziert wird? Welche Kompetenzen, welches Verhalten verbinden sich damit? Was macht kooperative Führung im Sinne einer „distributed leadership“ aus? Und welche Passung zwischen Werthaltungen und Kompetenzen braucht es, damit kooperative Führung wirksam werden kann?

Autor: Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

KOOPERATIVE FÜHRUNG – EINE BEGRIFFSKLÄRUNG

Bereits 1992 legt Liebel mit seiner differenzierten Analyse eine sehr brauchbare Klärung des Begriffs vor. Er definiert nach Wunderer und Grunwald (1980) „kooperative Führung“ als

1. zielorientierte soziale Einflussnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben (Ziel-Leistungs-Aspekt)
2. in/mit einer strukturierten Arbeitssituation (Organisationsaspekt)
3. unter wechselseitiger, tendenziell symmetrischer Einflussausübung (partizipativer Aspekt) und
4. konsensfähiger Gestaltung der Arbeits- und Sozialbeziehungen (prosozialer Aspekt). Hier werden eine organisationale und eine kooperative Perspektive zusammengebracht.

Kansteiner-Schänzlin (2002) konkretisiert: „Kooperative Führung basiert m. E. auf der Vorstellung, dass die Führungsfunktion dauerhaft im Miteinander mit den Mitarbeiterinnen ausgestaltet wird und eine hohe Intensität der Entscheidungsbeteiligung aufweist.“ (S. 47)

Nach Rosenbusch ist Kooperation die freiwillige Bündelung von individuellen oder Gruppenaktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin, mit anderen Worten eine gemeinschaftliche Bündelung von Erfahrungen, Wissen, Verantwortlichkeiten und Aktivitäten. Dazu gehört zum einen, dass eine gemeinsame Zielsetzung vorliegt und zum anderen, dass ein zielgerichtetes und möglichst regelgeleitetes interaktives Miteinander stattfindet nach dem Prinzip der Übersummation: „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“. Kooperation im schulischen Kontext ist nicht nur ein günstiges Mittel zur Zielerreichung, also eine Handlungsmöglichkeit mit eher instrumentellem Wert, sondern auch ein dezidiertes Erziehungs- und Bildungsziel für Schulen. Kooperative Führung im Schulkontext bezeichnet Rosenbusch (1990) als Führung durch Überzeugung und Beteiligen und damit nichts anderes als die Einladung, gemeinsam Schule zu gestalten.

KOMPETENZEN KOOPERATIV FÜHRENDER – EIN AMALGAM AUS EINSTELLUNGEN, WERTEN, HALTUNGEN, EIGENSCHAFTEN, KENNTNISSEN, WISSEN, FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN

Deutlich wurde: Kooperative Führung ist eher ein umfassendes Konzept denn ein bloßer Führungsstil. Während einerseits das Führungsverhalten fokussiert wird, stehen andererseits die erforderlichen Kooperation bedingenden bzw. fördernden Strukturen im Mittelpunkt.

Kooperative Führung wird oft als ein bestimmtes Verhalten einer individuellen Führungsperson aufgefasst, das wiederum ein Amalgam von personalen Kompetenzen im umfassenden Sinn voraussetzt, die kooperativ Führende bei sich (weiter)entwickeln sollten. Darunter sind bestimmte Einstellungen, Werte, Haltungen, Eigenschaften, Kenntnisse, deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, ein entsprechendes Selbstkonzept und auch das erforderliche Kompetenzbewusstsein.

Zu kooperativer Führung im Sinne eines Amalgams personaler Kompetenzen und daraus resultierendem Verhalten gehören v.a.:

- ▷ die Einsicht, dass durch Kooperation eine Leistungssteigerung möglich ist,

Grafik 1: Struktur/Verhalten



- ▷ die Fähigkeit, die entsprechenden Anlässe und Situationen zu erkennen, in denen kooperative Führung besonders angebracht und in denen sie weniger angebracht ist,
- ▷ eine Reflexion der eigenen Rolle,
- ▷ die Anerkennung der Kolleginnen und Kollegen (mit ihrem jeweiligen Erfahrungs- und Wissensvorsprung),
- ▷ soziale Kompetenzen, u.a. Empathie/Einfühlungsvermögen sowie ein stimmiges, adressatengerechtes Kommunikationsverhalten,
- ▷ Zuversicht, Vertrauen und Glaubwürdigkeit,
- ▷ soziale Nähe und gegenseitiges Vertrauen,
- ▷ ein konstruktiver Umgang mit Konflikten,
- ▷ die Fähigkeit zur Moderation.
- ▷ Über diese vorwiegend intrapersonalen Grundvoraussetzungen hinaus ist kooperative Führung zu erkennen an:
- ▷ der Partizipation der Lehrkräfte und anderer an Schule Beteiligter an Entscheidungsprozessen (Empowerment und Einbindung der Mitarbeiter, Streuung von Führungsverantwortung, Abgeben und Annehmen von Führungsverantwortung),
- ▷ der Delegation von Verantwortung,
- ▷ gemeinsamen Zielermittlung/-vereinbarung.

Kooperative Führung ist mehr als Führung durch Zielvorgaben, nämlich Führung durch gemeinsame Zielvereinbarung. Dazu gehört auch eine Zielintegration (nämlich die Leistungsziele der Organisation und die eigenen aufeinander abzustimmen).

VORAUSSETZUNGEN FÜR NACHHALTIGKEIT UND GLAUBWÜRDIGKEIT

Hier wird bereits deutlich, dass kooperative Führung von allen Beteiligten ein hohes Maß an Sozialkompetenz abverlangt, nicht nur von der Leiterin bzw. dem Leiter. Sie kann nur erfolgreich sein, wenn wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehung zwischen Vorgesetztem und den Mitarbeitern vorhanden sind. Grundvoraussetzungen sind die Bereitschaft und das Engagement aller Beteiligten, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren.

Nachhaltigkeit und Glaubwürdigkeit erreicht kooperative Führung allerdings erst dann, wenn sie nicht nur Absicht Einzelner, sondern auch eine Tatsache der Struktur ist. Das heißt, zu kooperativem Verhalten Einzelner auf der Basis von deren Kompetenzen müssen die entsprechend notwendigen organisatorischen Strukturen kommen.

Geht es um die Struktur der Führungsorganisation, so kann kooperative Führung sich grundsätzlich einerseits als Streuung von Führungsverantwortung und andererseits als Führung in geteilter Verantwortung manifestieren.

Streuung von Führungsverantwortung ist an unseren Schulen recht häufig, vor allem an größeren Schulen: Zusätzlich zur Schulleiterin oder dem Schulleiter arbeiten andere Funktionsträger in Führungsaufgaben, etwa der Stellvertretende Schulleiter, die Mitglieder der Schulleitung, eventuell Fachbetreuer oder eine Steuergruppe etc. Dabei hat jeder (bzw. jede Gruppe) seine (ihre) Aufgaben und trägt die Verantwortung für das operative Geschäft in diesen Bereich. Die Gesamtverantwortung liegt allerdings immer bei der Schulleiterin bzw. dem

Schulleiter selbst. Führungsaufgaben (und die Verantwortung für diese Teilbereiche) sind zwar breiter gestreut, aber die „Funktion Schulleiter(in)“ bleibt übergeordnet und in den Händen einer einzelnen Person.

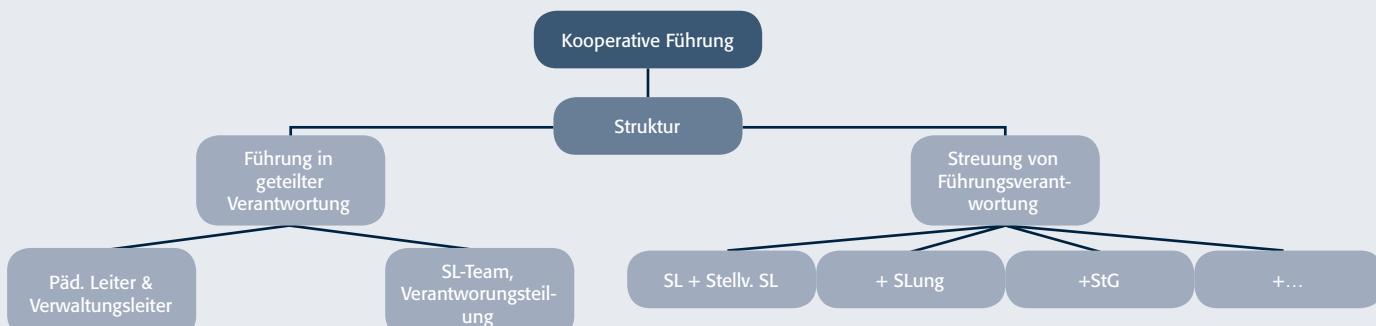
Anders ist Führung in geteilter Verantwortung: Hier wird die Funktion bzw. Rolle der Schulleitung nicht ein Einzelner innehaben, sondern zwei oder mehr Personen, die alle gleichberechtigt sind. Überlegungen gehen zum Beispiel in Richtung einer klaren Funktionsteilung zwischen einem Pädagogischen Leiter und einem Verwaltungsleiter (für die administrativen Aufgaben). Ein anderes Beispiel wäre eine kollegiale Schulleitungsstruktur in Form eines Schulleitungs-Teams mit völlig gleichberechtigten Mitgliedern und vollständiger Teilung der Verantwortung nach innen wie nach außen. Geradezu basisdemokratisch ist die Vorstellung des Ersatzes einer Schulleiterfunktion durch die Institutionalisierung von Prozeduren, in denen das ganze Kollegium Entscheidungen trifft.

KOOPERATIVE FÜHRUNG ALS KONZERTIERTE AKTION

Die Grundidee von „distributed leadership“, das in b:sl 1/2017 bereits kurz angesprochen wurde (S. 11 ff.), ist eine breite Aufteilung von Führungsaufgaben/Leitungsaufgaben und Führungsverantwortung über die Organisation Schule (vgl. dazu die Literaturübersicht von Woods et al., 2004 sowie Spillane, Halverson und Diamond, 2001; Gronn, 2002; Spillane, 2006; Harris und Spillane, 2008 und Harris, 2009). Begründet wird, dass nicht einfach neue Strukturen bei altem Denken der Handelnden gemeint sind, sondern eine fundiert „andere“ Auffassung von Leitung/Führung, die eine andere Art zu denken voraussetzt. Das Konzept steht quer zu der Vorstellung von der Wahrnehmung von Führungsaufgaben durch den Träger einer formalen Rolle innerhalb einer Organisation, denn es geht von der Vorstellung aus, dass Leitung/Führung eher eine Funktion oder eine „Kraft“ einer Organisation ist denn eine Rolle. Im Gegensatz zur gängigen Auffassung, dass „Leitung bzw. Führung“ sich in den Handlungsweisen von Individuen in bestimmten Positionen manifestiert, geht das Konzept „distributed leadership“ davon aus, dass es in jeder Organisation (hier: in jeder Schule) eine Vielfalt von zielsetzenden, richtungsweisenden, Einfluss ausübenden, Entscheidungen treffenden Aktivitäten gibt (ausgeübt durch unterschiedliche Individuen auf unterschiedlichen „Ebenen“). All diese Aktivitäten sind im Grunde „Leitung und Führung“, ganz gleich ob die Handelnden nun eine formale Führungsrolle innehaben oder nicht (vgl. Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon & Yashkina, 2007). „Distributed leadership“ ist also eine Art konzertierte Aktion, das Gesamt der Expertise, der Entscheidungen, der Zielsetzungen und -umsetzungen in einer Schule. Als eine Art „Kleister“ (englisch „glue“), der die innerschulische Kohärenz dieses vielfältigen Führungshandelns bewirkt, bezeichnet Harris (2002) die jeweilige Schulkultur und das (meist implizite) gemeinsame Wertesystem.

Daraus leitet sich zweierlei ab: Zum einen ist es eine Absage an rein funktionsbedingte Hierarchien, an ein System von Anordnung und Ausführung, bürokratisch-kleinschrittiger Kontrolle und Überwachung. Einem Lehrerkollegium als Gruppe aus im Wesentlichen gleichwertigen und gleich gut ausgebildeten Experten dürfte gerade diese Vorstellung entgegenkommen. Es ist ein Plädoyer für das Ernst-

Grafik 2: Struktur



nehmen von Mündigkeit, Expertise und Verantwortung. Zum anderen aber folgt daraus eine große Verantwortungsbereitschaft des Einzelnen, die die Selbstverpflichtung zu beruflicher Weiterentwicklung, zu Fortbildung, zu Reflexion und Selbstevaluation (in welcher Form auch immer) beinhaltet. Hinzukommen muss die Bereitschaft zum Austausch über Werte, Ziele und Methoden, zu kollegialer Kooperation, zum Abgleich des eigenen Handelns mit dem der anderen, zum Feedbackgeben und -annehmen, dazu Vertrauen und Selbstvertrauen sowie die Bereitschaft, auch selbst für die Ergebnisse des Handelns geradezustehen, also „rechenschaftspflichtig“ zu sein. Im Grunde bedeutet „distributed leadership“ gemeinsames Lernen.

Als Vorteile von „distributed leadership“ kristallisieren sich heraus (vgl. Gronn, 2002):

- ▷ Reduktion von Stress und Isolation,
- ▷ Chance einer Professionalisierung vieler,
- ▷ Nutzen vielfältiger und unterschiedlicher personaler Ressourcen und Synergieeffekte,
- ▷ fundiertere und abgewogenere Entscheidungen,
- ▷ eine höhere Anzahl wirklich bis zu Ende durchgeföhrter Projekte,
- ▷ für den Einzelnen hilfreiche Supervisionsmöglichkeiten/Intervisionsmöglichkeiten.

Bedingungen dafür sind (vgl. Gronn, 2002; vgl. auch Muijs, West & Ainscow, 2010):

- ▷ offene Kommunikation,
- ▷ ausreichende Zeitfenster dafür,
- ▷ Vereinbarungen über grundlegende pädagogische Vorstellungen und Strategien,
- ▷ kontinuierliche Reflexion,
- ▷ Bereitschaft zur Teilung von Verantwortung und auch dazu, den anderen im Team Rechenschaft zu geben,
- ▷ gegenseitiges Vertrauen und Achtung voreinander.

DESIDERAT: SYSTEMEBENEN-ÜBERGREIFENDE KOOPERATIVE FÜHRUNG

Kooperative Führung setzt voraus, dass Werthaltungen und Kompetenzen von Personen (Leitungspersonal und Kollegium) einerseits und Teamstrukturen andererseits so zusammenkommen, dass die Handlungsprozesse (in der Schule: Lehr-Lern- und Erziehungsprozesse) von Kooperation bestimmt werden. Dann ist systemische Stimmigkeit erreicht, denn aufgrund der komplexen Hierarchie innerhalb der Schule ist Kooperation angemessene Handlungsrationnalität.

Rosenbusch (2005) begründet dies überzeugend: „Kollegialität trotz Hierarchie“ (Rosenbusch 1994a) bezieht sich auf Formen des Umgangs Einzelner innerhalb des Kollegiums mit Vorgesetzten. Strukturell gesehen, herrscht sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule (in der Schulverwaltung) eine Hierarchie mit Vorgesetzten und Untergebenen,

ein Schulleiter ist Vorgesetzter einer Lehrerin und eine Dezernentin die Vorgesetzte eines Schulleiters. Dieses hierarchische Vorgesetzten-Untergebenen-Verhältnis hat in Deutschland nicht nur seit der Kaiserzeit eine feste Tradition, wie sie in der Soziologie durch Max Weber dargestellt wurde. In der speziellen komplexen Hierarchie der Schule müssen wir neu überlegen. Zwar sind die gegenseitigen Verantwortlichkeiten zu respektieren, doch sollte die kollegiale Verpflichtung auf gemeinsame Ziele einschließlich der gegenseitigen persönlichen und fachlichen Wertschätzung dominieren.

Es handelt sich bei Lehrkräften um professionalisiertes Personal, das die gleiche vollakademische Ausbildung aufweist wie seine Vorgesetzten – von der jüngsten Referendarin bzw. Lehramtsanwärterin bis zum Leiter der Schule und des Schulamts.

Kollegiale Kommunikationspraxis heißt praktisch ausgedrückt: nicht ein Vorgesetzter spricht mit einem Untergebenen, sondern ein Fachmann für Schulführung mit einem Fachmann für beispielsweise Geographieunterricht. Es geht um eine Form der persönlichen und fachlichen Anerkennung, in Wirklichkeit um nichts anderes als um die „selbstlose“ Bündelung der jeweiligen Kompetenzen und Möglichkeiten im Dienste der Zieltätigkeit von Schule: Erziehung und Unterricht. Dies ist im Sinne pädagogischer Zielvorstellungen auch fruchtbar, weil hierarchische Schranken, Empfindlichkeiten, Blockaden wegfallen und dadurch die gemeinsame Sache in den Mittelpunkt treten kann und damit raschere und fachlich bessere Lösungen zu erwarten sind.“ (S. 117)

Leithwood und Riehl (2003) wie auch Mulford et al. (2004) favorisieren den schrittweisen Übergang von einer individuellen zu einer kollektiven Führungsverantwortung in Schulen. Unterschiedliche Führungskonzepte, sowohl formale als auch informelle (Kilpatrick et al., 2002), können bei der Entwicklung gemeinsamer Visionen und Ziele, sowie kolaborativer Strukturen beteiligt sein. Wichtig und entscheidend ist, dass Lehrerinnen und Lehrer aktiv an Entscheidungen mitwirken können, und dass deren Beiträge Würdigung finden. Ebenso proklamieren Leithwood und Riehl (2003) die Möglichkeit und die Notwendigkeit, die Zukunftsfähigkeit von partnerschaftlicher Führungsverantwortung kontinuierlich kritisch zu reflektieren. Visionen und Ziele sollen regelmäßig evaluiert und ggf. modifiziert werden, um neue Wege zur Bewältigung schulinterner Aufgaben aufzuzeigen. Der Führungsprozess in dieser Form ist zyklisch und dynamisch; Veränderungen aufgrund anhaltendem, individuellem und kollektivem Lernen sind zugleich Mittel und Ziel von erfolgreicher Führung.

Zu bedenken ist: Alle Änderungen in der Leitungsstruktur haben nur dann einen Sinn, wenn sie das pädagogische Handeln verbes-

sern und damit die Zieltätigkeit unterstützen und fördern sowie allgemein die Zusammenarbeit erleichtern und bereichern.

ZIELVORSTELLUNG

Die Formulierung einer Zielvorstellung für das gesamte Schulsystem sei abschließend erlaubt: Sie umfasst kooperative Strukturen auf allen Ebenen, denn solche Strukturen sollten idealerweise nicht auf die Ebene der Einzelschule beschränkt bleiben, sondern Systemebenen-übergreifend Schulaufsicht und weitere Ebenen der Bildungsverwaltung bis zum Ministerium zusammenbringen. Das allerdings setzt ein so grundlegendes Umdenken bei den Akteuren auf allen Ebenen bzw. sogar einen Paradigmenwandel voraus, dass diese geforderte systemische Stimmigkeit wohl bis zu ihrer Umsetzung noch viele Jahre benötigt – oder ist dies eine Utopie?

Literatur:

- Huber, S.G. (2017). *Kooperation: Maxime pädagogischen Handelns. b:sl Beruf Schulleitung. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) (Hrsg.). 1, 12. Jahrgang, 11-14.*
- Huber, S.G. (2013). *Kooperative Führung. In S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem (S. 24-39). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.*
- Huber, S.G. (2010). *System Leadership. Journal für Schulentwicklung, 2, 8-21.*
- Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (Hrsg.) (2012). *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern in der Schule. Münster u.a.: Waxmann.*
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2002). *Personalführung in der Schule – Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.*
- Liebel, H. (1992). *Psychologie der Mitarbeiterführung. In E. Gabele, W. Oechsler & H. Liebel (Hrsg.), Führungsprinzipien und Mitarbeiterführung: Probleme erkennen und lösen (S. 109-161). Wiesbaden: Gabler.*
- Rosenbusch, H. S. (1990). *Die kommunikative Alltagspraxis als das Proprium erziehenden Unterrichts. In H. Hacker & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema (S. 71-88). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.*
- Rosenbusch, H.S (2005). *Organisationspädagogik in der Schule. Neuwied: Luchterhand/CarlLink.*
- Wunderer, R. & Grunwald, W. (1980). *Führungslehre, Band II: Kooperative Führung. Berlin/New York: De Gruyter.*



Der ASD nahm Teil an der didacta-Podiumsdiskussion über die „Zukunft der Schule“

„Beginnt damit die Zukunft der Schule?“

Ein Bericht zum Podiumsgespräch auf der didacta 2017

Der Verband Bildungsmedien e.V. hat auf der didacta 2017 in Stuttgart zu einer Podiumsdiskussion mit dem Titel „Beginnt damit die Zukunft der Schule?“ eingeladen.

Autorin: Harald Willert • **Foto:** Nadine Zwingel

SITUATION

DigitalPakt#D. Dieses Stichwort elektrisierte im Herbst 2016 nicht nur die Bildungslandschaft, sondern auch die breite Öffentlichkeit. Die Leiterin des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), Frau Ministerin Wanka, hatte angekündigt, fünf Milliarden Euro in einem Zeitraum von fünf Jahren für den Ausbau digitaler Medien zur Verfügung zu stellen, damit die Schulen in Deutschland nicht den Anschluss verlieren. Dass dieses Versprechen nicht in kürzester Zeit zu einer 1:1-Umsetzung kommen würde, musste allen klar sein. Das Kooperationsverbot, die an die Mittelvergabe zu knüpfenden Bedingungen für die Länder, die mit Sicherheit zu erwarten waren, und die Einbeziehung der Kommunen in den angekündigten Pakt ließen schon früh befürchten, dass die fünf Milliarden Euro noch lange nicht in den Schulen ankommen würden. Dass in Bund und Ländern in 2017 Wahlen anstehen, macht zudem die Gemengelage nicht einfacher.

AUF DEM WEG ZUR UMSETZUNG

Auf diesem Hintergrund hatte der Verband Bildungsmedien e.V. auf der didacta 2017 in Stuttgart zu einem Podiumsgespräch mit dem Titel „Beginnt damit die Zukunft der Schule?“ eingeladen. Dort diskutierten:

- ▷ Norbert Brugger, Städtetag BaWü,
- ▷ Wilmar Diegrond, Verband Bildungsmedien e. V.,
- ▷ Matthias Graf von Kielmasegg, BMBF,
- ▷ Udo Michallik, Generalsekretär der KMK,
- ▷ Harald Willert, ASD,
- ▷ Michael Zieher, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, BaWü.

Am Ende der ersten Rückmelderunde konstatierte der Vertreter des ASD, dass er 20 Minuten vorher noch viele Fragen gehabt habe, dass diese jetzt aber alle beantwortet seien. Alles sei gut, es könne jetzt los gehen. Diese eher spöttische Bemerkung nahm direkt Bezug auf die Aus-

führungen der Vertreter des Bundes, des Landes und der Kommunen, die feststellten, dass auf allen Ebenen konzentriert an den notwendigen Vereinbarungen gearbeitet werde. Tatsächlich konnte Herr Michallik auf ein Strategiepapier verweisen, das die KMK schon im November 2016 (s. Kasten) abgestimmt und verabschiedet hatte. Im weiteren Verlauf wurde deutlich, dass die politischen Vertreter mit höchster gegenseitiger Rücksichtnahme agierten, konkrete Aussagen verhinderten, sich zu keinem Aspekt festlegen wollten. Festzuhalten bleibt aber, dass zwischen Bund, Ländern und Kommunen ein immenser Klärungs- und Verhandlungsbedarf besteht und die dazu notwendige Zeit schwer einzuschätzen ist,

- ▷ dass sich dabei erst noch herausstellen muss, welche Belastungen auf die Länder und Kommunen zukommen und was sie davon bereit und fähig sind zu tragen,
- ▷ dass erwartet wird, dass „überall begonnen wird“;
- ▷ dass mit der Weitergabe der Bundesmittel frühestens 2019 zu rechnen ist.

Diese Punkte standen während der meisten Zeit im Fokus des Gesprächs. Kaum berührt wurden die Aspekte, die sich direkt auf die Situation in den Schulen und somit auf die Arbeit der Lehrerinnen, Lehrer und Schulleitungen und ebenso die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler im digitalen Zeitalter auswirken. Für Lehrerausbildung und -fortbildung, Anpassung der Curricula, Support in den Schulen, etc. blieb keine Zeit. Aus der Zuhörerschaft gab es dazu vereinzelt Nachfragen und Anregungen, die deutlich werden ließen, dass in den Schulen durchaus gute Ansätze zu finden sind, gleichzeitig aber tragfähige Gesamtkonzepte vermisst werden. Dazu passte die Feststellung des Gastgebers der Runde, Wilmar Diepgond, der für den Verband der Bildungsmedien auf einen Marktanteil bei den elektronischen Medien von 3 - 5 % verweisen konnte, die Zahlen im internationalen Vergleich aber mit 10 - 15% deutlich höher liegen.

KOMMENTAR

Greift man die Zahlen aus dem Verband der Bildungsmedien auf, muss man feststellen, dass in der Medienbildung ein Anfang gemacht ist. Mehr nicht. Diese Feststellung zum Angebot der kommerziellen Bildungsmedien ist typisch und leicht übertragbar auf den gesamten Bereich, der unter den Begriffen Medienbildung und IT-Pakt zu fassen ist. Frau Wanka hat mit ihrem finanziellen Angebot auf Bundesebene einen Anstoß gegeben, der schon lange von Nöten gewesen wäre, aus verschiedenen Gründen aber nicht erfolgt ist. Schulen und Bildung stehen unter Länderhoheit, und in den Bundesländern müssen zudem auch die Kommunen einbezogen werden, da sie einen nicht unwesentlichen Teil der Kosten zu tragen haben. Grund genug nicht voranzukommen. Aber: Ein Anfang ist jetzt gemacht. Mehr nicht. Die Diskussion auf dem Podium der Didacta und die Entwicklungen vor Ort lassen befürchten, dass der Anspruch, den die KMK in ihrem Papier formuliert hat, wohl kaum im gewünschten Zeitrahmen umzusetzen ist. Es ist deshalb sehr wünschenswert, dass Bund, Länder und Kommunen ihre Verpflichtung ernst nehmen und den zugegebenermaßen schwierigen Prozess im Sinne der kommenden Schülergenerationen vorantreiben und nicht durch Untätigkeit und politische Routinen zum Stehen bringen. Dann wäre es mehr als ein Anfang.

Wünschenswert ist das auf der inhaltlichen und infrastrukturellen Ebene besonders für die Schulleiterinnen und Schulleiter. Sie brauchen Sicherheit in Bezug auf den zukünftigen inhaltlichen und rechtlichen Rahmen, die materielle Ausstattung und den Support. Nur wenn dieser Schritt erfolgt ist, wird es möglich sein, mit den Kollegien zukunftsorientiert und nachhaltig die dringend notwendige Entwicklung in der Medienbildung voranzutreiben.

BILDUNG IN EINER DIGITALEN WELT – ZIELVEREINBARUNG DER KMK

1. SUCHEN, VERARBEITEN UND AUFBEWAHREN

- 1.1. Suchen und Filtern
- 1.2. Auswerten und Bewerten
- 1.3. Speichern und Abrufen

2. KOMMUNIZIEREN UND KOOPERIEREN

- 2.1. Interagieren
- 2.2. Teilen
- 2.3. Zusammenarbeiten
- 2.4. Umgangsregeln kennen und einhalten (Netiquette)
- 2.5. An der Gesellschaft aktiv teilhaben

3. PRODUZIEREN UND PRÄSENTIEREN

- 3.1. Entwickeln und Produzieren
- 3.2. Weiterverarbeiten und Integrieren
- 3.3. Rechtliche Vorgaben beachten

4. SCHÜTZEN UND SICHER AGIEREN

- 4.1. Sicher in digitalen Umgebungen agieren
- 4.2. Persönliche Daten und Privatsphäre schützen
- 4.3. Gesundheit schützen
- 4.4. Natur und Umwelt schützen

5. PROBLEMLÖSEN UND HANDELN

- 5.1. Technische Probleme lösen
- 5.2. Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen
- 5.3. Eigene Defizite ermitteln und nach Lösungen suchen
- 5.4. Digitale Werkzeuge und Medien zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen nutzen
- 5.5. Algorithmen erkennen und formulieren

6. ANALYSIEREN UND REFLEKTIEREN

- 6.1. Medien analysieren und bewerten
- 6.2. Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren

Die Länder verpflichten sich dazu, dafür Sorge zu tragen, dass alle Schülerinnen und Schüler, die zum Schuljahr 2018/2019 in die Grundschule eingeschult werden oder in die Sek I eintreten, bis zum Ende der Pflichtschulzeit die in diesem Rahmen formulierten Kompetenzen erwerben können.

Auf die Lehrer kommt es an

„Bildung auf Draht – Digitalisierung an den Schulen“

Der Bildungskongress der Kommunalen Landesverbände auf der didacta 2017 in Stuttgart beschäftigt sich mit der Digitalisierung im Bildungssystem.

Quelle: www.messe-stuttgart.de/didacta • Foto: Messe Stuttgart

TRANSFORMATIONSOPHASE INS DIGITALE ZEITALTER

Um Chancen, Risiken und den pädagogischen Nutzen neuer Technologien ging es am 17. Februar auf der didacta 2017 in Stuttgart: Der Bildungskongress der Kommunalen Landesverbände stand in diesem Jahr unter dem Motto „Bildung auf Draht – Digitalisierung an den Schulen“. Neben der Interessenvertretung der Kommunen nimmt der Zusammenschluss von Städtetag, Gemeindetag und Landkreistag vor allem beratende Aufgaben wahr. Mit rund 1200 Teilnehmern war der Kongress die bestbesuchte Veranstaltung der weltgrößten Bildungsmesse.

„Wir stecken mittendrin in der Transformationsphase ins digitale Zeitalter“, sagte Dr. Dieter Salomon, der stellvertretende Präsident des Städtetags und Freiburger Oberbürgermeister, in seiner Begrüßungsansprache. „Es gibt keine Zeit zu verlieren, das Thema anzupacken.“ Heute, da „sicher geglaubte Grenzen zwischen Information und Meinungsmache“ verschwommen, sei es zunehmend wichtiger, jungen Menschen eine entsprechende Medienkompetenz zu vermitteln. Dazu müssten nicht nur Lerninhalte modernisiert, sondern auch die technischen Rahmenbedingungen an den Schulen geschaffen werden.

Hier spielten die kommunalen Träger „als Mitgestalter“ eine Schlüsselrolle, pflichtete Prof. Dr. mult. Wassilios E. Fthenakis, Präsident des Didacta Verbandes, seinem Vorrredner bei. Die Digitalisierung sei „die größte Herausforderung in der Geschichte des Bildungssystems“. Oft seien die Diskussionen um die „Organisation der Bildung in der digitalen Welt“ aber noch von Vorurteilen und Ängsten geprägt. Dabei gehe es primär um die Frage, was die Technologien zur Bereicherung des Bildungssystems beitragen könnten. Fthenakis mahnte, „sachlich, aufgeschlossen, aber auch kritisch“ an die Thematik heranzugehen. Denn: „Wir können uns der Entwicklung nicht verschließen.“

LEHRKRÄFTE MÜSSEN DIE JEWELIGE METHODIK BEHERRSCHEN

Dem stimmte der baden-württembergische Ministerpräsident Winfried Kretschmann gerne zu: „Es gibt immer weniger Berufe, in denen man nicht mit der Digitalisierung umgehen muss. Angesichts des Fachkräftemangels dürfen wir hier keine Jugendlichen zurücklassen. Dazu brauchen wir eine sachliche, in die Zukunft gerichtete Qualitätsdebatte ohne ideologische Scheuklappen.“ Die Effektivität einzelner Methoden

werde allerdings überschätzt: Entscheidend für den Bildungserfolg sei, „ob die Lehrkräfte die jeweilige Methodik beherrschen“.

Man wolle die Chancen der Digitalisierung hierzulande nutzen, fuhr Kretschmann fort. Und warnte gleichzeitig: „Die Digitalisierung ist kein Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck einer guten Bildung.“ Daher müssten die Rahmenbedingungen an den Schulen so gestaltet werden, dass „der pädagogische Mehrwert durch die Digitalisierung auch tatsächlich erreicht wird“. Um dies zu gewährleisten, genüge es nicht, die Schulen ans Highspeed-Netz anzuschließen. Vor allem müssten „die Lehrer gut und gründlich fortgebildet werden“. An den Schulen des Landes soll Informatik im Schuljahr 2017/2018 ab der siebten Klasse erstmals zum Pflichtfach werden.

Freilich stelle sich die Frage, „wer die Digitalisierung bezahlt“, räumte Kretschmann ein. Finanziell werde Bund, Ländern und Kommunen „Einiges abverlangt“. Die Digitalisierung an den Schulen sei „eine wichtige Weichenstellung, eine Aufgabe, die nur gemeinsam bewältigt“ werden könne. In diesem Zusammenhang forderte der Ministerpräsident vom Bund „einen höheren Anteil am gemeinsamen Steueraufkommen“ für die Länder.

SPAGAT ZWISCHEN MÖGLICHKEITEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Dass die Digitalisierung keine Zukunftsvision, sondern längst in der Mitte der Gesellschaft angekommen sei, betonte auch die Präsidentin des Landtages von Baden-Württemberg, Muhterem Aras. „Die Digitalisierung bestimmt unseren Alltag, unsere Kommunikation und unsere Produktionsweisen“, sagte sie. An den Schulen stelle dies einen Spagat dar „zwischen nahezu unerschöpflichen Möglichkeiten einer- und riesigen Herausforderungen andererseits“. Politik, Forschung und Zivilgesellschaft stünden gleichermaßen in der Verantwortung, die Chancengleichheit in der digitalen Welt zu sichern. „Die Schule wird immer mehr zum Lebensraum, der auch veränderte Realitäten auffangen muss“, sagte Aras. Bei aller Technologiebegeisterung dürfe jedoch nicht vergessen werden, dass die Digitalisierung „Pädagogik, Expertentum und Interesse nicht ersetzen kann“. Letztlich „tragen wir eine Verantwortung dafür, unsere Kinder die analoge Welt weiter erleben zu lassen, damit sie lebensstark werden – wir brauchen nachfolgende Generationen, die ihre Gesellschaft aktiv und voll verantwortlich mitgestalten.“

Ein Eindruck von der didacta 2017 in Stuttgart



Vortrag „Hate Speech auf dem Schulhof: Wer schützt Schüler und Lehrer?“

Muten wir unseren Schulsystemen zu viel zu?

Während man früher noch wegen vermeintlich harmloser Sätze wie „Du Dummkopf“ zum Direktor geschickt wurde, ist die Sprache auf den Schulhöfen inzwischen eine ganz andere. Verroht, geprägt von Frustration und Minderwertigkeitskomplexen. Nicht selten werden sowohl Schüler, als auch Lehrer dabei mit einer extrem hasserfüllten Sprache konfrontiert. Doch woher kommt dieser Mangel an Respekt und Toleranz? War ebendieser Hass, von dem wir reden, schon immer da? Wird er inzwischen einfach nur sichtbarer? Oder findet tatsächlich ein gesellschaftlicher Wertewandel statt, der uns immer mehr zum Verhängnis wird? Diese sind nur einige wenige der Kernfragen, die der Moderator Peter Hanack von der Frankfurter Rundschau und seine vielschichtigen Gäste in Form einer Diskussionsrunde zu beantworten versuchen.

Autorin: Nadine Zwingel

In einem Halbkreis und einander zugewandt sprechen der Neurobiologe, Arzt und Psychotherapeut Prof. Dr. med. Joachim Bauer, die stellvertretende Referatsleiterin des „Prävention, Schulpsychologischen Dienstes“ Corinna Ehlert, der Vorsitzende des VBE Baden-Württemberg Gerhard Brand und der Vorsitzende des Landesschülerbeirates Baden-Württemberg Joachim Straub über die Problematik der zunehmend aggressiven und hasserfüllten Sprache auf den Schulhöfen.

Vier Prozent von 115.000 Lehrerinnen und Lehrern wurden schon einmal tätlich angegriffen. Bei dieser alarmierend hohen Zahl kann man nicht mehr von Einzelfällen sprechen. Immer mehr Lehrkörper wenden sich deshalb an den Schulpsychologischen Dienst. Doch auch die Schüler sind betroffen von Mobbing und körperlicher Gewalt. In der Diskussionsrunde ist man sich deshalb sofort einig, dass dringend Strategien der Deeskalierung gefunden werden müssen. „Es ist sehr schwierig etwas zu bewirken, da sich die Opfer meist erst an uns wenden, wenn es bereits zu spät ist. Es gibt zu wenig Präventionsmaßnahmen“ beklagt Corinna Ehlert. „Durch Interventionen lässt sich langfristig keine Veränderung herbeiführen.“

Die Opfer sind zudem nicht selten auch mal die Täter. Dabei steht der eigene Geltungsdrang im Vordergrund. Vermehrt schwächere Schüler profilieren sich anonym im Internet. Denn ein Streber sein – das ist auch heute noch uncool. Dabei ist es eine Tatsache, dass negative Worte unser Gehirn nachhaltig verändern. Gewalt in Sprache begünstigt Gewalt in Handlungen. Aber woher kommt dieser blanke Hass? Für die Diskutierenden tragen die sozialen Medien eine Mitschuld am hiesigen Dilemma. Durch deren Anonymität verschwindet die natürliche Hemmschwelle. Sie dienen als Kanal gegen Frustration und Demütigung.

HASS IST ANSTECKEND. DOCH WIR SIND IMITATOREN, SOMIT KANN AUCH RESPEKT ANSTECKEND SEIN.

Von dieser These sind viele überzeugt. Was die Schüler und Lehrer deshalb brauchen, ist ein stabiler Rückhalt und ein persönliches Nahfeld. Das Gefühl, mit ihrem Problem nicht alleine zu sein. Und das Gefühl, dass es Konsequenzen für die Täter gibt. Denn der Gedanke „Lieg es an mir?“ sollte sich niemals in den Köpfen der Betroffenen manifestieren.

Als schwierig erweist sich hierbei allerdings auch das Verhältnis zu den Eltern. Möchte man diese mit einbeziehen, sind es meist immer dieselben, die letztendlich mitwirken. Nicht alle fühlen sich gleichermaßen angesprochen. Zudem spielt der individuelle Bildungsstand eine tragende Rolle. Wie wird zu Hause miteinander umgegangen? Ist die Wertevermittlung und das Beibringen des natürlichen Respekts nicht eigentlich Sache der Eltern? Schulen scheinen inzwischen die Aufgabe der Erziehung gänzlich übernehmen zu müssen und sind deshalb schlichtweg überfordert. Neue Lösungsansätze müssen her!

FÜR WERTE EINSTEHEN UND SIE AUCH DEUTLICH MACHEN!

Als Instrumente für die Bekämpfung von Hate Speech dienen bisher in erster Linie aufklärerische Fortbildungen. Dort werden Themen wie Intervention, wertschätzende Konfrontation und Ursachenanalyse

behandelt. Getreu dem Motto „Stark, stärker, wir“ besuchen Präventionsbeauftragte die Schulen, um öffentlich über das Thema Gewalt zu diskutieren. Das Leitbild zwischen Lehrern, Schülern und Eltern sollte sich am Ende decken. Auch Streitschlichtprogramme kommen vermehrt zum Einsatz. Doch reicht das langfristig? Die Anwesenden sind sich einig, dass es dringend mehr Personal bedarf, um wirklich etwas zu erreichen. Außerdem muss die Aufklärung der Schüler konstruktiver vonstattengehen. Ohne Unterstützung von außen ist dies jedoch nicht möglich. Dazu braucht es wesentlich mehr Sozialarbeiter, professionelle Teams und vor allem mehr Psychologen! „Den Schulen wurden unbewusst Zusatzaufgaben zugeschustert“, meint Prof. Dr. med. Joachim Bauer. „Während sich die Eltern immer mehr zurückziehen, kann die Schule diesen Leerraum nicht mehr füllen. Es mangelt an Kompetenzen.“

DIE SCHULE MUSS EIN ATTRAKTIVER LEBENSRAUM FÜR ALLE WERDEN!

Hier scheiden sich die Geister. Während viele Ganztagsschulen befürworten, bezeichnen sie andere wiederum als „Stallbewachung für arme Schüler“. Deshalb gilt es, eine Vielfalt an Sport- und Kulturprojekten anzubieten, statt stupider Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag. Doch dabei mangelt es größtenteils an der baulichen Ausstattung. Der Investitionsbedarf beträgt einige Milliarden Euro.

Als „Biotopt der Frustration“ bezeichnen die Diskutierenden den aktuellen Stand an den Schulen. Sofort hagelt es zustimmenden Beifall. Die Empathiesysteme sind gänzlich außer Kraft gesetzt worden.

Ein Perspektivwechsel muss also her. Wie fühlt sich der andere, wenn ich ihn so behandle? Vielen Tätern fehlt es an Einfühlungsvermögen. Um ihnen das wieder näher zu bringen, muss man sich

langsam vorantasten. Zeigefingermentalität könnte eher Gegenteiliges bewirken. Offene Kommunikation – da sind sich alle einig – muss ermöglicht werden. Doch das geht nur, wenn sich die Betroffenen ausreichend geschützt fühlen. Und Schutz ist hierbei das entscheidende Stichwort:

BRAUCHT ES MEHR GESETZLICHEN SCHUTZ?

Nachsitzen, Strafarbeiten, Unterrichtsausschluss und Schulausschluss. Das sind die gängigen Strafen, die gegenüber den Tätern nach wie vor angewandt werden. Doch repressive Maßnahmen helfen nur für einen gewissen Zeitraum. Konfrontation statt Strafe, fordern die Anwesenden. Sogenannte Wiedergutmachungsmaßnahmen, um angemessenes Reflektieren zu erlernen. Das natürliche Aggressionspotenzial muss präventiv abgebaut werden. Inwieweit spielt hier auch die gesellschaftliche Verpflichtung eine Rolle? Ein Zuhörer beschwert sich diesbezüglich über die öffentlichen Medien. Fernsehen und Internet trügen ebenfalls ihren Teil dazu bei, dass in der Sprache eine zunehmende Verrohung stattfinde. Alle denken nur noch möglichst gewinnorientiert und ließen die emotionalen Werte völlig außer Acht. Im Publikum sind viele nickende Gesichter zu beobachten.

Von einer Lösung kann nach der 75-minütigen Diskussion natürlich noch keine Rede sein. Es wird auch in Zukunft viel Diskussions- und Redebedarf im Bezug auf Hate Speech an den Schulhöfen geben. Nichtsdestotrotz scheint es, dass sowohl Schülerinnen und Schüler, als auch Lehrerinnen und Lehrer die Schwierigkeit gleichermaßen erkannt haben – und nun gemeinsam an einem Strang ziehen wollen. Wichtig ist es, dabei alle Faktoren mit einzubeziehen: die Schulen, die Familien, die Medien und die Politik.

Anzeige

Praktische Helfer fürs Klassenzimmer von CASIO

CASIO®

CASIO bietet Bildungseinrichtungen ein breites Produktspektrum. Ein wichtiger Punkt ist die Kompatibilität der Geräte untereinander. So können ausgewählte Wörterbücher und Grafikrechner über einen USB-Anschluss mit Projektoren von CASIO verbunden und so Displayinhalte im Schulalltag einfach präsentiert werden.

CLASSPAD II: PRAKTISCH WIE EIN TABLET, SICHER WIE EIN SCHULRECHNER

Logisch folgern, Zusammenhänge erkennen, Probleme lösen – mehr denn je lernen SchülerInnen heute im Mathematikunterricht fürs Leben. Mit dem ClassPad II bietet CASIO ein smartes MINT-Werkzeug mit Touchscreen und Apps. Der ClassPad II ist mit robuster Bauweise, manipulationssicherem Betriebssystem, einfachem Reset und ohne drahtlose Kommunikationsmöglichkeiten bestens geeignet für Unterricht und Prüfung*. www.casio-schulrechner.de

ELEKTRONISCHE WÖRTERBÜCHER ERLEICHTERN DAS VOKABELLERNEN

Kein langes Blättern und Suchen mehr: Mit einem elektronischen Wörterbuch von CASIO können SchülerInnen Vokabeln schnell in verschiedenen Sprachen abrufen. Das Gerät EX-word EW-G570C z. B. enthält 10 Standardwerke für Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch und Latein. In einigen Bundesländern sind elektronische Wörterbücher heute bereits zur Abiturprüfung* und zum mittleren Bildungsabschluss* zugelassen. www.ex-word.de

UMWELTFREUNDLICH UND ENERGIEEFFIZIENT: DIE PROJEKTOREN

Schulen, die auf energieeffiziente Ausstattung setzen, liegen mit Projektoren von CASIO genau richtig: Sie sind lichtstark, auf Knopfdruck

einsatzbereit und kostengünstig im Betrieb. Dafür sorgt die sparsame und langlebige Laser- und LED-Hybrid Lichtquelle. Sie hält durchschnittlich 20.000h und spart bis zu 40 Prozent Stromkosten. Für Lehrer, die ihren Unterricht mobil gestalten möchten, eignet sich besonders der Ultra Kurzdistanzprojektor XJ-UT351WN. Dieser lässt sich bequem via C-Assist App vom Smartphone oder Tablet aus bedienen. www.casio-projectors.eu



Grafikrechner ClassPad II, elektronisches Wörterbuch EX-word EW-G570C, Projektor XJ-UT351WN

* Zulassungsrichtlinien der einzelnen Bundesländer beachten.

20 Jahre Kooperatives Lernen

Die Entwicklung einer kanadischen Idee im deutschen Bildungssystem



Teamaarbeit für den
richtigen Durchblick

Unter dem wegweisenden Titel „Bildung: kooperativ, inklusiv, effektiv“ befasste sich der dreitägige Workshop-Kongress vom 18. bis 20. November an der Johanniter-Akademie in Münster mit der Frage, was aus dem Erbe von Kathy und Norm Green geworden ist, die vor zwanzig Jahren begannen, die Idee und das Konzept des Kooperativen Lernens von Kanada in deutsche Schulen zu tragen.

Autorin: Dr. Brigitte Schumann • Foto: Fotolia

(SELBST-)KRITISCHE BESTANDSAUFGNAHME

Die GEW in NRW, Green-Institute, die Johanniter und die Primus-Schule Münster sorgten als bunte Veranstaltungsgemeinschaft dafür, dass Kooperatives Lernen nicht nur theoretisch reflektiert, sondern auf vielfältige Weise erfahrbar wurde. Schul-Hospitationen, Qualifizierungsangebote, Vorträge und Workshops brachten Menschen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen zusammen.

Dies war willkommener Anlass für eine (selbst-)kritische Bestandsaufnahme und für perspektivische Überlegungen, aber auch

rückblickend Grund für Dankbarkeit und eine Feier am Rande des Kongresses.

Tausende von Lehrerinnen und Lehrern in ganz Deutschland wurden in den letzten beiden Jahrzehnten nach dem Green Konzept ausgebildet, Green-Institute wurden für die Moderatorenausbildung errichtet. Die Prinzipien des Kooperativen Lernens fanden auch Eingang in die Arbeit von Kitas. Seit 2012 arbeiten die Kitas der Johanniter nach der Konzeption von Green. Die GEW hat sich von Anfang an für die Verbreitung der Konzeption in den Schulen eingesetzt. An dieses Engagement, das bis heute gilt, erinnerte der ehemalige Vorsitzende der GEW und derzeitige DGB-Chef in NRW, Andreas Meyer-Lauber, auf sehr persönliche Weise.

Während in Kanada die Innovation des Kooperativen Lernens nach 35 erfolgreichen Jahren mit dem Generationswechsel in den Schulen und in der Administration an Bedeutung verloren habe, freute sich Kathy Green in ihrer Videobotschaft an die Kongressteilnehmerinnen und -teilnehmer, dass in Deutschland nach zwanzig Jahren das Kooperative Lernen einen festen Platz in den Schulen gefunden habe. Auch Prof. Barrie Bennett, kanadischer Schulentwickler und enger Freund von Norm Green, schloss sich in seinem Vortrag dieser Auffassung an. Beide betonten die Wichtigkeit, die Idee so zu verankern, dass sie nicht mit dem Abgang von Personen in Frage gestellt werden kann.

DAS GREEN-KONZEPT

Der Kongress machte deutlich, nicht überall, wo Kooperatives Lernen drauf steht, muss es drin sein. Es darf nicht mit dem, was landläufig unter Gruppenarbeit firmiert, gleichgesetzt werden. Der verstorbene Norm Green wird gerne mit dem Satz zitiert: „Nur weil wir Schülerinnen und Schüler in Gruppen einteilen, heißt das noch nicht, dass sie als Team zusammenarbeiten.“

Fünf Basiselemente sind konstitutiv für das von ihm entwickelte Konzept des Kooperativen Lernens: die positive Abhängigkeit, die dann gegeben ist, wenn die gestellten Aufgaben nur gemeinsam erfolgreich

gelöst werden können; die unterstützende face-to-face Interaktion in der Gruppe bei der Verrichtung der Arbeit; die Integration der individuellen und der Gruppen-Verantwortlichkeit; die angemessene Kommunikation und der Umgang mit Konflikten in der Gruppe; die gemeinsame Reflexion der Gruppenprozesse und die Bewertung der geleisteten Arbeit.

Weil der Konzeption ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen zugrunde liegt und Lernen eben nicht mehr als Folge von Lehren gesehen wird, sind die Gruppenprozesse beim Kooperativen Lernen mindestens genauso wichtig wie die Arbeitsprodukte. Insgesamt verlangt Kooperatives Lernen in Schulen eine Haltungsänderung der Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler und der Institution. Lehrerinnen und Lehrer werden zu Lernbegleitern, Schülerinnen und Schüler entwickeln sich zu selbständigen Akteuren, die sich gegenseitig unterstützen und Hilfe einfordern, wenn sie sie brauchen, und die Institution begreift sich als lernende Organisation.

GUTES BEISPIEL: DIE KITAS DER JOHANNITER

Was hat der Vorgang des Wickelns von Kleinkindern in Krippen mit Kooperativem Lernen zu tun? Ralf Sick, Bereichsleiter für Bildung, erläuterte dies in seinem Vortrag mit einem Windelpaket in der Hand. Wickeln, so Sick, ist mehr als ein hygienischer Akt. „Es ist Qualitätszeit, Beziehungsaufbau und -pflege, ein wertvoller Moment in der alltagsintegrierten Sprachbildung und soll partizipativ gestaltet werden.“ Eine Versorgung nach der Mentalität des „Satt und Sauber“ gibt es in den Kitas der JOHANNITER nicht. Auch das Wickeln wird individuell dem Kind angepasst. Es wird nicht aus seinen Aktivitäten herausgerissen, nur weil die Institution festgesetzte Wickelzeiten vorgibt.

Wie ist man zur Idee des Kooperativen Lernens gekommen? Die christliche Identität der Johanniter lautet: „Du bist geliebt, du bist einzigartig, du bist mehr als deine Leistung, Ich-Du-Wir entwickeln uns zu einer gelingenden Gemeinschaft.“ Dazu passt, wie Sick überzeugend erläuterte, die Kooperationskultur des Kooperativen Lernens. Seit 2012 arbeiten die JOHANNITER daran, ihre gesamte Organisation an der Idee des Kooperativen Lernens auszurichten.

Bei diesem Entwicklungsprozess geht es zuallererst darum, die kooperative Haltung und Einstellung in den Einrichtungen, den Teams und den Köpfen der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entwickeln und alltagsintegriert zu leben. Aus den Erfahrungen der Johanniter konnte Sick als Impuls für andere Bildungseinrichtungen formulieren: „Zuerst die Haltung, dann die Methode ... schon bei der Implementierung.“

GUTES BEISPIEL: DIE PRIMUS-SCHULE MÜNSTER

Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kongresses konnten in der Primus-Schule hospitieren und sich in einem Workshop mit dem besonderen pädagogischen Konzept der Schule auseinandersetzen. Seit dem Schuljahr 2013/14 wird an zwei Standorten das durchgängige, bruchlose gemeinsame Lernen ohne Selektionshürde im Modellversuch erprobt.

Ausgangspunkt und Modell für die Primus-Schule ist die bewährte pädagogische Praxis in der inklusiven Gemeinschaftsgrundschule Berg Fidel, in der jedes Kind willkommen ist und kein Kind „über Bord geht“. Die Heterogenität der Kinder wird in jahrgangsgemischten Gruppen für das Lernen im Unterricht und in den freien Arbeitsphasen unter strukturierten Bedingungen effektiv genutzt. Feste Teams unterstützen die Kinder in ihrer Lern- und Persönlichkeitsentwicklung.

Die Schule hat die Erfahrung gemacht, dass das freie Arbeiten mit einem gemeinsamen Gegenstand für ein ausbalanciertes individuelles und gemeinsames Arbeiten geeignet ist. Der gemeinsame Gegenstand mit unterschiedlichen Zugangsweisen ermöglicht Kindern unterschiedlichen Alters, kooperativ und kommunikativ voneinander zu lernen, sich intensiv einer Sache im Gespräch zu widmen und den Dingen vertiefend auf den Grund zu gehen.

Die Methoden des Kooperativen Lernens werden nicht eingesetzt, um „Schüler bei der Stange zu halten“, wie das im Regelschulunterricht häufig zu beobachten ist, betonte Reinhard Stähling, Leiter der Primus-Schule. Sie werden gebraucht, weil das schulische Lernen in der Gemeinschaft der Primus-Schule auf das Voneinanderlernen der Lernenden angewiesen ist.

KRITISCHE ZEITREISE VON PISA NACH MÜNSTER

In etlichen Beiträgen und Gesprächen wurde die Sorge über Verwässerung und Verflachung der kooperativen Idee artikuliert. Ohne eine entwickelte Kooperationskultur würde die Idee auf die Anwendung von kooperativen Methoden reduziert und diente damit nur der Optimierung des bestehenden Unterrichts und der bestehenden Schulverhältnisse.

In seinem Vortrag „Talkin' about a revolution“ nahm Peter Blomert, Leiter einer Gesamtschule in Mönchen-Gladbach und im Vorstand des dortigen GREEN-Instituts, das Kooperative Lernen im deutschen Schulsystem unter seine Lupe. Ausgehend von PISA 2000 skizzerte er die Anfänge und die Entwicklung des Kooperativen Lernens. Er erzählte, wie das Kooperative Lernen mit Norm Green nach Mönchen-Gladbach kam und wie sich erstmals sechzig Menschen zu einer dreitägigen Fortbildung in den Räumlichkeiten der dortigen Sparkasse zusammenfanden. „Es fühlte sich nach Revolution an“, schwärmte er als überzeugter und begeisterter Anhänger der Idee und berichtete von der Verbreitung des Green-Konzeptes in vielen deutschen Städten weit über NRW hinaus.

Die Idee, so Blomert, sei aber mit dem PISA-Druck abhanden gekommen. Es ging strategisch nicht um eine bessere Schule, sondern um Verbesserung im Leistungsranking. Schülerinnen und Schüler wurden mit Methoden des selbständigen kooperativen Lernens am Gängelband eines kontrollierenden Unterrichts geführt. Sie durften Präsentationen zu Lernergebnissen aus dem alltäglichen Unterricht machen und sich in Schülerversammlungen treffen, um sich besser mit ihrer Schule zu identifizieren.

„Wir haben keine Revolution. Wir stoßen an eine Glasdecke und stoßen nicht durch“, denn nicht die Idee, sondern lediglich Verbesserungen im System seien zum Ziel geworden. Am Ende schloss Blomert mit der Aufforderung, die Spannung zwischen der Idee und dem System zu erkennen und auszuhalten.

KOOPERATIVES UND INKLUSIVES LERNEN IM SPANNUNGSVERHÄLTNIS ZUM SCHULISCHEN SYSTEM

In der abschließenden Podiumsdiskussion wurde das Spannungsverhältnis aus unterschiedlichen Perspektiven angesprochen. Die Kooperationskultur, die sich mit dem Kooperativen Lernen verbindet, hat sich gegen die schulische Lernkultur durchzusetzen, die unsere Lehrkräfte geprägt hat. Mit dem Hinweis „Teachers teach the way they were taught“ machte Prof. Dietlind Vanier, Bildungswissenschaftlerin, Expertin für Kooperatives Lernen und maßgeblich Beteiligte an der Planung und Durchführung des Kongresses, auf diese Problematik aufmerksam. Sie erklärte damit, warum es bei all den Vorzügen des Kooperativen Lernens noch nicht gelungen sei, die weitgehende Dominanz des lehrergesteuerten, passiven Lernens zu überwinden. Für Veränderungen brauche man einen ganz langen Atem und müsse „dicke Bretter bohren“. Schließlich sei das Kooperative Lernen ein komplexes Konzept und erfülle nicht die Erwartungen von Lehrern, die nur nach einer methodischen Optimierung ihres Unterrichts suchten, aber ansonsten wenig Wert auf eine Kooperation und Teamarbeit in ihrer Schule legten.

Da stimmte der Hinweis von Thomas Kremers, Gesamtschullehrer, Fachleiter und Trainer für Kooperatives Lernen, ein wenig optimistisch. Er berichtete, dass ein Drittel der Referendare aus dem Stu-

dium kooperative Vorerfahrungen mitbrächte und diese auch in ihre Ausbildungsschulen trüge. Die Arbeit mit den Ausbildungsschulen sah er als eine gute Verzahnung für eine systemische Veränderung der Schulen. Unüberhörbar war sein politischer Anspruch, dass das Schulministerium wieder in die Fortbildung für Kooperatives Lernen investieren müsse. Um Kooperatives Lernen richtig umsetzen zu können, bedürfe es einer dreijährigen Begleitung der Schulen durch Fortbildung.

SELEKTION ALS BARRIERE

Reinhard Stähling bezeichnete das selektive Regelschulsystem als Barriere für kooperatives und inklusives Lernen. Er betonte den Zusammenhang von Gemeinsamem Lernen und Kooperativem Lernen, der an der PRIMUS-Modellschule gelebt werde. In seiner Schule würden ganz im Sinne von Norm Green starke Gemeinschaften gebildet. Das sei das tragende Lebensmotto seiner Schule.

Die stellvertretende Vorsitzende der GEW in NRW, Maike Finnern, konnte sich da anschließen mit der lakonischen Feststellung, dass die Selektion im Schulsystem per se hinderlich sei. Auch die bildungspolitische Orientierung am Output sei nicht hilfreich und werde von der GEW abgelehnt. Sie stellte in das Zentrum ihrer Ausführungen, dass es im System an der Ressource Zeit und damit an einer ganz praktischen Voraussetzung für die Umsetzung von Kooperation und Teamarbeit fehle. Grundsätzlich sei eine kooperative Ausrichtung und Entwicklung an allen Schulformen möglich.

SCHULE ALS „LERNBEHINDERNDE ANSTALT“

Der Filmemacher Reinhard Kahl bereicherte die Debatte seinerseits mit bewusst provokativen Aussagen zu den „Bildungsanstalten“, in denen man sehr weit weg vom Selbstverständlichen sei. Das Selbstverständliche gelte es zu entdecken. Dazu gehöre, dass der Mensch ein „kooperierendes Tier“ sei. Die unvollkommene Wirklichkeit, wo „etwas dazwischen kommt“, ist unser Potenzial. Schulen müssten Orte werden, wo etwas dazwischen kommen darf. „Aber wie soll das bloß gehen, wenn Kinder auf dem „heiligen Gymnasium“ in Klasse 9 Unterricht in 13 Fächern haben?“

Aus der kanadischen Sicht konnte Barrie Bennett mit seinen erfri-schenden Kommentaren die Besonderheiten und Absurditäten des deut-schen Schulsystems auf den Punkt bringen. Zum deutschen Notensys-tem fiel ihm ein: „Wenn ich meine Frau küsse, möchte ich nicht „4“ von ihr hören, sondern eine Resonanz haben. Z. B.: Küss mich ein bisschen länger.“

DAS BILDUNGSPOLITISCHE NARRATIV

Rainer Michaelis, der in Vertretung von Schulministerin Sylvia Löhr-mann teilnahm, sah das Potenzial des Kooperativen Lernens als „Gelenk-stelle für Unterricht“. Es sei eine Haltung und eine andere Herangehens-weise, habe Konsequenzen für das Schulleben insgesamt und beeinflusse auch die Leistung. Allerdings seien positive Effekte nur schwer messbar, da zu viele Faktoren gleichzeitig wirkten.

Er sah auch Übereinstimmungen zwischen dem Kooperativen Lernen und der Inklusion, aber am Ende trug er doch wieder das bildungspolitische Narrativ von der Gesamtverantwortung vor. Möglichst viele unterschiedliche Akteure müssten „ins Boot“ geholt werden. Das Bildungssystem könne nicht einfach auf Null geschaltet werden. Außer-dem müsste man nüchtern feststellen, dass das Gemeinsame Lernen nicht immer den Unterricht oder gar das Gesamtsystem einer Schule verände-re. Zusammenhänge zwischen dem von ihm kritisierten Sachverhalt und dem fehlenden bildungspolitischen Transformationswillen thematisierte er allerdings nicht.

WIDERSPRUCH STATT RESIGNATION

Als mutige und gleichzeitig ermutigende Gegenrede zu den von Mi-chaelis formulierten Einwänden verstand sich der Beitrag eines Vaters. Seine Tochter habe nach einer für sie deprimierenden Erfahrung in der Grundschulzeit, nicht „gut genug“ zu sein, in der Primus-Schule Lernfreude entdeckt und ihr Selbstvertrauen wiedergewonnen. Gegen ausgeklügelte statistische Verfahren zur Messung von Effektstärken forderte er dazu auf, die Kinder mit ihren Bedürfnissen ins Zentrum zu stellen und zum Maßstab zu machen.

Am Ende hatte man den Eindruck, dass der keineswegs resignati-ve Appell von Blomert, es gelte, die Spannung zwischen der Idee und dem System zu erkennen und auszuhalten, sich in der Diskussion und dem gesamten Kongress widerspiegelte.

Die Flexibilisierung des Unterrichts zugunsten unterschiedlicher Lerntempi

Möglichkeiten vertikaler Differenzierung

Manfred Bönsch's Artikel beleuchtet, wie trotz eng getakteter Unterrichtsorganisation Differenzierung möglich werden kann. Da die Curricula stets zu einem festgelegten Zeitpunkt Leistungskontrollen fordern, stellt insbesondere die vertikale Differenzierung ein Problem dar. Bönsch stellt deshalb eine Reihe von Lösungsstrategien vor, die verhindern, dass „Kontrollstellen“ zu unüberwindlichen Hindernissen für die Schüler werden.

Autor: Manfred Bönsch

AUSGANG

Dass Unterricht nur erfolgreich ist, wenn er Lernern eine optimale Nutzung ihrer (Lern-)Ressourcen ermöglicht, also differenzierte Lernangebote macht, braucht nicht noch einmal begründet und erläutert zu werden (Bönsch, 2013, 3. Aufl.). Aber wenn die Unterrichtsorganisation eng getaktet ist in einer quasi endlosen Reihe von 45-Minuten-Stunden, kommen Differenzierungsansätze schnell an ihre Grenzen. Während die horizontale Differenzierung (äußere und innere Differenzierung) recht gut entwickelt ist, stellt sich die vertikale Differenzierung immer noch als ein Problem dar, weil die Curricula, Jahrespläne, Arbeitsbücher immer zu einem bestimmten Zeitpunkt durchgearbeitet sein sollen und Leistungskontrollen in fixen Abfolgen angesetzt werden. Wenn ein Schüler nicht mithalten kann, bekommt er das schnell quittiert, obwohl sein Lerntempo vielleicht schlicht etwas langsamer ist. Wenn die Jahrgangsziele nicht erreicht werden, bleibt er eben sitzen. Die festgelegten Leistungskontrollen und die Zeugnisse ebenen Differenzierungsbemühungen schnell ein. Sie enden an den für alle gleichen „Kontrollstellen“. Dies ist das Ausgangsproblem für die folgenden Ausführungen.

FLEXIBILISIERUNG IN VERTIKALER RICHTUNG MUSS BEDACHT WERDEN

1. VERÄNDERUNGEN IN DER SCHULORGANISATION (MAKROPERSPEKTIFFE)

Die Frage ist, ob der mitunter träge Tanker „Schule“ flexibler werden könnte, um das Lernen im Gleichschritt durch unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten zu ersetzen. Gleich bleibende Lernziele, aber unterschiedlich lange Lernwege – das wäre das Motto für Veränderungen. Folgende Gedankenstränge mögen das konkretisieren.

1.1 Veränderte Stufenkonzepte vom 0. Bis 13. Schuljahr

Innovative Grundschularbeit hat sich schon früh um eine veränderte Schuleingangsstufe (0. bis 2. Schuljahr) gekümmert. Den Eintritt in die Schule flexibel zu gestalten – mitunter mit mehreren Schuleintrittsterminen –, ihn von der sog. Schulfähigkeit unabhängig zu machen und auf unterschiedliche Entwicklungsstände einzugehen, waren dafür immer die Intentionen. Unabdingbares Konstruktionselement ist dafür altersgemischtes Lernen (Laging, 2003, 2. Aufl.). Dazu später weitere Ausführungen. Der große Thüringer Schulversuch oder auch der frü-

her begonnene in Baden-Württemberg sind Beispiele für umfangreiche Bemühungen (Carle/Berthold, 2004). Das Verbleiben in den jeweiligen Stufen kann unterschiedlich gehandhabt werden (statt 2 Jahre beispielsweise nur 1 Jahr oder eben auch 3 Jahre). Die Organisation des Unterrichts ist dafür gut entwickelt. Weniger geklärt war immer, wie der Lehrplan gestaltet werden soll. Der Gedanke des Spiralcurriculum oder auch ein fester Plan von Unterrichtsprojekten waren in der Regel bestimmend.

1.2 Die Orientierungsstufe als Gelenkstück

Wenn es keine sechsjährige Grundschule geben kann wie in Berlin und Brandenburg, war und ist die zweijährige Orientierungsstufe (Schuljahre 5 und 6) das Gelenkstück, das zweijähriges weiteres gemeinsames Lernen und eine ruhige individuelle Entwicklung sichern kann. Im Zuge der Entwicklung der neuen Sekundarschulen wird die Orientierungsstufe erneut ein wichtiges Konstruktionselement (Bönsch, 2015), das im Übrigen einen wichtigen Vorläufer im niedersächsischen differenzierten Mittelbau hat (Schoel, 1998).

1.3 Flex-Klassen

Interessant sind die Versuche, durch Flexibilität am Ende der Sekundarstufe I mehr Schülern und Schülerinnen die Chance zum Erlangen eines Schulabschlusses zu geben. Unter dem Motto „Keiner ohne Abschluss“ werden sog. Flex-Klassen eingerichtet (8. - 10. Schuljahr), mit denen es möglich wird, unterschiedliche Zeiten zu nutzen (1 Schuljahr oder mehrere), um die eigenen Lernressourcen zu optimieren oder aber auch einfach Zeit zu gewinnen. Dass Lernen mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten, das z. B. in den verregelten Bachelor-Studiengängen aktuell wird, ist ein Grundansatz für größere Flexibilität in Lernorganisationen.

1.4 Abitur im eigenen Takt

Längst ist auch die Diskussion im Gang, das Abitur im eigenen Takt zu ermöglichen (Stöffler/Förtsch, 2014). Gemeint ist damit die Möglichkeit, in einer dreijährigen Sekundarstufe II Spielräume für Schüler und Schülerinnen zu schaffen, die es erlauben, selbst zu entscheiden, wann man welche Lernmodule für das Abitur erbringen möchte: in zwei, drei oder auch vier Jahren. Hingewiesen wird dabei auf das Beispiel Finnlands. Dort machen die meisten ihr Abitur nach drei Jahren. Aber 15 - 20% der Schüler brauchen vier Schuljahre, entweder weil sie ein zei-

tintensives Hobby oder Lernschwierigkeiten in einem oder mehreren Fächern haben oder ein breites Spektrum an Fächern für die strengen Eingangsprüfungen an den Universitäten vorweisen wollen. Auch eine kürzere Zeit als drei Jahre ist möglich, wenn die geforderten 75 Kurse absolviert sind. Da Lerner unterschiedlich lernen, wäre das ein Weg, um jedem die Möglichkeit zu geben, seine Bildungsbiografie nach den eigenen Intentionen zu verfolgen.

ZWISCHENBILANZ

Wenn man die Differenzierung des Lernens in vertikaler Perspektive bedenken will, sind also schulorganisatorisch genug Ansätze vorhanden, um die Lernzeit flexibler (dehnbarer) zu gestalten. Die bisher häufig recht starre Unterrichtsorganisation, die ja kein „Urgesetz“ ist, hat prinzipiell genug Möglichkeiten, verkürzende oder verlängerte Lernwege hin zu den angebotenen Abschlüssen anzubieten. Das würde vielen helfen, besonders denen, die aus problematischen Lebensverhältnissen kommen oder zunächst einmal Schwierigkeiten mit der Unterrichtssprache „Deutsch“ haben, ihre Wege und ihre Zeit zu bekommen, zu den Abschlüssen hin zu lernen.

2. VERÄNDERUNGEN IN DER UNTERRICHTSORGANISATION (MIKROPERSPEKTIVE)

Wenn man jetzt die Perspektive wechselt, stellt sich die Frage, welche Flexibilisierungsmöglichkeiten die je einzelne Schule hat, um in eigener Verantwortung die Lernmöglichkeiten zu verbessern. Man kann auf folgende Ansatzpunkte hinweisen.

2.1 Flexible Unterrichtszeiten

Am einfachsten und in der Verfügung jedes Kollegiums ist die Veränderung der Unterrichtszeiten. Inzwischen gibt es viele Beispiele. Von der einfachen Doppelung der Unterrichtsstunden (90-Minuten-Einheiten) bis zu sehr einfallsreicher Nutzung der Unterrichtszeit mit 60-Minuten-, 80-Minuten-Stunden oder einer Mischung von 30- und 60-Minuten Stunden gibt es viele Arrangements. Ein Beispiel sei vorgestellt:

Der Plan sieht vor, mit vier Lernblöcken am Tag zu arbeiten. Jeder hat einen Zeitrahmen von 80 Minuten. Als Besonderheit ist an jedem Tag eine 40-minütige Lern- und Übungszeit eingebaut. Solch ein Unterrichtsplan erlaubt eine recht umfangreiche Flexibilisierung. In den 80 Minuten können die Fächer Vermittlungs- wie Selbstlernphasen planen. Die an jedem Vormittag stattfindende

Lern- und Übungszeit kann mit Wochenplänen „gespeist“ werden, in die die Fächer jeweils ihre Anteile einbringen. Ist das selbstständige Lernen gut entwickelt, können die Schüler diese Phasen auch selbstständig nutzen, etwa in der Art des Daltonplans. Wenn sie z. B. Logbücher haben, die ihnen für eine Reihe von Fächern vorgeben, was zu lernen ist – man könnte auch an Tablets denken –, können sie flexibel mit diesen Lernzeiten umgehen, in der einen Woche mehr Mathematik, in einer anderen mehr Englisch usw. Wenn das Fachraum-Prinzip praktiziert wird, würden sie dann zu den Fachlehrern und Fachräumen gehen, für die der aktuelle Lernbedarf besteht, und dort Lernberatung wie Lernmaterialien vorfinden. Konsequent weiter bedacht, würde dann die Frage differenzierter Leistungskontrollen in Bezug auf Termine wie Anspruchsvarianten zu bedenken sein. Das kann hier nicht verfolgt werden.

2.2 Die Fachlehrerkette als Mobilitätsinstrument für schnelles und langsameres Lernen

Wenn die großräumige Veränderung der Unterrichtsorganisation (noch) nicht möglich erscheint, wäre die Fachlehrerkette vielleicht ein Ansatz, der verfolgt werden könnte. Die Grundidee dabei ist, für die Leistungsfächer (Deutsch, Englisch, Mathematik) im Stundenplan sog. Bänder zu organisieren. Englisch ist für mehrere Schuljahre immer zur gleichen Zeit am Vormittag angesetzt. Die beteiligten Lehrer und Lehrerinnen stehen für den Stoff von Quartalen oder Halbjahren bereit. Sie bilden also die Fachlehrerkette, an der die Schüler nach ihrem Lerntempo und Lernvermögen entlang lernen. Der eine ist ein schneller und guter Lerner und kann schnell vorankommen, der andere ist ein langsamer Lerner und kann sich auch Zeit lassen. Immer steht das entsprechende Lehrerangebot zur Verfügung. Ein guter Mathematiklehrer könnte den Stoff der Sekundarstufe I in drei bis vier Jahren erledigt haben, und bekäme dann Zeit für andere Fächer frei. Ein Lerner, der es schwerer hat und im 9. Schulbesuchsjahr ist, könnte ohne größere Probleme den Stoff des 7. oder 8. Schuljahres bearbeiten. Akzeleration wie Entschleunigung bekämen ihre Chance. Der Heterogenität der Schülerschaft könnte besser entsprochen werden. Eine ganz ähnliche Konstruktion könnten die Kooperativen Gesamtschulen praktizieren, wenn sie z. B. guten Englischlernern im Realschulzug die Möglichkeit der Teilnahme am Englischunterricht des Gymnasialzuges ermöglichen würden, auch wenn er im Übrigen weiterhin Mitglied seiner Klasse im Realschulzug bleibt. Voraussetzung wäre wieder die zeitliche Gleichschaltung des Englischunterrichts in den verschiedenen Zügen.

Abbildung 1: Flexibilisierung des Unterrichts

Block	Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1	7:50 – 9:10	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht
Pause						
2	9:30 – 10:50	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht
Lernen & Üben	10:55 – 11:35	Lernen & Üben	Lernen & Üben	Lernen & Üben	Lernen & Üben	Lernen & Üben
Pause						
3	11:55 – 13:15	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht
Mittag		in der Ganztagschule gemeinsames Mittagessen				
4	13:55 - 15:15	AGs	Unterricht	AGs	Unterricht	Unterricht

2.3 Jahrgangsgemischte Klassen

Eine größere Veränderung bedeutet es für eine Schule, wenn sie das Jahrgangsprinzip zugunsten jahrgangsgemischter Lerngruppen aufgibt. Aus reformpädagogischen Konzepten ist die Jahrgangsmischung seit langem bekannt. Die Jenaplan Schulen nach den Ideen Peter Petersens (Petersen, 1980) sehen bekanntlich folgende Gruppierung vor:

Untergruppe: 1.-3. Schuljahr

Mittelgruppe: 4.-6. Schuljahr

Obergruppe: 7. und 8. Schuljahr

Jugendlichengruppe I: 9. und 10. Schuljahr

Jugendlichengruppe II: 11. und 12. Schuljahr

Maria Montessori hat die Idee der jahrgangsgemischten Gruppen ebenfalls verfolgt (Montessori, 1966; Helming, 1992). Reformisch orientierte Schulen wie z. B. die Reformschule Kassel (Röhner/Skischus/Thies, 1998) oder auch die Laborschule in Bielefeld (Thurn/Tillmann, 1997) praktizieren sie ebenfalls. Grundschulen haben sie übernommen. Die Grundgedanken sind immer:

- ▷ Unterschiede zwischen Menschen sind etwas Natürliches und ihre Bejahung erfährt jeder in gemischten Gruppen (v. Hentig, 1993, 2. Aufl.). Sie sind als Bereicherung zu verstehen.
- ▷ In jahrgangsgemischten Gruppen können Schüler voneinander lernen. Das Miteinander führt zu natürlichem Lernen – wie in der Familie!
- ▷ Das Bildungsgefälle wird lernwirksam: Einer gibt, was er schon kann, weiter, ein Anderer lernt von ihm.
- ▷ Das Sitzenbleiben ist kein Thema mehr.
- ▷ Das soziale Lernen erhält größere Chancen. Solidarität und Differenz sind keine Antagonismen.
- ▷ Der Einzelne bekommt Zeit für seine Entwicklung in einer anregenden Gruppierung.
- ▷ Gleichschrittigkeit und Vereinheitlichung werden zugunsten von Differenz und unterschiedlichem Tempo aufgehoben.
- ▷ Der langsame Lerner und der schnellere können ihre Wege gehen bei bestehen bleibender Gemeinsamkeit.
- ▷ Die Differenziertheit des Lernens und die Kultur der Lernangebote erfahren eine viel stärkere Ausprägung.

Aber klar ist auch, dass die Veränderungen in der Unterrichtsorganisation recht umfangreich sind. Die Curricula für jahrgangsgemischte Gruppen müssen anders organisiert werden. Die individuellen Lernfortschritte müssen gut dokumentiert werden. Gemeinsamkeit und Unterschiedlichkeit müssen gut austariert werden. Der frühe Wechsel zur nächsten Gruppe oder das längere Verbleiben in der aktuellen Gruppe sind altersunabhängig zu gestalten.

2.4 Jahrgangsspringer und Expressklassen

Hingewiesen sei auch auf immer schon praktizierte Angebote. Das Überspringen von Jahrgangsklassen ist eine Möglichkeit. Eine Schülerin mit hoher Leistungsfähigkeit in der Breite der Schulfächer springt am Ende des 8. Schuljahres gleich in die Klasse des 10. Schuljahres. Dies wird zwar erkauft mit dem Verlust der Beziehungen zu der bisherigen Klasse, ermöglicht aber eben das schnellere Durchlaufen der Schule. Auch die dreijährige Sekundarstufe II ermöglicht Verkürzungen, weniger Verlängerungen! Immer wieder gibt es auch die Einrichtung von Expressklassen (Eilzugklassen, Schnelllernerklassen). Wenn es die Schülerzahl erlaubt, können sie realisiert werden. Die Curricula von zwei Schuljahren werden komprimiert auf die Zeit eines Schuljahres, weil die Lernkapazitäten der teilnehmenden Schüler dies erlauben.

FAZIT

Damit ist eine Reihe von Möglichkeiten der Flexibilisierung von Schule und Unterricht aufgezeigt worden. Die Ausgangsidee war, das Lernen in einer oft verfestigten Schulorganisation flexibler und damit individuell angepasster zu gestalten. Aber das soll kein Plädoyer für eine totale Individualisierung des Lernens sein. Das soziale Lernen muss stark genug bleiben. „Gemeinsam verschiedenen lernen“, wäre vielleicht das Motto, um Balancen zwischen zwei Grundanliegen zu finden.

Literatur (Auswahl):

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

Bönsch, M.: *Die neuen Sekundarschulen und ihre Pädagogik*, Weinheim, 2015.

Bönsch, M.: *Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht*, Braunschweig, 2013, 3. Aufl.

Carle, U./Berthold, B.: *Schuleingangsphase entwickeln – Leistung fördern*, Baltmannsweiler, 2004.

Helming, H.: *Montessori-Pädagogik*, Freiburg i. Br., 1992.

von Hentig, H.: *die Schule neu denken*, München, 1993, 2. Aufl.

Laging, R. (Hrsg.): *Altersgemischtes Lernen in der Schule*, Baltmannsweiler, 2003, 2. Aufl.

Petersen, P.: *Der kleine Jenaplan*, 1980, 56-60. Aufl.

Richter, A.: *Die gymnasiale Oberstufe im finnischen Schulsystem*. In: Stöffler, F./Förtsh, M. (Hrsg.): „*Abitur im eigenen Takt*“. *Die Flexible Oberstufe zwischen G8 und G9*, Weinheim, 2014.

Röhner, Ch./Skischus, G./Thies, W.: *Was versuchen Versuchsschulen? Einblicke in die Reformschule Kassel*, Baltmannsweiler, 1998.

Thurn, S./Tillmann, J.-J. (Hrsg.): *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*, Reinbek, 1997.

Schoel, R.: *Der differenzierte Mittelbau*, Frankfurt/M., 1998.



Stark machen statt ausgrenzen

Sonderpädagogische Diagnostik: fragwürdig, beschädigend, verzichtbar

Über die sonderpädagogische Definitionsmacht in der Schulpolitik

Der Filmbeitrag des WDR „Für dumm erklärt – Nenads zweite Chance“ beleuchtet die fatalen Folgen sonderpädagogischer Fehldiagnosen. Handelt es sich lediglich um einen schockierenden Einzelfall? Oder muss das gesamte System der als unverzichtbar geltenden sonderpädagogischen Diagnostik auf den Prüfstand?

Autorin: Dr. Brigitte Schumann • Foto: Fotolia

DER FALL NENAD

Nenad kam mit seinen Eltern als Bürgerkriegsflüchtling und Angehöriger der Roma-Minderheit von Serbien nach Deutschland. Bei seiner Einschulung war er ein verängstigtes Kind, das über keinerlei Deutschkenntnisse verfügte. Aufgrund eines IQ-Tests wurde er von Sonderpädagogen als „geistig behindert“ diagnostiziert und musste elf Jahre eine Sonderschule für geistige Entwicklung besuchen. Nur mit Hilfe von außen gelang ihm der Eintritt in ein Berufskolleg, wo er derzeit mit guten Erfolgsaussichten den Realschulabschluss anstrebt. Er will das Land NRW auf Amtspflichtverletzung und Schadenersatz verklagen, weil er aufgrund der falschen Diagnose jahrelang um sein Recht auf Bildung gebracht wurde. Im Film sagt er mit Blick auf die verlorenen Jahre an

der Sonderschule: „Sie haben mir mein Leben kaputt gemacht.“ Seine dringenden Bitten, auf eine für ihn geeignete Schule wechseln zu dürfen, wurden ignoriert. Stattdessen wurde sein Förderbedarf jährlich fortgeschrieben. Ein neuer IQ-Test hat ihm bescheinigt, dass er das Potenzial eines durchschnittlich intelligenten Menschen hat.

DIE MÄR VON DER UNVERZICHTBARKEIT SONDERPÄDAGOGISCHER DIAGNOSTIK

Bis heute ist es der wissenschaftlichen Sonderpädagogik gelungen, ihre Diagnostik als „unverzichtbare Kernkompetenz“ im Bewusstsein der Bildungspolitik und der Öffentlichkeit zu verankern.

Dementsprechend tragen die Fortbildungskonzepte für inklusive Schulentwicklung in allen Bundesländern fast ausschließlich eine sonderpädagogische Handschrift. Darin werden den Sonderpädagogen die Diagnostik und die Beratung der allgemeinen Pädagogen als neues Aufgabenfeld in der „inklusiven“ Schule zugewiesen. Die taufrisch aufgelegte Broschüre des nordrhein-westfälischen Schulministeriums über „Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW“ aus ausschließlich sonderpädagogischer Sicht liefert einen typischen Beweis für die sonderpädagogische Definitionsmacht in der Schulpolitik.

Prof. Dagmar Hänsel hat in der Zeitschrift „SchulVerwaltung NRW“ (11/2012) einen Fall angeprangert, der fast identisch ist mit dem von Nenad. Die Fehldiagnose „geistig- und schwerstbehindert“ wurde von der Sonderschule Jahr für Jahr fortgeschrieben, bis mit Hänsels Unterstützung der Wechsel zur Hauptschule gelang. Inzwischen hat der junge Mann erfolgreich seine Ausbildung im Garten- und Landschaftsbau abgeschlossen. Nur ein weiterer Einzelfall?

Mit Nenads Klage gegen das Land NRW wird der Blick auf unhaltbare sonderpädagogische Zustände freigegeben – in NRW und über NRW hinaus. Im Kern geht es um die Frage, welche Rolle die Sonderpädagogik in unserem Bildungssystem zukünftig spielen soll.

EINZELFALL ODER FALSCHES SYSTEM?

Schon seit den 1970er Jahren gibt es begründete wissenschaftliche Kritik an der Sinnhaftigkeit sonderpädagogischer Diagnostik. Wissenschaftler wie Ulf Preuss-Lausitz, Alfred Sander und Reimer Kornmann haben wiederholt empirisch nachgewiesen, dass die mittels sonderpädagogischer Diagnostik als „lernbehindert“ etikettierten Sonderschülerinnen und -schüler – die weitaus größte Gruppe unter den Schülern mit sonderpädagogisch festgestelltem Förderbedarf – nicht eindeutig abgegrenzt werden können von schulschwachen Schülerinnen und Schülern der allgemeinen Schulen. Da eine „Lernbehinderung“ kein objektivierbarer Sachverhalt sei, sei ein diagnostischer Abgrenzungsversuch mit der Zuweisung zur Sonderschule ein ebenso widersinniges Unternehmen wie die Sonderschule für Lernbehinderte selbst.

Angesichts des nachgewiesenen extrem engen Zusammenhangs von sozioökonomischer Benachteiligung und diagnostizierter „Lernbehinderung“ hat Prof. Hans Wocken in seiner sarkastischen Kritik an der Sonderpädagogik vorgeschlagen, die Sonderpädagogik solle anstelle von Intelligenztests doch gleich den Zollstock als Messinstrument für „Lernbehinderung“ einsetzen, da die Anzahl der Bücher in den elterlichen Wohnungen ein verlässlicher Prädikator für eine solche Diagnose sei.

MIGRANTENKINDER ÜBERREPRÄSENTIERT

Prof. Lisa Pfahl hat in ihrer Diskursanalyse zu „Lernbehinderung“ 2011 festgestellt, dass die Sonderpädagogik uns bis heute eine aussagekräftige wissenschaftliche Definition von „Lernbehinderung“ schuldig bleibt. Unter dem Label „lernbehindert“ fasst die Sonderpädagogik alle Kinder zusammen, die „nach unten“ abweichen und an den Regelschulen nicht ausreichend gefördert werden. „Lernbehinderung“ werde ausschließlich relational als negative Abweichung von der Durchschnittsleistung der Kinder der betreffenden Klasse, Schule oder eines Altersjahrgangs bestimmt. Sie werde immer mit individuellen Defiziten begründet. Damit lasse sich auch erklären, warum Migrantenkinder mit Problemen in der deutschen Sprache im Verhältnis zu herkunftsdeutschen Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen überrepräsentiert sind.

In den von Pfahl untersuchten Bildungsbiografien von Sonderschülerinnen und -schülern zeigt sich in Übereinstimmung mit anderen Studien, dass mit der Zuschreibung der Kategorie der „Behinderung“ ein Verlust des Selbstwertgefühls einhergeht, der zu lebenslangen einschränkenden „Selbsttechniken der Behinderung“ führt. Daher plä-

dert sie nachdrücklich dafür, die behinderungsspezifische Etikettierung und Klassifizierung von Kindern im Rahmen der individuellen Feststellungsdiagnostik zu beenden und die Sonderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen aufzulösen.

In historischer Perspektive hat Prof. Dagmar Hänsel nicht nur die vielfältigen Verstrickungen der Sonderpädagogik mit der nationalsozialistischen Politik detailliert nachgezeichnet. Sie hat auch nachwirkende Kontinuitäten in den bestehenden sonderpädagogischen Strukturen analysiert. Sie hat u.a. sichtbar gemacht, dass die Konstruktion der „Lernbehinderung“ an die fragwürdigen Grundlagen anknüpft, die vor und im Nationalsozialismus von der Hilfsschulpädagogik gelegt wurden.

SONDERPÄDAGOGISCHE DIAGNOSTIK ALS ETIKETTIERUNGSSCHWINDEL

Wocken hat in jüngster Zeit nachgewiesen, dass der Anstieg der Inklusionsquoten nicht im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention mit rückläufigen Schülerzahlen in den Sonderschulen einhergeht. Er ist auf „sonderpädagogische Metamorphosen“ zurückzuführen, so Wocken. Vermehrt würden Kinder in den Grundschulen, die früher dort als schwache Schülerinnen und Schüler geführt wurden, heute mittels sonderpädagogischer Diagnostik als Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf identifiziert und zu „Inklusionskindern“ gemacht.

Diese Praxis ist für die Grundschulen nützlich, da sie sich damit eine zusätzliche sonderpädagogische Ressource erschließen. Die Sonderschulen können sich mit dem Anstieg der sonderpädagogischen Förderquoten als Parallelsystem erhalten und die Kultusministerien benutzen die boomenden Inklusionsquoten als Beweismittel für ihre gelingende Inklusionspolitik. Lediglich für die betroffenen Schülerinnen und Schüler ist und bleibt die Etikettierung und Kategorisierung als „behindert“ stigmabehaftet, und diese werden sie in der Regel auch nicht wieder los.

EINMAL SONDERSCHEULE, IMMER SONDERSCHEULE

Der Landesrechnungshof NRW hat 2013 in seinem Bericht an den Landtag „über den Schulbetrieb an öffentlichen Förderschulen“ auf den längst bekannten Sachverhalt kritisch hingewiesen, dass die Förderschulen in der Rückführung ihrer Schülerinnen und Schüler versagen. Am Beispiel von Nenad wird auf erschreckende Weise deutlich, dass die Institution Sonderschule kein Eigeninteresse hat, die als „behindert“ diagnostizierten Kinder wieder an die allgemeine Schule abzugeben. Die vorgeschriebene jährliche Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs durch Sonderpädagogen ist daher ein höchst unwirksames Mittel, einmal gefasste sonderpädagogische Entscheidungen im Sinne einer Rückführung zu korrigieren.

Dagegen sind sonderpädagogische Korrekturen im Interesse der Sonderschulen durchaus an der Tagesordnung. So hat der Landesrechnungshof in dem besagten Prüfbericht mit einem gewissen Misstrauen konstatiert, dass Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten Förderbedarf Lernen häufig zu einem späteren Zeitpunkt zu Schülerinnen und Schülern mit emotionalem und sozialem Förderbedarf umetikettiert werden. Das Misstrauen ist durchaus berechtigt, zieht doch der Wechsel zwischen diesen beiden Förderschwerpunkten einen erhöhten Lehrerstellenbedarf nach sich und bringt der betreffenden Sonderschule mehr Ressourcen ein.

Während erfreulicherweise die Förderquoten im Bereich Lernen seit 2008 sinken und damit weniger Kinder mit dem zweifelhaften Etikett „lernbehindert“ klassifiziert werden, steigen die Anteile der Kinder mit festgestelltem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung sowie Geistige Entwicklung auffällig an. Bei kritischen Beobachtern legt diese Entwicklung den Verdacht nahe, dass Schülerinnen und Schüler, denen früher von der Sonderpädago-

gik eine „Lernbehinderung“ zugeschrieben wurde, jetzt vermehrt zu den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung oder Emotionale und soziale Entwicklung umgeleitet werden.

ALTER WEIN IN NEUEN SCHLÄUCHEN: RTI ALS RETTER SONDERPÄDAGOGISCHER DIAGNOSTIK

Die wissenschaftliche Sonderpädagogik hat für sich längst erkannt, dass der Glaube an die absolute Verlässlichkeit sonderpädagogischer Diagnostik angesichts der vielen „Ungereimtheiten“ gestärkt werden muss. Wie will sie beispielsweise erklären, dass die Förderquoten in den Bundesländern höchst unterschiedlich ausfallen und sogar innerhalb eines Bundeslandes und einer Region extrem voneinander abweichen?

Mit dem in den USA entwickelten Programm RTI (Response to Intervention) verspricht die Sonderpädagogik der Bildungspolitik ein evidenzbasiertes, d.h. wissenschaftlich erprobtes Diagnoseinstrument, das zudem mit einem Präventionsprogramm für Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen verbunden ist. Auf der Basis standardisierter Testdiagnostik soll bei den frühzeitig ermittelten „Risikokindern“ eine intensivierte Förderung mit standardisierten Förderprogrammen vorgenommen werden. Diese werden in einer engmaschigen Lernverlaufsdiagnostik auf ihre Wirksamkeit überprüft und können je nach Bedarf gesteigert werden.

Das RTI-Modell, so die Kritiker, ist darauf angelegt, sich selbst zu bestätigen. Da die Instrumente der Diagnostik und Förderung für sich beanspruchen, „evidenzbasiert“ zu sein, kann es nur am Kind liegen, wenn die Förderung nicht entsprechend wirkt. Respondiert das Kind in der gewünschten Weise, dann hat RTI gewirkt. Wenn es trotz intensivster Förderung keine Lernfortschritte macht, dann hat es einen zweifelsfrei erwiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf.

Für die Kritiker untergräbt RTI die Inklusion, da unter dem Vorzeichen von Inklusion lediglich eine modernisierte Variante der traditionellen medizinisch-defektologischen Diagnostik zur Anwendung kommt. Es handelt sich um alten Wein in neuen Schläuchen. Mit der früh einsetzenden, regelmäßigen Vermessung aller Kinder durch sonderpädagogische Tests und der Vermessung der Effekte von Förderprogrammen seien Stationen markiert, die in letzter Konsequenz in die individuelle Diagnose „Behinderung“ einmünden, wenn die Kinder nicht erfolgreich „respondieren“.

PLÄDOYER FÜR EINE INKLUSIVE DIAGNOSTIK IN DER INKLUSIVEN SCHULE

Für Inklusionsbefürworter kann das Ziel der Diagnostik in einem inklusiven Klassenzimmer nicht mehr darin bestehen, „Fehlentwicklungen“ bei Kindern frühzeitig zu identifizieren und die Kinder entsprechend zu kategorisieren, zu klassifizieren und damit auszugrenzen oder auszusondern. Inklusion misst Kinder nicht an einem Normalitätsverständnis, das vorschreibt, was Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt zu können haben. „Das Prinzip der grundlegenden humangen Anerkennung setzt das Konstrukt des schlechten Schülers außer Kraft“, so die Erziehungswissenschaftlerin Annedore Prengel.

In der inklusiven Schule wird eine inklusive Diagnostik dringend gebraucht, die die individuellen pädagogischen Angebote und sonstigen Rahmenbedingungen begründet, die ein Kind für seine gleichberechtigte Teilhabe am Lernen und Leben in der schulischen Gemeinschaft benötigt. Diese Diagnostik geht davon aus, dass jedes Kind das Recht hat, dass in der Begleitung seines Lernprozesses die Barrieren aufgedeckt, vermindert und abgebaut werden, die sein Lernen behindern oder verhindern. Jedes Kind hat das Recht auf individuelle Unterstützung seiner Lernwege, unabhängig davon, auf welcher Stufe es kompetent ist.

Diese verantwortungsvolle Aufgabe kann nur in Kooperation und Dialog mit den am Lernprozess beteiligten Akteuren und mit Einbin-

dung und Unterstützung unterschiedlicher pädagogischer Professionen und Experten gelingen. Dazu gibt es verschiedene Vorschläge. Dabei muss gesichert sein, dass die Lernenden immer eine Stimme haben. Nenad hatte sie nicht.

Es kann also unter dem Vorzeichen von Inklusion nicht darum gehen, die sonderpädagogische Diagnostik ausgeklügelt zu verfeinern, sie durch standardisierte Programme und Verfahren zu vereinheitlichen und durch verbesserte Kontrollmechanismen weniger „fehleranfällig“ zu machen, um sie damit weiterhin pädagogisch und bildungspolitisch als Spezialdisziplin für Diagnostik zu legitimieren. Sonderpädagogische Diagnostik ist theoretisch und praktisch mit ihrer Verankerung in der Sonderpädagogik und den damit verbundenen aussondernden Strukturen ungeeignet, inklusive Lernprozesse zu unterstützen. Sie ist verzichtbar.

EVALUATION... EIN STARKES INSTRUMENT FÜR DIE SCHULLEITUNG

Der Begriff „Evaluation“ genauer betrachtet

Dr. Wolfgang Böttcher, Professor für „Qualitätsentwicklung und Evaluation“ an der WWU in Münster, ist Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft und Wissenschaftlicher Leiter der DAPF. Er war Vorstandsvorsitzender der „DeGEval-Gesellschaft für Evaluation“.

In den letzten Jahren hat der Begriff „Evaluation“ die Schulen geradezu überrannt. Mit der Hochkonjunktur geht auch eine zunehmende Unschärfe dieses Konzeptes einher. Es ist nicht immer Evaluation, wenn von Evaluation gesprochen wird. Diese Unklarheit mag auch ein Grund dafür sein, dass nicht wenige Akteure in der Bildung mit diesem Begriff wenig Positives verbinden.

WAS NICHT EVALUATION IST

Begeben wir uns auf einen kleinen Umweg und sagen zunächst knapp, was nicht Evaluation ist. Gerne mit Evaluation werden Audits verwechselt, die z. B. überprüfen, ob Organisationen von ihnen erwartete Qualitätsmaßstäbe bzw. Vorgaben einhalten. Schulinspektionen funktionieren auf ähnliche Weise, auch wenn hier die Maßstäbe der Bewertung häufig vage und wenig transparent sind. Auch „Feedbacks“, also regelgeleitete Rückmeldungen an Akteure und ihr Handeln werden gelegentlich als Evaluation bezeichnet. Auch Messungen von Schülerleistungen werden manchmal so etikettiert. Diese Verfahren mögen ihre jeweilige Berechtigung haben und auch gewisse Überschneidungen mit Evaluation aufweisen – aber Evaluation sind sie nicht.

WAS EVALUATION IST

Ich will in der notwendigen Kürze die Besonderheiten von Evaluation beschreiben und bei Schulleitungen dafür werben, Evaluation als wichtiges Instrument zur Verbesserung von Schule und Unterricht zu nutzen.

Wenn man eine knappe Definition sucht, dann kann man auf „Klassiker der Evaluation“ aus den 1960er Jahren zurückgreifen (vgl. auch www.degeval.de). Evaluation wird schon damals als die systematische Bewertung der Güte oder des Nutzens eines Evaluationsgegenstands bezeichnet. Einige Besonderheiten, die nur gemeinsam das Konzept beschreiben, stecken in diesem „dürren“ Satz. Erstens muss klar sein, dass Evaluation, ganz im wörtlichen Sinne, bewertet. Anders als im Alltag, in dem wir ja gewissermaßen „am laufenden Band“ Bewertungen abgeben (finde ich gut, schmeckt mir nicht, ist zu teuer, sieht hübsch

aus), beruht hier Bewertung auf einem nachvollziehbaren und systematischen Vorgehen auf Basis von (empirisch gewonnenen) Daten. Hiermit ist einerseits ein wissenschaftlicher Standard (empirische Sozialforschung) gefordert. Man kann auch schlichter sagen, dass transparent und kriteriengeleitet bewertet wird. Andererseits erfolgt Evaluation vor dem Hintergrund eines bestimmten Verwendungskontextes – es geht also um (pädagogische) Praxis und Nützlichkeit der Ergebnisse einer Evaluation. Welche „Gegenstände“ können evaluiert werden? Man kann fast sagen: alles Mögliche. Zu den wichtigsten Evaluationsgegenständen gehören Organisationen (also z. B. Schulen oder eine Fachschaft), Produkte (z. B. die Möblierung eines Klassenzimmers oder ein Schulprogramm) oder aber Projekte, Maßnahmen und andere Interventionen. Letztere sind in der Evaluation – insbesondere der Bildungsevaluation – dominant und werden als „Programme“ bezeichnet.

PROGRAMME ERSTELLEN KONZEPTE

Wenn man Bildungsprogramme evaluieren will, muss gesichert sein, dass sie auch tatsächlich evaluierbar sind. Der erste Gewinn eines Bekenntnisses zur Evaluation ist genau diese Tatsache, dass an eine Maßnahme, eine Intervention, ein Projekt die Anforderung gestellt wird, sich möglichst präzise selbst zu beschreiben. Diese Selbstbeschreibung folgt idealerweise einer bestimmten Logik. In der Evaluation sprechen wir von „Logischen Modellen“ oder Wirkmodellen. Im Prinzip ist diese Logik „evident“, sie ist in der Realität aber selten auffindbar. Ein „Programm“ lässt sich abstrakt wie folgt beschreiben:

Das Programm reagiert auf ein Problem und beschreibt einen zu erreichenden Zu-

stand (Ziel). Um Realisierungsmöglichkeiten einzuschätzen, ist zu klären, wie der (kulturelle, soziale, rechtliche oder ökonomische) Kontext aussieht, unter dem die Zielerreichung erfolgen soll. Ein Programm verfügt über ein Konzept, das erläutert, warum und mittels welcher Aktivitäten erwartet werden kann, dass der gewünschte Zustand erreicht werden kann. Es müssen die Ressourcen bestimmt werden, die zur Umsetzung des Programms eingestellt werden (Geld, Zeit, Haltungen und Kompetenzen der relevanten Akteure). Die Prozesse müssen so geplant sein, dass das Konzept auch umgesetzt werden kann. Outputs stehen fürzählbare und gut messbare Leistungen oder Produkte. Zu den Outputs gehört aber auch die Zufriedenheit der Adressaten. Programme wollen definierte Ergebnisse bzw. Wirkungen erzielen. Outcomes bezeichnen diese (intendierten) Wirkungen, die sich bei den Zielgruppen eines Programms ergeben haben: Wissenszuwächse, Entwicklungen von Kompetenzen, Einstellungswandel, Verhaltensänderungen oder zum Beispiel die emotionale Stabilisierung in einer schwierigen Lebenssituation.

EVALUATION BEWERTET PROGRAMME

Erst jetzt, wenn also das Programm so beschrieben ist, dass es der Erfassung durch systematische Erfahrung zugänglich ist, ist an Evaluation zu denken. Jedes der skizzierten Elemente eines Programms, Kombinationen oder auch das gesamte Programm können bewertet werden. Eine Evaluation kann also zum Beispiel danach fragen, ob das benannte Problem tatsächlich existiert oder relevant ist, ob ein Konzept auf plausiblen Annahmen über kausale Zusammenhänge beruht oder

ob die geplanten Umsetzungen auch tatsächlich erfolgen. Auch kann untersucht werden, ob die Adressaten zufrieden sind und ob sie gelernt haben, was sie in der Vorstellung der Programmentwickler gelernt haben sollten. Selbstverständlich sind diese Outcomes das Spannendste, das man evaluieren kann. Allerdings setzt eine Wirkungsevaluation in der Regel eine sehr hohe Methodenkompetenz voraus, und ohne intensive Fortbildung sollte eine Schulleitung solche Fragen von externen Evaluatoren durchführen lassen (Externe Evaluation). Aber die anderen Aspekte eines Programms lassen sich durchaus als „interne Evaluation“ durchführen. Es müssen nicht unbedingt diejenigen Personen evaluieren, die ein Programm verantworten und durchführen (Selbstevaluation), man kann ja auch durchaus interne Evaluationsteams gründen. Ob das ganz ohne eine Weiterbildung möglich ist, vermag ich nicht zu beurteilen. Aber es gibt hilfreiche Texte (siehe die Tipps unten). Und in – vor allem größeren – Schulen lassen sich durchaus Lehrer_innen finden, die eine Programmentwicklung moderieren, andere, die einen Fragebogen konstruieren oder weitere, die statistische Analysen erstellen können. Eine interne Evaluation kann auch als Schülerprojekt geplant werden.

FAZIT

Evaluationen sollten Schulleitungen besonders wichtig sein. Denn Schulen sind nicht – wie häufig kolportiert – träge Einrichtungen. Sie sind in hohem Maße aktiv. Man kann sogar den Eindruck haben, dass eher zu viele Projekte und Einzelmaßnahmen gleichzeitig durchgeführt werden: Kooperation mit Externen, curriculare Absprachen in den Fachschaften, Schulprogramme und -profile oder außercurriculare Veranstaltungen. Aber es sollte auch systematisch bewertet werden, was man da eigentlich tut. Und eben hier greift Evaluation. Interessanterweise ist der Prozess der Evaluation – das systematische Bewerten eines Programms – nachgeordnet. Wer evaluieren will, muss erst deutlich bestimmen, was „genau“ das Programm ist, das evaluiert werden soll. Aber wenn ich ein Projekt beginne, ohne diese Frage systematisch (also nicht nur mit dem „Gefühl“) beantwortet zu haben, lege ich den Grundstein fürs Scheitern. Und selbst wenn die beteiligten

Akteure gelegentlich dazu neigen, sich das Scheitern „schön zu reden“: Etwas zur Entwicklung von Schule und Unterricht haben sie trotz intensiver Arbeit nicht beigetragen. Evaluation ist dazu da, etwas gut und besser zu tun. Oder, wenn ein Projekt nicht funktioniert, es auch mal sein zu lassen.

TIPPS:

Balzer, Lars & Wolfgang Beywl (2015): evaluiert. Hep Verlag: Bern/ Ch..

Böttcher, Wolfgang & Jan Hense (2016): Evaluation im Bildungswesen – eine nicht ganz erfolgreiche Erfolgsgeschichte. In: Die Deutsche Schule, Heft 2, 108. Jahrgang, S. 117-135.

Hense, Jan U. (2006): Selbstevaluation. Lang: Frankfurt.

Kempfert, Guy & Hans-Günter Rolff (2005, 4. Aufl.): Qualität und Evaluation. Beltz: Weinheim und Basel.



FREIHEITSBERAUBUNG ODER SCHLICHTES VERWALTUNGSHANDELN?

Manchmal lassen Lehrkräfte — aus unterschiedlichsten Gründen — ihre Schüler erst nach dem Klingeln aus dem Klassenraum. Ist das Freiheitsberaubung?

Das Urteil ging nicht nur groß durch die Presse, sondern vermutlich auch bei Ihnen durchs Lehrerzimmer. Allerdings wird in der Presse manches verkürzt, schief oder gar falsch wiedergegeben, sodass es sich lohnt, auf dieses (und ein anderes) Urteil genauer einzugehen und es zu kommentieren.

Was war passiert? In der Unterrichtsstunde behandelte ein Musiklehrer in seiner 6. Klasse den „Teufelsgeiger“ Paganini. In dieser Lerngruppe befand sich auch (der bereits 14-jährige!) Jerome-Maurice, so wollen wir ihn einmal nennen. Die Klasse war ausgesprochen unruhig, einige Schüler störten massiv den Unterricht. Folglich entschloss sich der Kollege, die Unterrichtsmethode zu wechseln. Er projizierte einen Text über Paganini an das Smartboard und gab den Schülern auf, diesen abzuschreiben. Wer den Text abgeschrieben hatte, durfte den Raum verlassen und nach Hause gehen. Er selber setzte er sich mit seiner Gitarre vor die Tür und versperrte sie teilweise. Die meisten Schüler fingen sofort an zu schreiben. Die ersten, die damit fertig waren, stellten sich in einer Reihe vor dem Kollegen auf, zeigten den abgeschriebenen Text vor und verließen den Raum. In diesem Moment klingelte es zum Stundenende. Ein Schüler, der sich vordrangte, wurde vom Lehrer zurückgeschoben. Das war zu viel für Jerome-Maurice. Er griff zu seinem Handy, wählte die Nummer der Polizei an und rief aufgereggt ins Telefon, hier würden Schüler festgehalten und geschlagen. Die Polizei fuhr umgehend zur Schule, und mit dem Schulleiter eilte man zum Musikraum. Dort stellte sich schnell heraus, dass die Anschuldigungen völlig übertrieben waren. Aber die Eltern von Jerome ließen nicht locker, und auch die Staatsanwaltschaft un-



Dr. jur. Günther Hoegg ist Jurist und war 30 Jahre als Lehrer im Schuldienst tätig. Seit über 10 Jahren führt er schulrechtliche Fortbildungen durch, vor allem in Niedersachsen, NRW und Hessen. Mehr Expertenratsschläge 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!

also den Raum nach und nach verlassen dürfen. Genau diese Variante lag bei dem Musiklehrer aber vor. Jede andere Einschätzung wäre unsinnig und realitätsfremd. Andernfalls wäre das verzögerte Verlassen eines gelandeten Flugzeugs, wenn alle zum Ausgang strömen und die Stewardess sie zurückhält, eine Freiheitsberaubung. Und keine Lehrkraft dürfte ihre Schüler nach dem Klingeln zum Unterrichtsende auffordern, noch die letzten zwei Sätze von der Tafel abzuschreiben oder den Raum zu säubern.

Nun widme ich mich der berechtigten Frage, warum die beiden Staatsanwaltschaften (Neuss und Düsseldorf) sich denn so in diesen Fall hineingehängt haben, obwohl sie im Strafrecht vermutlich besser informiert sind als ich (als Verwaltungsjurist). Warum also die hältlosen Anklagen? Wahrscheinlich hängen sie damit zusammen, dass die jungen Kolleg/innen zu viele amerikanische Justizthriller gesehen und das dort Gesehene fälschlich auf Deutschland übertragen haben. In den USA ist die Staatsanwaltschaft

terstellte eine Freiheitsberaubung. Es kam zum Prozess vor dem Amtsgericht Neuss. Der zuständige Richter war von einer Freiheitsberaubung nicht recht überzeugt, wollte aber die forsch auftretende Staatsanwaltschaft nicht völlig verärgern. Und so griff er in die Trickkiste und verhängte eine „Verwarnung mit Strafandrohung“. Diese besagte im Kern: Wenn der Kollege sich bereit erkläre, eine Fortbildung zum Umgang mit schwierigen Schülern zu absolvieren, dann sei die Sache erledigt. Erst bei seiner Weigerung sei eine Geldbuße (500 €) fällig. Der Musiklehrer ging auf diesen faulen Kompromiss nicht ein, sondern stattdessen in die Berufung vor das Landgericht Düsseldorf, das ihn im Februar 2017 freisprach.

Was der Richter am AG nicht berücksichtigte, weil er bei diesem Fall vermutlich seinen Strafrechtskommentar nicht heranzog, ist Folgendes: Es ist keine Freiheitsberaubung, wenn das Verlassen des Raumes nur verzögert wird, die betreffenden Personen

nämlich nur Ankläger, für entlastende Informationen ist der Angeklagte selbst (oder sein Verteidiger) zuständig.

Das ist bei uns völlig anders. Hier ist die Staatsanwaltschaft gesetzlich verpflichtet, auch entlastende Aspekte zu ermitteln und zu berücksichtigen (§ 160 II StPO). Das weiß kaum jemand in der Bevölkerung, und auch karrierebewusste Staatsanwälte vergessen es manchmal und sehen nur die Möglichkeit, mit einem solchen Fall in die Presse zu kommen. Sich für unterdrückte Schüler einzusetzen, kommt bei vielen Eltern gut an.

Um ein wenig über den Tellerrand dieses Urteil zu schauen, erwähne ich jetzt noch das berühmte Tonklumpen-Urteil des OVG Schleswig aus dem Jahre 1992 (vgl. Hoegg: Die 55 wichtigsten Schulrechtsurteile, Nr. 49). In diesem Fall hatte ein Kollege in der letzten Unterrichtsstunde seine Klasse etwa 20 Minuten festgehalten, damit sie den von ihnen (mit Tonklumpen) verschmutzten Raum wieder säubern. Auch hier konnte/

wollte das Gericht keine Freiheitsberaubung erkennen. Darüber hinaus stellte es fest: Das Festhalten im Klassenraum (um ihn zu säubern!) ist kein Verwaltungsakt, den man mit Widerspruch und Klage anfechten kann, sondern schlichtes Verwaltungshandeln. Das heißt: Was Lehrkräfte in solchen oder ähnlichen Situationen machen, um Schüler zu erziehen, bedarf keiner besonderen Ermächtigung, sondern ist Teil des normalen Unterrichtsgeschehens. Das sah auch der Richter in Düsseldorf so, als er abschließend an die Staatsanwaltschaft die rhetorische Frage stellte, ob es wirklich sinnvoll sei, wegen eines solchen Vorfalls die Gerichte zu bemühen. Dem ist nichts hinzuzufügen.

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

DAPF Fortbildung

Weiterbildender Masterstudiengang

„Führung und Management in Bildungseinrichtungen“ geht in die 3. Runde

Bereits zum dritten Mal bieten die Technische Universität Dortmund und die Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) den erfolgreichen Masterstudiengang ‚Führung und Management in Bildungseinrichtungen‘ an. Starttermin ist der 20. Oktober 2017.

WISSENSCHAFTSBASIERTES UND PRAXISBEZOGENES WEITERBILDUNGSSTUDIUM

Der Studiengang ist berufsbegleitend. Er dauert vier Semester, ist zertifiziert und endet mit einem universitären Masterabschluss (Master of Arts, MA). Der Studiengang ist schwerpunktmäßig auf die zunehmend komplexer werdenden Aufgaben in Führung und Management fokussiert. Die Teilnehmenden kamen bisher hauptsächlich aus dem Schulbereich, aber beispielsweise auch aus einem kommunalen Bildungsbüro.

Das Ziel des Studiengangs ist die wissenschaftlich gestützte Qualifizierung von künftigen oder bereits im Amt befindlichen, auch stellvertretenden Leitungen von Schulen und anderen Bildungsinstitutionen sowie Mitgliedern der ‚erweiterten Schulleitung‘.

Das Weiterbildungsstudium vermittelt die neuen Konzepte im Bereich der Führungs-, Management- und Steuerungskompetenzen. Es ist wissenschaftsbasiert und praxisbezogen. An die Praxis der berufstätigen Studierenden wird angeknüpft; sie wird reflektiert und es werden Ideen zur Weiterentwicklung generiert („Upgrade“). Die hochkarätigen Dozentinnen und Dozenten kommen nicht nur aus der Wissenschaft, sondern auch aus der Praxis.

Studieninhalte sind u.a. Kommunikationstheorien als Grundlage von Leitungshandeln, Organisationstheorien, Personalentwicklungs-konzepte, Organisationslernen und Change Management. Weitere Inhalte sind die Budgetierung in Bildungseinrichtungen, der Qualitätsbegriff und die Erarbeitung von Evaluations- und Qualitätsmanagementsystemen, Unterrichtsentwicklung und Gesundheitsmanagement.

Voraussetzung für die Zulassung zum Masterstudiengang ist ein absolviertes Lehramtsstudium oder ein erster mindestens dreijähriger einschlägiger berufsqualifizierender Studienabschluss sowie eine mindestens einjährige Berufserfahrung.

Wer den Master mit Erfolg absolviert hat, kann zum Promotionsstudium der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der TU Dortmund zugelassen werden.

Anmeldungen bitte an Dr. Torsten Menkhaus (DAPF)
E-Mail: menkhaus@post.tu-dortmund.de
Telefon: 0231/755-6616

Weitere Informationen:
www.dapf.tu-dortmund.de (linke Leiste ‚Masterstudiengang‘)



-HAWU-

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

IMPRESSIONUM: 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 Unternehmergeellschaft

Christinenstr. 5

10119 Berlin

Tel.: (030) 577 00 546

Fax: (030) 577 00 862

E-Mail: info@beruf-schulleitung.de

REDAKTION:

Nele Klockmann

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.

Informationen für Schulleitungen



Rolff, Hans-Günter: Schulleitung. Auf den Punkt gebracht. Erschienen bei Debus-Pädagogik. ISBN 978-3-9541-4073-2, 1. Auflage 2016. 56 Seiten. Flexibler Einband. 9,80 Euro.

KÜRZE SCHAFT KLARHEIT

„Seminararbeiten mit mehr als 10 Seiten nehme ich nicht an. Sie sind redundant, ... so in den frühen 70er Jahren einer meiner Professoren an der Universität zu Köln. Neu und nicht leicht umzusetzen – der Zwang zur Kürze war schwierig, aber für die Klarheit wertvoll.“

Diese Erinnerung kam zurück, als ich das schmale und dünne Mikrobuch „Schulleitung. Auf den Punkt gebracht“ zur Rezension erhielt, das vorläufig neueste Werk von Hans-Günter Rolff.

Welch ein Kontrast zum dem von ihm mit herausgegebenen voluminösen „Handbuch Schulleitung“!

Kaum zu glauben, aber gut gelungen ist der Versuch, die Ergebnisse der nationalen und internationalen Forschung der letzten Jahrzehnte zum Thema Schulleitung in den einzelnen Etappen so kurz und so prägnant auf nur 54 Seiten jeweils „auf den Punkt gebracht“ darzustellen.

Von der Feststellung über die „Unmöglichkeit Schulen zu leiten“ oder Schule zu leiten „wie Großmutter kochte“ bis zum heutigen Wissen, dass es keine gute Schule ohne gute Schulleitung gibt, sind alle relevanten Erkenntnisse dargestellt.

Begriffsklärung, notwendige Kompetenzen und Wirksamkeit von Schulleitung, Steuerung, Führung und Führungsstile, Weiterentwicklung der Schule, Qualitätsmanagement und Evaluation, Beteiligung und Delegation, Vermittlung von Werten und Haltungen und die Schaffung eines guten und gesunden Klimas in der Schule für alle.

Dies sind die Themen, und das Buch endet mit der Ermutigung, Schulleiterin/Schulleiter zu werden, da die Quadratur des Kreises in der Annäherung möglich sei, verbunden mit dem Wissen, dass es Perfektion in diesem Beruf nicht geben kann und auch nicht geben sollte (was die Schrift gut begründet). Der Kreis schließt sich wieder hin zum Herd der Großmutter mit den vielen variablen Ringen: „Schulleitung ist ... ein unmögliches Beruf mit unendlichen Möglichkeiten“.

Wer sollte dieses Buch lesen? Es eignet sich wunderbar als Geschenk, weil es inhaltsreich, leicht zu lesen und dazu noch preiswert ist. Auch deshalb sollten es alle zukünftigen oder neu im Amt befindlichen Schulleiterinnen und Schulleiter lesen. Ein guter Einstieg und Anreiz, sich dann der ausführlicheren Fachliteratur zuzuwenden. Zur Auffrischung und Versicherung für alle im Amt stehenden Schulleiterinnen und Schulleiter.

Vor allem aber Politiker, Ministerien, Schulaufsicht und Schulabteilungen der Kommunen und vor allem die Finanzminister und Kämmerer sollten einen Blick zur Orientierung hineintun. Rolff meint: Schulleiterinnen/Schulleiter müssen als Dienstvorgesetzte mit den notwendigen Ressourcen und Kompetenzen sowie einer eigenen Personalvertretung ausgestattet werden. Das kostet Geld, verlangt Mut und politischen Willen.

Die Lektüre dieses Buches kann dazu beitragen, umzudenken und unser Land durch klare Leitungsstrukturen und Investition in Bildung zukunftsfähig zu machen.

Autor: Dr. Burkhard Mielke

BADEN-WÜRTTEMBERG

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

BERLIN

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

BRANDENBURG, BREMEN, THÜRINGEN

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

HAMBURG

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

HESSEN

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

MECKLENBURG-VORPOMMERN

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

NIEDERSACHSEN

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

NORDRHEIN-WESTFALEN

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

SAARLAND

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

SACHSEN-ANHALT

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

SCHLESWIG-HOLSTEIN

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

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG

Prof. Dr. Stephan Huber

**DIE NÄCHSTE AUSGABE
ERSCHEINT IM JULI 2017**



b:sl
 Beruf : Schulleitung

03/17

THEMEN

Schulleitungsbesoldung

Unterstützungssysteme für Schulleitung

www.beruf-schulleitung.de

Redaktionsschluss: 31. Mai 2017

Anzeigenschluss: 09. Juni 2017

Die digitale Plattform für Schulleitungsbelange –

immer am Puls des schulischen Wandels



www.beruf-schulleitung.de



Beruf : Schulleitung

Regelmäßig Neuigkeiten zum Thema Schulleitung & zahlreiche
b:sl-Ausgaben im Online-Archiv zum Durchstöbern

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