



:UNSER TITELTHEMA

Was ist fair?

Bildungsqualität & Besoldung

:AUSSERDEM

Unterstützungssysteme für Schulleitungen



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



AKTUELL

Aus den Bundesländern

4

TITELTHEMA – WAS IST FAIR?Eurydice – Zahlen und Fakten
Boni für Lehrpersonen

6

9

THEMA – GANZTAGSSCHULE

Qualität von Ganztagschulen

12

THEMA – ASD-POSITIONSPAPIER

Nationaler Aktionsplan für „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“

16

THEMA – FORTBILDUNG

Mit einem Master zum Meister

17

THEMA – SCHULWETTBEWERB

Deutschlands „Stärkste Schule“ steht in Sachsen-Anhalt

19

THEMA – PRIVATISIERUNG

Die Privatisierung des Bildungswesens ist ein Irrweg

20

TITELTHEMA – UNTERSTÜTZUNGSSYSTEME FÜR SCHULLEITUNGENTechnischer Support für Schulleitungen
Steuergruppen unterstützen und entlasten die Schulleitung

23

25

THEMA – SCHULENTWICKLUNG

Schule der Zukunft

30

THEMA – FORTBILDUNG

Bildungsmanagement International

34

THEMA – BUCHVORSTELLUNG

Ein Buch zum „Suchen und Finden“

35

THEMA – BILDUNGS-PROGRAMM

Von Kindergarten bis Schulleitung – wertvolle Bildungsmedien für jeden Bereich

36

DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG

Zur Förderung der Lehrerkooperation zum Einsatz digitaler Medien durch die Schulleitung

37

RECHT

TB + RW + S = RF Am Beispiel der Nothilfe

39

RUBRIKENFortbildung
Lesestoff – Informationen für Schulleitungen
Adressen, Impressum

40

41

42

TITEL

Shutterstock

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

**Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,
liebe Leserinnen und Leser!**

Das Thema Schulleitungsbesoldung begleitet uns in diesem Magazin und in unserer Arbeit als Bundesverband schon seit vielen Jahren. Das ist in unserer Rolle als Interessenvertretung zwar nur natürlich, zugleich aber auch immer wieder neu akut.

Während die Schulleitungs-Gehälter gleich (und gleichermaßen ungerecht) bleiben, entwickelt sich das System Schule und seine Herausforderungen entlang neuer Medien und Gesellschaftsordnungen rapide.

Damit sind soziale, ökonomische, ökologische und kulturelle Veränderungen und Entwicklungen genauso gemeint wie die Komplexitätszunahme in den meisten Lebensbereichen.

Dementsprechend steigen die Anforderungen an die Schulleitung – höhere Gehälter sollten die logische Konsequenz sein, und zwar schulartenübergreifend. In anderen europäischen Ländern ist dies schon seit Jahren verstanden und in politische Praxis umgesetzt: So sind z.B. in England zwischen 1997 und 2013 die Reallöhne von SchulleiterInnen um satte 19% gestiegen, wie aus der Eurydice-Studie von 2014/2015 hervorgeht (mehr dazu auf den Seiten 6 und 7). Zu den Herausforderungen für das System Schule gehört – in einem sehr positiven Sinne – auch der Nationale Aktionsplan für Bildung für Nachhaltige Entwicklung BNE, der im Juni 2017 unter Mitwirkung des ASD verabschiedet wurde. Die darin angelegte Zuwendung zu einem klassisch humanistischen Bildungsideal begrüßen wir als Allgemeiner Schulleitungsverband. Vor dem Hintergrund von BNE wird es nötig sein, einen neuen, ganzheitlichen Bildungsbegriff zu definieren, der die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellt.

Dazu braucht es adäquate personelle, aber eben auch finanzielle Ressourcen auf allen Seiten.

Viel Vergnügen bei der Lektüre der aktuellen Ausgabe von b:sl wünscht Ihnen

Ihre

*Gudrun Wolters-Vogeler
ASD-Vorsitzende*



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

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: bildungsklick.de

BADEN-WÜRTTEMBERG

MOTIVATION DER ELTERN

BEEINFLUSST SCHULEISTUNG

Sind die Eltern nicht motiviert, sind es auch die Kinder nicht, zeigt eine Studie der Tübinger Bildungsforscher.

Ob sich die Unterstützung der Eltern beim Lernen positiv oder negativ auf die Leistung ihrer Kinder in der Schule auswirkt, ist davon abhängig, wie motiviert die Eltern sind. In einer Studie haben Wissenschaftler vom Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung an der Universität Tübingen herausgefunden, dass die Leistungen von Kindern, deren Eltern sich für Mathematik interessierten und ihre eigene fachliche Kompetenz für Mathematik hoch einschätzten, besser waren als die Leistungen von Kindern, deren Eltern sich wenig für Mathematik interessierten und sich selbst nicht so gut in Mathematik einstuften – unabhängig von der Intensität der elterlichen Unterstützung. Die Ergebnisse wurden jetzt in der Zeitschrift *Child Development* veröffentlicht.

Der familiäre Hintergrund spielt eine entscheidende Rolle für die Motivation und die Leistung von Schülern. Frühere Studien haben gezeigt, dass ein hohes Interesse der Eltern an der schulischen Entwicklung der Kinder im Mittel mit einem günstigeren Leistungsverlauf einhergeht. Es blieb allerdings unklar, welche Art von elterlicher Unterstützung denn nun genau zum Erfolg führte und welche das Gegenteil bewirkt. Sind die Eltern beispielsweise zu engagiert, können die Kinder das als Kontrolle auffassen. Ihr Selbstvertrauen in die eigene Leistung kann dadurch sinken und ihre Leistung sich verschlechtern. Die Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher der Universität Tübingen wollten deshalb herausfinden, welche Faktoren innerhalb der Familie sich günstig auf die Schulleistung auswirken und welche eher hinderlich sind. Dazu befragten sie über 1.500 Kinder aus neunten Klassen sowie ihre Eltern.

Die Eltern mussten zu Beginn der Studie die Fragen bezüglich ihrer Unterstützung in Mathematik beantworten, zum Beispiel, ob sie bei den Hausaufgaben helfen. Zudem sollten sie darüber Auskunft geben, wie sie ihre eigenen mathematischen Fähigkeiten einschätzen, wie viel Unterstützung ihre Kinder brauchen, wie viel Zeit und Energie sie für die Unterstützung ihrer Kinder aufbringen und ob die Familie grundsätzlich an Mathematik interessiert ist. Die Schülerinnen und

Schüler füllten zu Beginn der Studie ebenfalls Fragebögen aus, in denen sie ihre eigenen Fähigkeiten einschätzten und über ihren Arbeitsaufwand und ihr Interesse für das Fach Mathematik berichteten. Nach fünf Monaten wurden sie erneut befragt, zusätzlich wurden ihre Leistungen und Noten ausgewertet.

Die Tübinger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wurden in ihrer Annahme bestärkt, dass nicht die Unterstützung per se zu besseren Leistungen führt, sondern es ganz bestimmte Merkmale innerhalb der Familie gibt, die gute Leistungen begünstigen. „Die besten Entwicklungen fanden sich bei Kindern, deren Eltern eine hohe Wertschätzung der Mathematik besaßen und die ihre eigenen Fähigkeiten als hoch einschätzten“, erklärt Isabelle Häfner, Erstautorin der Studie. „Diese Kinder erzielten eine höhere Leistung, egal, ob die Eltern ihnen nun konkret bei den Schulaufgaben halfen oder nicht.“ Deshalb sei es problematisch, gute oder schlechte Leistungen der Kinder nur darauf zurückzuführen, ob die Eltern sie bei ihren Aufgaben unterstützen.

Die ungünstigsten Bedingungen für die Leistung der Kinder waren in Familien zu finden, in denen die Eltern ihre Kinder zwar intensiv unterstützten, selbst aber kein Interesse an Mathematik hatten und ihre eigenen Fähigkeiten auch nicht hoch einschätzten. Deren Kinder hatten nicht nur schlechtere Noten, sondern konnten sich auch nicht für Mathematik begeistern. „Helicopter-Mütter können ihren Kindern schaden, wenn sie sich selbst nicht für das jeweilige Fach interessieren, in dem sie ihre Kinder unterstützen wollen“, erklärt Häfner. Dieses komplexe Zusammenspiel von günstigen und ungünstigen Faktoren in Bezug auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern müsse in weiteren Studien nun näher untersucht werden.

BERLIN

ZUKUNFTSFÄHIGE STRUKTUR DES BERLINER SCHULSYSTEMS ETABLIERT

Nach der Schulstrukturreform in Berlin zieht die wissenschaftliche Begleituntersuchung ein Zwischenfazit. Sie wertet die Umstellung auf nur noch zwei Formen von weiterführenden Schulen als reibungslos vollzogenen Schritt zu einem zukunftsfähigen Rahmen.

Unter anderem konnte die Anzahl von Schulen mit einem hohen Anteil mehrfach benachteiligter Schülerinnen und Schüler re-

duziert werden. Die Leistungen der Jugendlichen an den zur Integrierten Sekundarschule zusammengefassten nicht-gymnasialen Schulen sind im Zuge des Wechsels überwiegend konstant geblieben. Der Reformprozess muss nun mit weiteren Optimierungen fortgesetzt werden – wozu die Studie zahlreiche Hinweise liefert.

Mit der zum Schuljahr 2010/2011 realisierten Schulstrukturreform hat das Land Berlin zahlreiche Neuerungen eingeführt. Die Haupt-, Real- und Gesamtschulen wurden zur neu geschaffenen Integrierten Sekundarschule (ISS) zusammengefasst, die nun neben dem Gymnasium die einzige weiterführende Schulform bildet. Die ISS verfügen über eine eigene gymnasiale Oberstufe oder sie arbeiten mit einer externen zusammen. So können an dieser Schulform alle Abschlüsse einschließlich des Abiturs erworben werden. Sie bietet unter anderem ein flächendeckendes Ganztagschulangebot und mehr Möglichkeiten zur Berufsorientierung. Klassenwiederholungen sind nicht mehr vorgesehen. Mit der Reform wurde auch das Verfahren des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule angepasst, um dort unter anderem eine größere soziale Durchmischung der Schülerschaft zu erreichen. Insgesamt sollen die Schülerinnen und Schüler mit den Maßnahmen der Reform mehr und bessere Schulabschlüsse erzielen, außerdem soll sich die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der soziokulturellen Herkunft verringern.

Eine wissenschaftliche Untersuchung, die die Reform langfristig begleitet, hat jetzt neue Ergebnisse vorgelegt. Das verantwortliche Forschungsteam zieht folgendes Zwischenfazit: „Mit dem neuen Schulsystem wurde relativ reibungslos ein zukunftsfähiger Rahmen etabliert.“ Zugleich unterstreichen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) und vom Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN): „Die aktuellen Studienergebnisse weisen nun frühzeitig und gezielt darauf hin, dass sich die Potenziale der Reform besser nutzen lassen und die Umsetzung optimiert werden kann. Die in vorherigen Untersuchungen festgestellte grundlegende Unterstützung der neuen Schulstruktur bildet dafür eine solide Grundlage.“

DIE KERNERGEBNISSE:

Der innerhalb weniger Jahre vollzogene und weithin akzeptierte Wechsel zu der neuen Struktur eröffnet zahlreiche Entwicklungs-perspektiven. So wurde zum Beispiel die Anzahl der Schulen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern, die aufgrund sehr schwacher Leistungen und ihres sozi-ökulturellen Hintergrunds geringere Aus-sicht auf Bildungserfolg haben, reduziert. Die aus der Fusion von Haupt- und Realschulen hervorgegangen Lehrkörper verfügen über ein breiteres Spektrum an Erfahrungen und Qualifikationen. Bezogen auf die kognitiven Grundfähigkeiten und damit die Lernvor-aussetzungen der Schülerinnen und Schüler gingen zudem die Unterschiede zwischen den nicht-gymnasialen Schulen leicht zurück.

Die Forscherinnen und Forscher weisen aber auch auf weiterhin bestehende Herausforderungen hin: „Es gibt immer noch Schulen, die an schwierigen Standorten arbeiten und wenig nachgefragt sind. Außerdem wurde das Grundmuster unterschiedlicher Leis-tungsvoraussetzungen an den Schulstandorten nicht gänzlich aufgehoben. Nicht zuletzt fehlt es an den Integrierten Sekundarschulen ohne eigene Oberstufe vielfach an Erfahrung damit, den Übergang nach der Mittelstufe zu gestalten.“ Die mit standardisierten Tests erfassten Leistungen der untersuchten Schü-

lerinnen und Schüler an den nicht-gymna-sialen Schulen sind insgesamt in etwa gleich geblieben, auch wenn sich an Einrichtungen ohne eigene Oberstufe Hinweise auf leichte Leistungsrückgänge fanden. Der Befund traf sowohl auf Neuntklässlerinnen und Neunt-klässler sowie auf 15-Jährige zu, die beide untersucht wurden. Diese Leistungsstabilität war angesichts der erheblichen Veränderun-gen und Umstellungen nicht zwangsläufig zu erwarten. Die Jugendlichen an den ISS erhielten allerdings nach der zehnten Klasse deutlich häufiger die Berechtigung, die gym-nasiale Oberstufe zu besuchen: 41 Prozent ge-genüber 24 Prozent zuvor. Gleichzeitig stiegen ihre Erwartungen: Ging vor der Reform rund ein Fünftel der nichtgymnasialen Schüler-schaft davon aus, das Abitur zu schaffen, traf dies nach der Reform auf ein Drittel zu. „Die höheren Abiturerwartungen weisen darauf hin, dass die Grundidee der Reform ange-kommen ist. Wenn aber zugleich die Berech-tigungsquoten steigen, obwohl parallel die Leistungen gleich bleiben, stellt sich die Frage, ob das Leistungsniveau in der gymnasialen Oberstufe gehalten werden kann“, so das For-schungsteam.

Darüber hinaus machen die neuen Er-gebnisse deutlich, dass das Ausmaß sozialer und migrationsbezogener Bildungsungleich-heiten größtenteils konstant geblieben ist:

Nach der Reform besuchten unverändert Schülerinnen und Schüler mit einem „un-günstigeren“ familiären Hintergrund sel-tener Gymnasien oder nicht-gymnasiale Schulen mit eigener Oberstufe. Sie schnitten außerdem in der neunten Klasse gleichblei-bend schlechter bei Kompetenztests ab. An der Situation der 15-Jährigen mit besonders schlechten Leistungen in Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch hat sich bisher ebenfalls wenig geändert. Die Gruppe setzte sich weiterhin vorwiegend aus Jugendlichen aus zugewanderten, bildungsfernen und sozial schwachen Familien zusammen. „Herkunftsbezogenen Bildungsungleichhei-ten und Kompetenzarmut gilt im Berliner Schulsystem weiterhin erhöhte Aufmerk-samkeit“, urteilen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

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

Eurydice – Zahlen und Fakten

Europäische Studie über die Gehälter von Lehrern und Schulleitern (2014/2015)

Das Eurydice-Netzwerk sammelt und veröffentlicht seit 1995 Daten über LehrerInnen- und SchulleiterInnengehälter, um aktuelle Informationen zu diesem wichtigen Thema gebündelt einander gegenüberzustellen. Dieser Auszug aus der Studie 2014/15 rückt insbesondere die Besoldung der Schulleitungen in den Mittelpunkt.

Autoren: Nele Klockmann, Uschi Klein, Stephan Gerhard Huber

GEHÄLTER UND ZULAGEN STEIGERN DIE ATTRAKTIVITÄT DES BERUFES

Die Anforderungen an Schule und Schulleitung sind größer denn je. Sie müssen auf soziale, ökonomische, ökologische und kulturelle Veränderungen und Entwicklungen reagieren, mit ihnen Schritt halten, sie auffangen und auf sie vorbereiten, sie voranbringen oder ihnen gegebenenfalls auch entgegenwirken. Die wachsende Multikulturalität und Vielseitigkeit einer pluralistischen, postmodernen und globalisierten Gesellschaft bedingen eine Komplexitätszunahme in den meisten Lebensbereichen. So kann sich Schule längst nicht mehr als Institution verstehen, die einen fest gefügten Kanon althergebrachten Wissens vermittelt und sich auf eine Akzeptanz tradiert Normen verlassen. Gleichzeitig hat der globalisierte Informationsmarkt mit seinem Angebot an außerschulischen Informationsmöglichkeiten der Schule längst ihr Wissensmonopol und ihre Vermittlungsautorität genommen und sie in starke Konkurrenz zu den anderen „Wissensanbietern“ gebracht. Darüber hinaus muss die Schule – vielleicht mehr denn je – als Erziehungsinstant fungieren und in manchen sozialen Umgebungen mit stark veränderten Familienstrukturen nicht nur neben die, sondern sogar an die Stelle der Familie treten.

Spiegelt sich diese oben dargestellte Zunahme an Aufgaben und Anforderungen an die Qualität und Entwicklung von Schule auch in steigenden Gehältern der sie Führenden? Schafft man es, die talentiertesten Menschen für den Schulleiterberuf zu gewinnen? – Menschen, die all die vielfältigen, alten und neuen Anforderungen erfüllen und in der Lage sind, sich an die sich wandelnden Umstände anzupassen.

Neben anderen Aspekten sind auch die Gehälter und Zulagen Schlüsselemente der Attraktivität, die den Schulleiterberuf ausmacht. Sie spielen eine wichtige Rolle sowohl bei der Berufsentscheidung als auch bei der

Gewährleistung, dass die SchulleiterInnen im Job zufrieden sind und motiviert bleiben.

Eine Politik, wie beispielsweise jene Englands, in dem die Gehälter der Schulleitenden zwischen 1997 und 2003 real um 19 Prozent gestiegen sind (Hopkins, Nusche & Pont 2008, S. 172) und die die Ertrags- und Karriereechancen der im Bildungsbereich beschäftigten Personen befördert, sollte daher ein integraler Bestandteil umfassender Strategien sein, um die Attraktivität des Schulleiterberufs zu erhöhen.

Bereits in der ersten Dekade des neuen Jahrtausends untersuchte das OECD-Projekt „Improving School Leadership“ internationale Modelle von Schulleitung. Ziel war, der Bildungspolitik forschungsbasierte Analysen und Empfehlungen zur Verfügung zu stellen, wie pädagogische Führung von Schulen wirksam unterstützt werden kann, welche Rahmenbedingungen (u.a. Gehälter) sie braucht und welche Konzepte am effektivsten sind, damit Schulen ihren Bildungsauftrag erfüllen können. Stephan Huber war als internationaler Experte an diesem Projekt als Mitglied des Gesamtteams und „Rapporteur“ für den Englandbericht beteiligt (www.oecd.org/edu/schoolleadership).

Zu der Frage, welche Faktoren an einer Schulleitung Interessierte motivieren, sich auf eine solche Position oder ein solches Amt zu bewerben, kam die OECD-Studie zum Schluss, dass der relativ niedrige Level der Gehälter die Entscheidung von Lehrkräften (negativ) zu beeinflussen scheint, sich auf eine Schulleiterstelle zu bewerben (a.a.O., S. 159) und führt insbesondere Untersuchungen an, die dies für die USA und Australien belegen. Darüber hinaus führen aber auch mangelnde Perspektiven u.a. in der beruflichen Weiterentwicklung in Bezug auf den Beruf des Schulleiters/der Schulleiterin

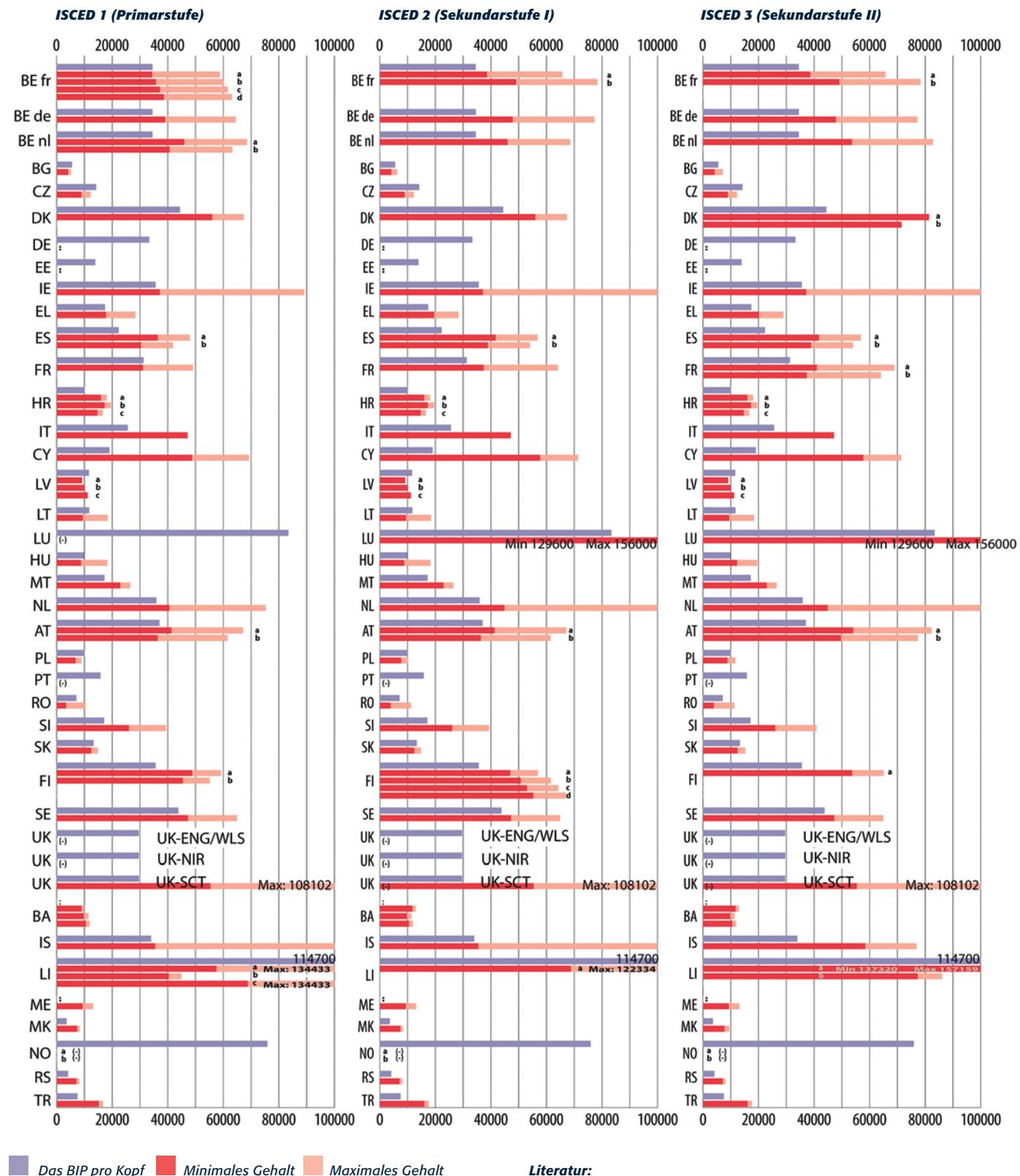
zu einem Mangel an Attraktivität. Die meisten der am Projekt beteiligten Länder scheinen für Schulleitende, so die Studie, kaum oder wenige Karrieremöglichkeiten vorzuhalten (a.a.O., S. 160).

Die Attraktivität einer Schulleiterkarriere wird von potenziellen Bewerbern am Grad/Umfang der Verantwortung und der Entlohnung gemessen. Verglichen wird beispielsweise mit Berufen aus dem öffentlichen Sektor (a.a.O., S. 170). In Neuseeland beispielsweise ist das Niveau der Gehälter der Schulleitenden vergleichbar mit denen des öffentlichen Sektors und weist darüber hinaus im Vergleich auch höhere Wachstumsraten auf über einen Zeitraum von zehn Jahren (a.a.O., S. 172).

Das Eurydice-Netzwerk, das seit 1995 Daten über LehrerInnen- und SchulleiterInnengehälter in Europa sammelt und veröffentlicht, legt mit seiner Studie von 2014/15 einen Bericht vor, der eine vergleichende Analyse auf der Grundlage der Daten präsentiert, die von jedem Land zur Verfügung gestellt werden. Es wird ein europaweiter Überblick geschaffen über die Vergütungen von Schulleitungen und Lehrkräften. In der Vergleichsübersicht werden die gesetzlichen Mindest- und Höchstgehälter der SchulleiterInnen in der Primar- und Sekundarschulbildung dargestellt und mit dem Pro-Kopf-BIP in jedem Land verglichen. (siehe Abbildung 1)

Abbildung 1: Jährliche Mindest- und Höchstgehälter für SchulleiterInnen an öffentlichen Schulen

(Primarstufe, Sekundarstufe I und II) im Vergleich zum Pro-Kopf-BIP in EUR, 2014/15 (European Commission 2015, S. 16)

**Erläuterungen:**

Das gesetzliche Jahres-Gehalt ist der vom Arbeitgeber gezahlte Betrag, einschließlich der allgemeinen Erhöhungen der Gehaltsstufen, des 13. Monats Gehalts und des Urlaubsgeldes (falls zutreffend); Sozialversicherungs- und Rentenbeiträge der Arbeitgeber sind nicht enthalten.

Literatur:

Hopkins, D., Nusche, D. & Pont, B. (Hrsg.) (2008). *Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership*. OECD, Specialists Schools and Academies Trust. OECD Publishing.

European Commission (2015). *Teacher's and School Head's Salaries and Allowances in Europe 2014/15*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency EACEA.

MINDESTLOHN FÜR SCHULLEITERINNEN HÖHER ALS DAS PRO-KOPF-BIP

Dass der Mindestlohn für SchulleiterInnen stets höher ist als der Mindestlohn für Lehrkräfte, hängt mit der Tatsache zusammen, dass in der Regel mehrere Jahre Berufserfahrung erforderlich sind, um eine leitende Funktion erfüllen zu können. Aufgrund der hohen Verantwortung, die auf den Schultern der SchulleiterInnen lastet, gilt dies natürlich ebenso für die maximalen gesetzlichen Gehälter, die ausgezahlt werden.

Die Höhe der Gehälter korreliert zudem in einem Drittel der europäischen Länder mit der Anzahl der SchülerInnen. Unabhängig von der ISCED-Ebene (International Standard Classification of Education) gilt, je mehr SchülerInnen die jeweilige Schule besuchen, desto höher ist auch das Gehalt der SchulleiterInnen. Dies ist der Fall in Belgien, Dänemark, Spanien, Frankreich (nur in Grundschulen), Kroatien, Lettland, den Niederlanden, Österreich, Portugal, Finnland, Bosnien und Herzegowina, Liechtenstein und der ehemaligen jugoslawischen Republik Mazedonien.

Die minimale gesetzliche Vergütung für Schulleitungen in Grundschulen und in der Sekundarstufe I ist in den meisten Ländern höher als das Pro-Kopf-BIP, ausgenommen Bulgarien, Tschechien, Lettland, Litauen, Ungarn, Österreich (nur in kleineren Schulen), Polen, Rumänien, die Slowakei und Liechtenstein. Für die Sekundarstufe II registrieren lediglich sieben Länder (Bulgarien, die Tschechische Republik, Lettland, Litauen, Polen, Rumänien und die Slowakei) ein gesetzliches Minimum an Besoldung, das unter dem Pro-Kopf-BIP liegt.

Die maximale gesetzliche Vergütung für SchulleiterInnen ist in allen europäischen Ländern höher als das Pro-Kopf-BIP, abgesehen von Bulgarien (nur ISCED-Stufe I), der Tschechischen Republik (alle Schulformen) und Polen (nur ISCED-Stufe I). In folgenden Ländern übersteigt die Besoldung das Pro-Kopf-BIP am weitesten: Im Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland; 465%), in Zypern (376%) und Portugal (307%). In nahezu allen Ländern – die Ausnahmen bilden Portugal und das Vereinigte Königreich – existieren je nach Schulform Unterschiede in der Vergütung. In Portugal basiert das Gehalt der SchulleiterInnen auf ihrer beruflichen Laufbahn sowie auf der Anzahl der SchülerInnen in ihrer Einrichtung; die Schulform ist dabei nicht entscheidend. Komplexe Faktoren spielen im Vereinigten Königreich (England, Wales und Nordirland) eine Rolle, doch tendenziell werden die niedrigsten Gehälter an Schulleitungen in kleineren Grundschulen ausgezahlt, während die gesetzliche Vergütung für SchulleiterInnen in sehr großen Sekundarschulen am höchsten ausfällt.

GESETZLICHE GEHÄLTER FÜR LEHRERINNEN UND SCHULLEITERINNEN IM LÄNDERVERGLEICH

Die Höhe der gesetzlichen Gehälter für Lehrkräfte und Schulleitungen wird in fast allen europäischen Ländern von der obersten Autorität im Bildungswesen beschlossen. In Deutschland sind die regionalen Regierungen jedes Landes für die Festsetzung der Besoldung verantwortlich, während in Spanien die Zuständigkeit zwischen der nationalen Behörde und autonomen Gemeinschaften aufgeteilt ist. In Finnland und Schweden wiederum werden die grundlegenden Bezüge der Schulleitungen und Lehrkräfte auf der Grundlage von Verhandlungen zwischen den Bildungseinrichtungen und den Gewerkschaften beschlossen – streng genommen gibt es folglich keine gesetzlichen Gehälter. In Finnland werden die Bezüge der Lehrkräfte und Schulleitungen auf nationaler Ebene in Form von Tarifverträgen für staatliche und kommunale Beamte im Bildungssektor vereinbart. Diese Vereinbarungen werden in Abständen von einem bis zu drei Jahren zwischen der Gewerkschaft für Bildung und Arbeitgebern der örtlichen Behörde ausgehandelt. In Schweden sind die Schulleitungs- bzw. Lehrergehälter abhängig von der erbrachten Leistung; die auf lokaler Ebene festgelegten Vereinbarungen bilden den Rahmen, innerhalb dessen die Gehaltszahlungen individuell ausgehandelt werden.

Hinsichtlich der Vorschulerziehung in Estland und Kroatien sowie der Vor- und Pflichtschulbildung in Island gilt, dass die Gehälter auf lokaler Ebene bestimmt werden. In Norwegen werden die Mindestgehälter für LehrerInnen und SchulleiterInnen zwischen der norwegischen Vereinigung der lokalen und regionalen Gebietskörperschaften und Gewerkschaften auf zentraler Ebene ausgehandelt. Die lokalen und regionalen Gebietskörperschaften sind befugt, die Mindestgehälter zu erhöhen.

In Estland (mit Ausnahme der Vorschulerziehung) und Lettland wird über die Lehrergehälter auf zentraler Ebene entschieden. Die SchulleiterInnen in Estland schließen einen Arbeitsvertrag mit der Landgemeinde, dem Bürgermeister oder einem vom Bürgermeister bevollmächtigten Beamten ab. In Lettland sind die örtlichen Behörden für die Grundgehälter in der Vorschulerziehung verantwortlich. Für die Primar- und Sekundarstufe wird der Basislohn von der Zentralbehörde festgelegt, während die tatsächlichen Gehälter je nach Schulgröße variieren. Diese Zahlungen werden von den Gründern – der Kommune oder dem Ministerium – bestimmt.



Motivierter Lehrer in einer
wertschätzenden Schulkultur

Boni für Lehrpersonen

Eine Warnung vor falschen bildungsökonomischen Versprechungen

Lassen sich Lehrer mit einem Geldbonus motivieren? Wie sind finanzielle Anreize für die Personalentwicklung zu nutzen? Trotz unklaren Erkenntnissen aus der Forschung zur Wirksamkeit finanzieller Anreize für die Optimierung des Lehrerhandelns fordern manche Bildungspolitiker, dass mit finanziellen Anreizen gearbeitet werden solle. Seit 2014 steht zum Beispiel jeder Zürcher Schule jährlich eine beachtliche Geldsumme zur Verfügung, die nach eigenem Ermessen an Lehrerinnen und Lehrer verteilt werden muss. Doch gemäß einer Befragung von Experten aus Wirtschaft und Bildung ist für Mitarbeitende nicht der Geldbetrag wesentlich, sondern die unterstützende Wirkung dieser „Incentives“ auf Qualitätsentwicklungsprozesse und die Fairness in Bezug auf deren Verteilung.

Autor: Jörg Berger • Foto: Fotolia

DIE ORGANISATION SCHULE UND IHR PERSONAL

Um sich dem Thema zu nähern, bedarf es zunächst einer detaillierteren Betrachtung der Organisation Schule und ihres Personals. Eine Literaturrecherche, vertieft mit einer teilweise standardisierten Expertenbefragung im Rahmen einer Diplomarbeit (Berger 2016) zeigt: Schulen sind direkter von den dort arbeitenden Personen abhängig, als dies in anderen, nicht-schulischen Organisationen beispielsweise der freien Wirtschaft der Fall ist (Rolff, 1993; Terhart, 2010). In der Schule werden nicht einfach nur Technologien eingesetzt und bereitgestellte Instrumente bedient, sondern die Personen selbst sind das zentrale Instrument solcher Einrichtungen (Terhart, 2010, S. 255), sie stehen für die erfolgreiche Entwicklung der Organisation Schule. Damit diese gelingt, sind die Lehrerinnen und Lehrer auf das Verständnis des Gesamtzusammenhangs der Organisation und ihrer Wirkweisen angewiesen. Sie müssen

ihre eigenen Chancen und Verantwortungen und die Grenzen der eigenen Möglichkeiten realistisch sehen können. Die pädagogische und die kontinuierliche Schul- bzw. Personalentwicklung werde darüber hinaus nur dann gelingen, wenn alle Beteiligten die Schule als eine komplexe Netzwerkdynamik verstehen, die nur gemeinsam und als ein kontinuierlicher Prozess zu organisieren ist (Terhart, 2010, S. 275).

GRUNDLAGE DER MITARBEITER-MOTIVATION: BELOHNUNGEN SIND DIE FEINDE DER NEUGIER

Menschen gelten als motiviert, wenn sie etwas erreichen wollen – wenn sie mit dem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen (Deci & Ryan, 1993, S. 224). Unter Motivation wird also zunächst der Zustand aktivierter Verhaltensbereitschaft des Mitarbeiters verstanden (Spre-

ger, 2014, S. 25-26). Das Handeln aus innerem Antrieb durch Freude an der Tätigkeit selbst, durch die Neugierde und durch die Verwirklichung eigener Ideen oder Grundsätze wird als intrinsische Motivation bezeichnet. Sie lässt sich nicht von außen verordnen oder künstlich erzeugen, sondern bezieht ihren Antrieb aus sich selbst heraus (Binswanger, 2012, S. 99, S. 100; Deci & Ryan, 1993, S. 225). Bei der extrinsischen Motivation hingegen kommt der Antrieb von außen durch entsprechende Belohnung, die entweder materieller (Geld) oder immaterieller (Lob, Bewunderung, soziale Anerkennung) Art sein kann oder durch angedrohte Bestrafung.

Aus der neurowissenschaftlichen Lernforschung ist bewiesen, dass nur derjenige, der bereit ist, sich auf etwas einzulassen, und sich das Erreichen des Ziels auch zutraut (Erwartungstheorie), die Energie aufbringt, die das Gehirn braucht, um neue Synapsen herzustellen (Sprenger, 2014, S. 212). Wer für sein Tun oder Lernen einen extrinsischen Anreiz bekommt, verliert daher oft und schnell seine intrinsische Motivation. „Die Ursprungsmotivation wird durch die Belohnung korrumpt und somit zerstört“ (Sprenger, 2014, S. 213).

Auch die Arbeitszufriedenheit ist eng an die intrinsische Motivation gekoppelt und nur diese kann zu einem sogenannten Flow-Erlebnis führen, bei dem der Mensch in seiner Tätigkeit aufgeht und mit seiner Aufgabe „verschmilzt“ (Binswanger, 2012, S. 99-100). Und speziell für den Lehrerberuf gilt: Je anspruchsvoller, komplexer, kreativer, innovativer aber auch sinnvoller eine Tätigkeit ist, desto bedeutender ist die intrinsische Motivation (Binswanger, 2012, S. 99; Frey & Osterloh, 2002, S. 108; Pink, 2009, S. 7-40). Die extrinsische Motivation bedarf deshalb stets neuer Anreize, weil diese nicht allzu lange wirken und mit der Zeit an Wert verlieren (Binswanger, 2012, S. 100). „Zuckerbrot und Peitsche erzeugen tendenziell eine Strohfeuer-Motivation, bei der man ständig nachlegen muss“ (Sprenger, 2014, S. 94).

Aus den bislang durchgeföhrten empirisch-experimentellen Studien extrahiert Winkler (2013, S. 40-41),

- ▷ dass extrinsische Anreize die intrinsische Motivation schwächen, wenn Individuen externe Anreize als kontrollierend wahrnehmen.
- ▷ dass externe Anreize die intrinsische Motivation stärken, wenn diese von den Individuen als unterstützend und wertschätzend wahrgenommen werden.

Belohnungen haben nur dann einen positiven Effekt, wenn sie unerwartet oder nicht direkt an die Erfüllung einer bestimmten Leistung gebunden sind. Umgekehrt verhält es sich mit nichtmateriellen Formen der Belohnung wie Lob und Anerkennung: Diese weisen einen signifikant positiven Effekt auf die intrinsische Motivation aus. Somit

kommt es darauf an, auf welche Weise Mitarbeiter motiviert werden (Binswanger, 2012, S. 107-108).

„Das Problem der Verdrängung von intrinsischer Motivation besteht insbesondere auch bei Lehrerinnen und Lehrern, die als Gruppe über eine starke intrinsische Motivation verfügen, mit Kindern zu interagieren und die Kinder Erfolge feiern zu sehen“ (Lavy, 2007, S. 93). Wenn die Schulleitung nur auf die Resultate und eine entsprechende Belohnung achtet, ist zu befürchten, dass dies negative Auswirkungen auf das Selbstvertrauen der Lehrerinnen und Lehrer haben wird (Frey & Jegen, 2001, S. 594). Oder wie es Winkler (2013, S. 39) ausdrückt: Wird der Rechenschaftsaspekt gegenüber der Bildungsverwaltung oder der Schulleitung betont und die intrinsische Motivation aus der Beschäftigung mit den Schülerinnen und Schülern in den Hintergrund gedrängt, wird eine intrinsisch motivierte Lehrperson somit der Möglichkeit beraubt, ihr Interesse und ihre Involviertheit in eine Aktivität zu zeigen.

INCENTIVES UND BONI: FÜR EINZELNE LEHRKRÄFTE AUSGEGEBEN SIND SIE DYNAMIT FÜR DIE SCHULE

Zuwendungen in Form von Incentives und Boni lassen sich je nachdem, ob sie auf objektiv verifizierbaren Leistungsindikatoren beruhen oder die Höhe der Entlohnung sich an vereinbarten subjektiven Leistungsbeurteilungen orientiert, in zwei Kategorien splitten (Fehr, 2010, S. 7). Fehr (Fehr, 2010, S. 7) verspricht sich von Incentives eine erhöhte Arbeitsleistung, wenn die Leistungsindikatoren denn auch objektiv messbar und nicht manipulierbar seien und warnt zugleich vor negativen Nebenwirkungen (Fehr, 2010, S. 13): Leistungsindikatoren würden fast nie die gesamten Aufgaben eines Jobs abdecken, was die Gefahr birgt, dass unerwünschte Verhaltensweisen auftreten. Zudem bemängeln er und weitere Autoren, dass Incentives oftmals auf Einzelpersonen abzielen und das Kollegialitätsprinzip oder der Teamgedanke beschnitten wird: Die Hilfsbereitschaft zwischen den Mitarbeitenden werde untergraben und es könne zur Gewohnheit werden, nur auf sich selbst zu schauen (Binswanger, 2012, S. 54 und 61; Dueck, 2006, S. 160; Fehr, 2010, S. 17; Sprenger, 2014, S. 164). Teambasierte Incentives hingegen schaffen eher eine Kultur der Identifikation. Deshalb sollten alle Incentives daraufhin überprüft werden, wie sie die freiwillige Kooperation der Mitarbeitenden sowie die Loyalität gegenüber dem Unternehmen beeinflussen (Fehr, 2010, S. 17-18). Incentives sollten jederzeit als fair erlebt werden, sonst würden sie kontraproduktiv wirken (Fehr, 2010, S. 16; Sprenger, 2014, S. 74).

Bezogen auf die Organisation von Schulen wird erneut deutlich, dass nicht der Anreiz

Literatur:

- ▷ Berger, J. (2016). *Boni in der Volksschule – Finanzielle Anreize für die Personalentwicklung nutzen. Abschlussarbeit MAS Schulmanagement an der PH Luzern, Betreuung: Dr. phil. Caroline Lanz. Experteninterviews: Prof. Dr. Margrit Osterloh, Jürg Brühlmann (LCH), Prof. Dr. Rolf Dubs, Prof. Dr. Ivan Rickenbacher*.
- ▷ Binswanger, M. (2012). *Sinnlose Wettbewerbe – Warum wir immer mehr Unsinn produzieren. Freiburg im Breisgau: Herder.*
- ▷ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik*, (39), S. 223-238.
- ▷ Dueck, G. (2006). *Supramanie – Vom Pflichtmenschen zum Score-Man* (2. Auflage Ausg.). Heidelberg: Springer.
- ▷ Fehr, E. (2010). *Optimale Arbeitsanreize – 10 Thesen für das Design eines optimalen Anreizsystems. FehrAdvice & Partner AG, Zürich.*
- ▷ Frey, B. S., & Jegen, R. (2001). *Motivation Crowding Theory. Journal of Economic Surveys*, 15, S. 589-611.
- ▷ Frey, B. S., & Osterloh, M. (2002). *Successful Management by Motivation – Balancing Intrinsic and Extrinsic Incentives*. Heidelberg: Springer.
- ▷ Lavy, V. (2007). *Using Performance-Based Pay to Improve the Quality of Teachers. The Future of Children*, 17, 87-109.
- ▷ Pink, D. (2009). *Dan Pink über die überraschende Wissenschaft der Motivation* [TED-Film].
- ▷ Rolff, H.-G. (1993). *Die Schule als besondere soziale Organisation. In Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule* (S. 121-145). Weinheim: Juventa.
- ▷ Rynes, S. L., Gerhart, B., & Parks, L. (2005). *Personnel Psychology: Performance Evaluation and Pay for Performance. Annual Review of Psychology*, 56, S. 571-600.
- ▷ Sprenger, R. K. (2014). *Mythos Motivation. Wege aus der Sackgasse* (20. aktual. und erw. Ausg.). Frankfurt am Main: Campus.
- ▷ Terhart, E. (2010). *Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter, & K. M. Maag Merki (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 255-275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▷ Winkler, C. (2013). *Entwicklungsgespräche und Anreizsysteme für schwedische Lehrkräfte*. Wiesbaden: Springer VS.

an sich, sondern die Wahrnehmung seiner kontrollierenden oder aber seiner unterstützenden Art motivationale Wirkungen zerstören oder fördern kann (Rynes, Gerhart, & Parks, 2005, S. 275; Winkler, 2013, S. 41). Es sei auch möglich, ohne explizite Incentives Anreize zu schaffen, solange der Vorgesetzte frei über die zur Verfügung stehenden Mittel verfügen kann (Fehr, 2010, S. 15).

WIE INCENTIVES FÜR DIE PERSONALENTWICKLUNG SINNVOLL GENUTZT WERDEN KÖNNEN

Zunächst gilt festzuhalten: Motivierte Lehrerinnen und Lehrer sind unverzichtbar – genauso wie faire Löhne für alle. Fairness, Pflichterfüllung und Interessenausgleich stellen wichtige Kriterien für eine gelingende Schulgestaltung dar. Im Bereich der Personalentwicklung sollte die Schulleitung eine klare Führungsverantwortung übernehmen. Werden Kriterien für den Personalbeurteilungsprozess entwickelt, geschieht dies am besten gemeinsam mit dem Lehrerteam.

Ausgehend von einem gemeinsamen Qualitätsverständnis sollte die Schulleitung die Merkmale des Anreizsystems so gestalten, dass diese mit den Zielen der Schule im Konsens stehen und von den Lehrerinnen und Lehrern als unterstützend wahrgenommen werden. Incentives sollten als fair empfunden werden und die freiwillige Kooperation der Mitarbeitenden sowie ihre Loyalität gegenüber dem Unternehmen beeinflussen. Es ist davon abzusehen, Qualität immer exakter erfassen zu wollen, denn mit ausgeklügelten Indikatoren-systemen wird es immer unklarer, wie man sich zu verhalten hat. Stattdessen sollte nach einfachen und wirksamen Arbeitsweisen gesucht werden.

ES LASSEN SICH EINE REIHE VON GELINGENSBEDINGUNGEN BESCHREIBEN, WIE MONETÄRE ANREIZSYSTEME PROFESSIONELL UND KONSTRUKTIV EINGESETZT WERDEN KÖNNEN. SIE SIND NACHFOLGEND DARGESTELLT.

- ▷ Das Lehrerinnen- und Lehrerteam hat bei der Entwicklung der Incentives mitgewirkt.
- ▷ Die Lehrerinnen und Lehrer kooperieren freiwillig.
- ▷ Incentives werden als unterstützend und wertschätzend erlebt (sie reißen keine Gräben auf, zielen nicht auf Einzelne ab und ordnen die Lehrerinnen und Lehrer nicht positionell ein).
- ▷ Die Kriterien sind nachvollziehbar und ins persönliche Selbstkonzept integrierbar.
- ▷ Die Kriterien orientieren sich an den Zielen der Schule und der Schulentwicklung.
- ▷ Die Kriterien können auf vielfältige Weise erfüllt werden.
- ▷ Es ist Vertrauen in die Beständigkeit des Systems vorhanden.
- ▷ Es besteht Vertrauen in die Glaubwürdigkeit der Vorgesetzten.
- ▷ Die Verteilung wird auch von jenen als gerecht eingeschätzt, die nichts erhalten.
- ▷ Die Kompetenzen zwischen Schulleitung und Schulbehörde sind klar geregelt.
- ▷ Das System selbst wird regelmässig evaluiert und gemeinsam justiert.

DAS VERFAHREN ZUR VERTEILUNG VON ZULAGEN SOLLTE SICH AN FOLGENDEN REGELNORIENTIEREN:

- ▷ Es sollte nie von Geldbeträgen, sondern von Anteilen in Prozent gesprochen werden, da sich die Höhe der zur Verfügung stehenden Mittel und die Zahl berücksichtigter Personen zwischen dem Zeitpunkt der Information und dem der Ausschüttung verändern kann.
- ▷ Die Schulpflege/Schulaufsicht ist für die jährliche Zielvereinbarung mit der Schulleitung zuständig, quantifiziert darin Erwartungen, beurteilt die Zielerreichung und damit den Anspruch auf Zulagen und definiert wiederum neue Ziele.
- ▷ Für die Verteilung der Einmalzulage gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern wird die Schulleitung beauftragt. Die Schulpflege/Schulaufsicht unterstreicht damit explizit, dass sie die Verantwor-

tung für die Personalentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern der Schulleitung zuspricht.

- ▷ Die Schulleitung hat gegenüber der Schulpflege/Schulaufsicht Antrag mit ihrem Vorschlag zu stellen. Die Schulpflege/Schulaufsicht kann den Antrag bewilligen oder zur Überarbeitung mit Auflagen an die Schulleitung zurückweisen.

FAZIT: FINANZIELLE MITTEL MÜSSEN TRANSPARENT UND KOHÄRENT EINGESETZT WERDEN

Motivierte Lehrerinnen und Lehrer sind für gute Schulen unverzichtbar – genauso wie die Möglichkeit, allen einen fairen Lohn zahlen zu können. Zulagen bzw. Boni machen nur dann Sinn, wenn sie der Qualitätsentwicklung einen direkten Nutzen bringen. Eine Voraussetzung dafür sind klare und verständliche Kriterien, die von einem gemeinsamen Qualitätsverständnis ausgehen und sich an den Zielen der Schule orientieren. „Dazu müssen die Lehrerinnen und Lehrer einbezogen sein“, ist die Meinung der Experten. Dann können Prämien und Leistungszulagen die Schulentwicklungs-Projekte unterstützen. Es ist nicht die Höhe der Zulage, die entscheidend ist. Viel wichtiger ist seine Einbettung in eine unterstützende und wertschätzende Schulkultur. Denn neben allen Diskussionen um Incentives, Leistungslöhne oder Einmalzulagen gilt ganz grundlegend: Erfolgreiche Schulen arbeiten mit Strukturen der Empathie und Wertschätzung!

Anzeige



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.



Qualität von Ganztagschulen

Eine qualitative Analyse gelungener Schulpraxis

Im Auftrag von Bertelsmann, Bosch, Mercator und Vodafone untersuchte eine Forschungsgruppe, welche Merkmale qualitätsvolle Ganztagschulen aufweisen – und zog auf dieser Basis Rückschlüsse auf die Rahmenbedingungen, die für guten Ganztag erforderlich sind.

Autoren: Prof. Dr. Falk Radisch, Prof. em. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Prof. em. Dr. Klaus Klemm • Foto: Fotolia

DAS FORSCHUNGSPROJEKT

Seit 2002 ist in allen deutschen Bundesländern die Zahl der Ganztagschulen massiv erhöht worden. Inzwischen bietet mehr als die Hälfte der Grund- und Sekundarschulen Ganztagsplätze an. Im gleichen Zeitraum stieg auch die Zahl teilnehmender Schülerinnen und Schüler am Ganztagsbetrieb, allerdings in geringerem Umfang. Das lässt sich auf die unterschiedliche Gestaltung und Gewichtung verschiedener Ganztagschulformen zurückführen. Dass bei diesem quantitativen und offenbar heterogenen Ausbau die Qualität der pädagogischen Gestaltung der Schulen allzu oft vernachlässigt wurde, wird immer häufiger beklagt: nicht nur von Pädagogen/-innen, die in diesen Schulen tätig sind, sondern auch von Eltern und von Erziehungswissenschaftlern (vgl. z. B. Killus/Tillmann 2014). Vier Stiftungen, die sich seit Jahren um pädagogische Innovationen bemühen (Bertelsmann, Bosch, Mercator, Vodafone), haben dies

zum Anlass genommen, eine Forschungsgruppe aus Bielefeld, Essen und Rostock mit einem gemeinsamen Forschungsprojekt zu beauftragen, das genauer beschreibt, welche Merkmale (z. B. pädagogische Grundorientierungen, Arbeitsformen, etc.) qualitätsvolle Ganztagschulen aufweisen, aber auch welche Rahmenbedingungen für eine qualitätsvolle Ganztagschule erforderlich sind.

BEST-PRACTICE-FORSCHUNG AN ZEHN SCHULPREIS-SCHULEN

2016 wurde die Studie durchgeführt, die sich am ‚Best Practice-Ansatz‘ orientiert: Befragt wurden die Schulleitungen von zehn Ganztagschulen, die für ihre gelungene pädagogische Arbeit mit dem Deutschen Schulpreis oder dem Jakob Muth-Preis ausgezeichnet wurden. Dabei handelte es sich um fünf Gemeinschafts-/Gesamtschulen, drei Grundschulen und zwei Gymnasien aus unterschied-

lichen Bundesländern. Diese Schulen wurden von kompetent besetzten Jurys in mehrstufigen Auswahlverfahren für eine besonders gelungene und qualitätsvolle pädagogische Arbeit ausgezeichnet. Die Erfahrungen dieser zehn Preisträger-Schulen wurden zu übergreifenden Erkenntnissen über Qualität und Qualitätsmanagement an Ganztagschulen verdichtet. Gestützt auf die Interviews, eine anschließende Gesprächsrunde mit den Schulen und einer Sichtung der vorliegenden Ganztagschul-Forschung (vgl. z. B. Fischer/Kuhn/Tillack 2016) wurden schließlich fünf Handlungsfelder herausgearbeitet, die für die pädagogische Arbeit der Ganztagschulen zentral sind:

1. Zeit und Struktur
2. Ganztagselemente
3. Steuerung
4. Multiprofessionelle Kooperationen
5. Räume

Diese Handlungsfelder und die dazugehörigen Qualitätsaspekte werden im Folgenden im Einzelnen beschrieben.



Wie wird eine Ganztagschule gesteuert und weiterentwickelt?

1. WIE VIEL ZEIT UND STRUKTUR BRAUCHT EIN GUTER GANZTAG?

Eine gute Ganztagschule braucht ein „mehr an Zeit“, um Schüler/innen besser und individueller fördern zu können. Dies gelingt, indem sozial intensive, gemeinschaftlich gestaltete Bildungs- und Erfahrungsräume geschaffen werden. Deshalb müssen die KMK und die Kultusminister eine zeitliche Regelung für Ganztagschulen festschreiben, die deutlich über die jetzt gültigen Mindestanforderungen (sieben Zeitstunden an mindestens drei Tagen) hinausgeht (vgl.- Klemm/Zorn 2016).

SCHULEITUNGEN FORDERN: MEHR FAKULTATIVE ZEITEN

Die Vorstellung der Preisträgerschulen: Ganztagschulen sollen an fünf Tagen in der Woche mit jeweils acht Zeitstunden kostenfrei geöffnet sein. In dieser Zeit gibt es verpflichtende Präsenzzeiten (Kernzeiten) und zusätzliche freiwillige Angebotszeiten. In

den Kernzeiten sind auch Pausenkonzepte integriert (z. B. während der Mittagszeit). Kern- und Angebotszeiten sind pädagogisch sinnvoll zu flexibilisieren und zu rhythmisieren. Dies soll ergänzt werden durch den Ausbau zusätzlicher Früh-, Spät- und Feriendienstzeiten. Ein so angelegter Zeitrahmen ermöglicht neben einer pädagogischen Gestaltung der Ganztagschule auch die an den Bedarfen der Eltern orientierte Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Für eine Ganztagschule, die sich an diesen zeitlichen Strukturen orientiert, ist es unerheblich, ob sie offiziell als gebundene oder als offene Ganztagschule bezeichnet wird. Diese Kategorien verlieren sogar ihren Sinn. Denn jede Ganztagschule würde dann mit einer großzügig bemessenen Öffnungszeit (40 Stunden pro Woche) arbeiten. Innerhalb dieser schulischen Öffnungszeit gäbe es für jede Schülerin und jeden Schüler verpflichtende Anwesenheitszeiten und ergänzende Angebote, die freiwillig genutzt werden können.

GLEICHE CHANCEN DURCH KOSTENFREIHEIT

In einer Reihe von Bundesländern müssen Eltern in offenen Ganztagschulen für bestimmte Bestandteile der Ganztagschule bezahlen. Vor diesem Hintergrund betonen die Interviewpartner, wie wichtig gerade unter Aspekten der Chancengleichheit die vollständige Kostenfreiheit der Ganztagschule (Kern- und Angebotszeiten) ist. Allerdings können die Früh-, Spät- und Feriendienstzeiten – unter der Prämisse der Sozialverträglichkeit – kostenpflichtig sein, da sie nicht zu den regulären Bestandteilen der Ganztagschule gehören.

Aus diesen Vorstellungen von der zeitlichen Strukturierung einer guten Ganztagschule ergeben sich einige Anforderungen an Politik und Administration: Die wichtigsten: Die KMK-Richtlinien zu den Öffnungszeiten sind – wie oben beschrieben – zu ändern. Es müssen ausreichende Mittel für die personelle Abdeckung der erweiterten Kern- und Angebotszeiten zur Verfügung gestellt werden – und die Kostenfreiheit für alle Aktivitäten im Ganztag ist herzustellen.

2. AUS WELCHEN ELEMENTEN BESTEHT EIN GUTER GANZTAG, UND WAS VERBINDET SIE?

Die Interviewpartner aller Schulformen plädieren dafür, im Rahmen der oben beschriebenen Kern- und Angebotszeiten eine möglichst vielfältige Angebotspalette durch multiprofessionelles Personal zu realisieren. Arbeits- und Lernzeiten gehören ebenso dazu wie freie/individuelle Lernformen und stärkenorientierte Angebote. Auch die Möglichkeit, dass Kinder völlig eigenständige Aktivitäten entfalten, wird eingefordert (ungebundene Freizeit). Die meisten Schulen bemühen sich auch um offene Angebote, die über die klassischen schulischen Inhalte hinausgehen und überwiegend von nicht-lehrendem Personal (z. B. Sozialpädagogen/innen, Mitarbeiter/innen von Vereinen) erteilt werden.

Zur Gestaltung der Arbeitszeiten wird ausgeführt: Einzurichten sind feste, sichere und rhythmisierte Zeiten, die in personeller Stabilität fachlich kompetent zu betreuen sind. So werden bspw. in zwei Schulen diese Arbeitszeiten ausschließlich vom Klassenlehrer betreut, in den anderen Schulen vorwiegend von weiteren Lehrkräften. Solche Arbeitsformen machen es dann auch möglich, die Hausaufgaben generell abzuschaffen.

Auffällig ist, dass die Mittagszeit und das dahinter stehende pädagogische Konzept als wesentliches Ganztagelement angesehen wird. Neben einer gesunden Mittagsverpflegung stehen den Schüler/innen umfassende Pausenzeiten zur Verfügung, die sowohl ungebundene als auch angeleitete Lern-, Spiel- und Freizeiten beinhalten.

Aus diesen Vorstellungen von der Angebotsvielfalt an guten Ganztagsschulen ergeben sich einige Forderungen an Politik und Administration. Die wichtigsten: Die Vorschriften (KMK und Länder) sind so zu ändern, dass unterschiedliche Verzahnungsgrade zwischen dem Unterricht und allen weiteren Angeboten des Ganztags möglich werden. Die Organisation und Verwaltung der täglichen Mittagsverpflegung soll vom Schulträger verlässlich unterstützt werden. Und hinreichende Sachmittel für anspruchsvolle Angebote müssen zur Verfügung stehen.

3. WIE WIRD EINE GUTE GANZTAGSSCHULE GESTEUERT UND WEITERENTWICKELT?

Bei der Gestaltung des Ganztags ist zwischen Konzeptarbeit und übergreifender Steuerung auf der einen und der alltäglichen Organisation des laufenden Betriebs auf der anderen Seite zu unterscheiden. Bei der konzeptionellen Arbeit ist zuallererst die Schulleitung gefordert: Sie muss die Ganztagsentwicklung kontinuierlich und tatkräftig stützen und darf sie nicht als Nebenaspekt sehen. Für die Qualität des Ganztags ist es von großer Bedeutung, dass diese organisatorische Alltagsarbeit personell klar zugewiesen ist und kompetent, zuverlässig und für alle nachvollziehbar erledigt wird.

MEHR AUTONOMIE UND GESTALTUNGSSPIELRAUM

Viele Schuleiter/innen kritisieren, dass sich die Selbstständigkeit der Schulen (und damit die Handlungsmöglichkeit der Schulleitung) eher als eine Scheinselbstständigkeit erweise und viel zu schnell an Grenzen stoße. So werden mehr Freiräume z. B. in Bezug auf die Gestaltung der Leistungsbewertung, der Unterrichtszeiten sowie die Beschäftigung und der Einsatz von Honorarkräften gewünscht.

Bei der Mittelbewirtschaftung fordern die Interviewpartner an Stelle von engen Budgetvorgaben eine größere Selbstständigkeit. Was die Herkunft der Ressourcen angeht, herrscht bei allen die Meinung vor, dass die Schulträger und vielfach auch die einzelnen Länder in ihren Möglichkeiten überfordert sind. Vor diesem Hintergrund fordern die Schulen eine Beteiligung des Bundes an den Kosten der Ganztagschulen. Zudem beklagen die Interviewten, dass einmal gegebene Vorgaben oft nicht verlässlich seien. Hingewiesen wird insbesondere darauf, dass einige Schulen in den Jahren ihres Starts als Ganztagschulen über eine deutlich günstigere Ressourcenausstattung verfügt hätten, die dann im Laufe der Zeit verschlechtert worden sei.

Auffällig ist, dass der Schulleitung nicht immer nur Lehrkräfte, sondern z. T. auch weitere pädagogische Mitarbeiter/innen angehören, die an der Schule fest beschäftigt sind. Diese werden als „heimliche“ oder assoziierte Mitglieder bezeichnet. Ihnen wird ein hoher Stellenwert eingeräumt.

SCHULLEITUNGEN WOLLEN INNOVATIV STEUERN

Insgesamt ergibt sich das Bild einer engagierten und selbstreflexiven Schulleitung, die innovative Steuerungen unter Einbezug der anderen Schulbeteiligten realisieren will. Dabei stellt sich die Gestaltung des Ganztags als eine hervorgehobene, aber bei weitem nicht einzige oder gar isolierte Schulentwicklungsaufgabe dar.

Insgesamt arbeitet im Bundesgebiet ein großer Teil der Schulen bei der Gestaltung des Ganztags mit externen Trägern zusammen (z. B. aus der Jugendhilfe). Dies trifft insbesondere für Grundschulen (38%), aber auch für Schulen der Sekundarstufe (ca. 20%) zu. In diesen Fällen müssen Schule und Träger bei der Gestaltung des Ganztags kontinuierlich und verlässlich kooperieren.

Aus diesen Vorstellungen von der kompetenten Steuerung guter Ganztagsschulen ergeben sich ebenfalls Forderung an Politik und Administration. Besonders wichtig erscheint, dass Schulleitungen über genügend Arbeitszeit für die Anregung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen verfügen. Hier sind vor allem eine angemessene

Entlastung von Unterrichtsverpflichtungen und ein Abbau von Verwaltungsaufgaben erforderlich. Und notwendig ist es, ein Arbeitszeitmodell für Lehrkräfte zu entwickeln, das neben der Unterrichtszeit stärker die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen und an außerunterrichtlichen Aktivitäten berücksichtigt.

4. WELCHE PROFESSIONEN UND WELCHE KOOPERATIONSFORMEN BRAUCHT EINE GUTE GANZTAGSSCHULE?

Eine gute Ganztagschule benötigt genügend pädagogische Fachkräfte, die den Ganztagscharakter als pädagogische Chance begreifen und diesen mit gemeinsamem Engagement gestalten wollen. Dazu gehören Lehrkräfte, die auch außerunterrichtliche Aktivitäten durchführen. Und dazu gehören weitere pädagogische Fachkräfte, aber auch pädagogische Laien, die mit ihren Kompetenzen die Lernmöglichkeiten der Schule erweitern. Alle befragten Schulen betonen, wenn auch unterschiedlich ausgeprägt, die Bedeutung multiprofessioneller Teams für die Ausgestaltung des Ganztags. Neben der mit Abstand größten Gruppe der Lehrkräfte finden sich an den untersuchten Schulen Erzieherinnen und Erzieher, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter sowie, in dem Maße, in dem die Schulen inklusiv ausgerichtet sind, auch sonderpädagogisches Personal sowie Integrationshelfer als feste Personalgrößen.

Hinzu kommen stundenweise beschäftigte Honorarkräfte mit einem sehr breiten Qualifikationsspektrum. Schließlich sind an allen Schulen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Sekretariat, in der Hausmeisterei und (seltener) in der Bibliothek tätig. Die Vielfalt der vertretenen Kompetenzen und Erfahrungen in so zusammengesetzten Teams nehmen die Interviewpartner durchgängig als Bereicherung wahr.

EIN „MUSS“: FEST VERANKERTE KOOPERATIONSZEITEN

Die beteiligten Schulen betonen, dass Motivation und Engagement sowie eine kindorientierte Grundhaltung die zentralen Voraussetzungen für das Gelingen des Ganztags sind. Dabei sind fest verankerte Kooperationszeiten für das gesamte Team grundlegend. Das zentrale Ziel dieser Kooperationszeiten ist ein Dialog über ein von allen geteiltes pädagogisches Grundverständnis, aber auch zu den Angeboten und ihrer Qualität.

Die Erfahrung zeigt, dass Lehrkräfte nun einen größeren Teil ihrer Arbeitszeit in der Schule verbringen. Dies erfordert allerdings, dass dafür auch angemessene Bedingungen geschaffen werden. Arbeitsplätze für Lehrkräfte sind dafür genauso erforderlich wie Plätze, an denen Pädagogen und Pädagoginnen in Ruhe pausieren und essen können. Weil sich die Schule im Ganztagsbetrieb mehr und mehr zum Lebensraum für Lehrkräfte entwickelt, steigen auch die Anforderungen an Arbeits- und Aufenthaltsmöglichkeiten. Hier werden jedoch durchgängig massive Defizite beschrieben: fehlende Arbeitsplätze für Lehrkräfte, keine Rückzugsmöglichkeiten, fehlende Funktionsräume.

KLASSENLEHRER: WICHTIG FÜR BEZIEHUNG UND VERZAHNUNG

In der Studie zeigte sich auch, dass die beteiligten Schulen dem Klassenlehrer eine besondere Rolle zuschreiben. Demnach sollte die Klassenleiterrolle im Team gestärkt werden, indem u.a. der möglichst umfassende Einsatz in den Unterrichts- und Arbeitszeiten der eigenen Klasse gewährleistet wird. Konzepte der Rhythmisierung und Flexibilisierung von Lernzeiten (offenes Lernen, Studienzeiten usw.) sind aus Sicht der beteiligten Schulen mit festen Bezugspersonen aus dem Lehrerkollegium deutlich besser gestaltbar. Gerade die Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten kann besser gelingen, wenn durchgängig eine Lehrperson die Verantwortung für die Klasse bzw. Gruppe trägt.

Aus diesen Formen einer multiprofessionellen Kooperation an guten Ganztagsschulen ergeben sich einige Forderungen an Politik und Administration. Hier die wichtigsten: Die Anstellungsverhältnisse

insbesondere des nicht-lehrenden Personals sind zu vereinheitlichen, dabei sind prekäre und niedrig-bezahlte Beschäftigungsverhältnisse auszuschließen. Sodann sind die Kooperations- und Absprachezeiten in den Arbeitszeitmodellen der Lehrkräfte und des nicht-lehrenden Personals zu berücksichtigen. Und schließlich sind ganztagsschul-spezifische Themen in die grundständige Ausbildung aller Pädagogengruppen aufzunehmen.

5. WAS SOLLTE BEI DER RÄUMLICHEN AUSGESTALTUNG GUTER GANZTAGSSCHULEN BEACHTET WERDEN?

Zu den notwendigen Ressourcen einer guten Ganztagschule gehören die räumliche Ausstattung und deren Ausrichtung auf das pädagogische Konzept der Ganztagschule. Notwendig sind hier zum einen flexibel nutzbare, ganztagsschulspezifische Räume mit einer entsprechend Ausstattung für die Gestaltung außerunterrichtlicher Zeiten. Erforderlich sind außerdem feste Arbeitsplätze für die Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal. Bei der Planung und Bereitstellung entsprechender Ressourcen muss der Schulträger vom Land und ggf. vom Bund unterstützt werden. Die Schulleitung muss frühzeitig in die Raum- und Ressourcenplanung des Schulträgers einbezogen werden.

Zusätzlich zu den Räumen, die jede Halbtagschule benötigt (allgemeine Unterrichtsräume, Fachräume, Aula, Bewegungsräume, Bibliothek), werden ganztagsspezifische Raumangebote für erforderlich gehalten: Nicht nur die Mensa, sondern auch Differenzierungsflächen-/räume, Ruheräume und die schon angesprochenen Arbeitsplätze für das pädagogische Personal sind erforderlich. Da der Raumbedarf jeder Ganztagschule eng mit dem jeweiligen pädagogischen Konzept zusammenhängt und sich dieses Konzept erst im Lauf der Jahre herausbildet und auch verändern kann, legen die Interviewpartner großen Wert auf eine hohe Flexibilität der Räume, ihrer Einrichtung und somit ihrer Nutzungsmöglichkeiten.

Aus dem Raumbedarf guter Ganztagschulen ergeben sich Anforderungen an Politik und Administration: Es sollten (möglichst bundesweit) Empfehlungen für die räumliche Ausstattung von Ganztagschulen erstellt werden. Die Schulträger sollten dauerhafte finanzielle Unterstützung erhalten, um ihre ganztagsschulspezifischen Aufgaben wahrnehmen zu können. Und in die Planung aller Bau- und Ausstattungsmaßnahmen sollten die Schulleitungen frühzeitig einbezogen werden.

6. SCHLUSS

Der erhebliche quantitative Ausbau der Ganztagschulen hat gelegentlich die Er-

kenntnis in den Hintergrund treten lassen, dass allein die zunehmende Verbreitung noch nichts darüber aussagt, ob diese vielen neuen Ganztagschulen auch gute Schulen sind.

Wann sind Ganztagschulen also gute Ganztagschulen? Rauschenbach gibt dazu die folgende Antwort: „Dass inzwischen mehr als die Hälfte der Schulen statistisch als Ganztagschulen geführt werden, ist vielleicht ein Hinweis auf Wachstum, aber nicht auf ihre wachsende Qualität. Im Mittelpunkt muss die Perspektive der Schul-kinder stehen: Erst wenn sie gerne und freiwillig die außerunterrichtlichen Angebote auch am Nachmittag nutzen, ist ein erster Schritt zum Erfolg getan. Und wenn dies dann darüber hinaus noch auf den Unter-richt abstrahlt, kann die Ganztagschule wirklich zu einer ‚neuen‘ Schule werden.“ (2016, S. 6)

Die Preisträgerschulen, die im Rahmen dieser Studie untersucht wurden, haben gezeigt, dass es solche neuen Ganztagschulen in der Realität bereits gibt. Zugleich haben diese Schulen darauf aufmerksam gemacht, welche Voraussetzungen, welches schulische Engagement und welche bildungspolitischen Rahmungen erforderlich sind, um eine solche gelingende Praxis zu realisieren. In diesem Forschungsbericht wurden sie zusammengefasst und systematisiert.

ERGÄNZENDE INFORMATIONEN ZUR GANZTAGS-STUDIE

Mit „*Mehr Schule wagen: Empfehlungen für guten Ganztag*“ haben Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und die Vodafone Stiftung Deutschland im Mai 2017 ein Konzept zur Qualität im Ganztag vorgelegt. Die vier Stiftungen sprechen guten Ganztagschulen ein großes Potenzial zu, insbesondere, was die Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg anbelangt. Ziel der Stiftungskooperation ist es, Impulse für einen konzentrierten Qualitätsentwicklungsprozess im Bereich Ganztagschule zu geben, um dieses Potenzial zu heben.

„*Mehr Schule wagen*“ enthält Zielvorstellungen für guten Ganztag, in denen förderliche Rahmenbedingungen und schulische Qualitätsmerkmale erstmals gemeinsam betrachtet werden. Während bisherige Qualitätsrahmen oft „top-down“ von Wissenschaft und Politik erstellt wurden, basieren die Empfehlungen auf einer Auswertung und Systematisierung des Handlungswissens von Schulen. Dazu wurden von einer Forschergruppe aus Prof. Dr. Falk Radisch (Universität Rostock), Prof. em. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Bielefeld) und Prof. em. Dr. Klaus Klemm (Essen) die Schulleitungen von zehn Ganztagschulen, die für ihre pädagogische Arbeit mit dem Deutschen Schulpreis oder dem Jakob Muth-Preis ausgezeichnet worden sind, befragt.

Die vier Stiftungen werden ihr gemeinsames Engagement für bessere Ganztagschulen auch nach Veröffentlichung der Empfehlungen fortsetzen. Dazu sind derzeit Folgeaktivitäten in Planung.

Download von „*Mehr Schule wagen – Empfehlungen für guten Ganztag*“ unter:
www.stiftung-mercator.de/mehrschulewagen.

Dort finden sich auch die Kontaktanschriften für die vier Stiftungen.

Literatur (Auswahl):

- ▷ Fischer, N./Kuhn, H.P./Tillack, C. (2016): Warum können Ganztagschulen besonders gute Schulen sein? Spezifische Merkmale der Ganztagschule, In: Fischer, N./Kuhn, H.P./Tillack, C. (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen. Immenhaus: Prolog, S. 10-41
- ▷ Killus, D./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 3. Jako-O-Bildungsstudie. Münster/W.: Waxmann
- ▷ Klemm, K./Zorn (2016): Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagschulen mit personellen Ressourcen. Ein Bundesländervergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- ▷ Rauschenbach, T. (2016): Mysterium Ganztag. In: DJI-Impulse 2, 4-6
- ▷ Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2004. Berlin
- ▷ Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2017): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2011 bis 2015. Berlin

Nationaler Aktionsplan für „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“

Der ASD begrüßt die Initiative der UNESCO

Der nationale Aktionsplan für „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ ist verabschiedet – wir, der Allgemeine Schulleitungsverband Deutschland e.V. (ASD), sind dabei!

Quelle: **Positionspapier des ASD**

DAS SELBSTWERTIGEFÜHL DER HERANWACHSENDEN STÄRKEN

Der ASD begrüßt die Initiative der UNESCO mit der Charta 2030 insgesamt 17 Nachhaltigkeitsziele zu definieren. Weiter unterstützt der ASD die Inhalte der Bildungsagenda 2030 und damit verbunden eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung für alle und damit die Möglichkeit lebenslangen Lernens. Wir stimmen mit dem UN-Generalsekretär Ban Ki-moon überein, dass in diesem globalen Prozess „niemand zurückgelassen werden darf“.

Für uns hat Bildung im Kern die Aufgabe, Heranwachsenden zu vermitteln, dass sie etwas können und dass sie wertvoll sind! Die Schule ist ein originärer Ort, an dem dies zu vermitteln ist. Eine Aufgabe von Schulleitung ist es, den Rahmen hierfür zu entwickeln.

Es ist mittlerweile unübersehbar geworden, dass WIR in den nächsten Jahren nicht mehr in der Lage sein werden, mit den Antworten von heute die Fragen von morgen zu beantworten.

Es ist an der Zeit, die Verantwortung für die immensen, von Menschen verursachten Probleme zu übernehmen und nachhaltige komplexe Lösungen zu entwickeln. Es geht darum, die Lebensgrundlagen für die folgenden Generationen zu erhalten. Mit großer Sorge sehen wir den Einfluss bildungökonomischer Institutionen, die Bildung ausschließlich als quantitativ messbaren Lernerfolg versteht und diese primär auf ihre ökonomische Verwertbarkeit hin betrachtet und einfordert. Dieser Fehlentwicklung, der einseitigen Verkürzung des Bildungsbegriffs, erteilen wir eine deutliche und kritische Absage.

DIE ENTWICKLUNG DER INDIVIDUELLEN PERSÖNLICHKEIT IN DEN MITTELPUNKT STELLEN

Der ASD hat ein ganzheitliches Verständnis von Bildung, das die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellt, deren Stärken stärkt und den Menschen befähigt, ein selbstbestimmtes, erfülltes und verantwortungsvolles Leben zu führen. Deshalb wird es unumgänglich sein, einen nachhaltigen Bildungsbegriff zu definieren, sowie eine glo-

bale zukunftsorientierte Humanismusdebatte aufzuwerfen. Nur auf dieser Basis wird sich perspektivisch eine Haltung entwickeln lassen, die die Kultur von Schulen in einen globalen nachhaltigen Bildungsprozess transformiert.

Darüber hinaus nehmen wir die Dialektik globaler Digitalisierung im Kontext von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit wahr und sehen, dass die Dimensionen Nutzen und Schaden fachwissenschaftlich unzureichend geklärt sind. Angeführt sei hier nur die digitale Spaltung der Gesellschaft sowie die Problemfelder Mediensucht und Cybermobbing. Hier sehen wir deutlichen Klärungsbedarf und die Entwicklung einer klaren Haltung.

Im Namen des gesamten Schulleitungsverbands fordert die Vorsitzende Frau Gundrun Wolters-Vogeler für die Umsetzung von „BNE“: „Es müssen für die Umsetzung von BNE adäquate, finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden!“

Die Umsetzung von BNE kann nur gelingen, wenn folgende Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

- ▷ die interdisziplinäre Anpassung und Änderung der Curricula mit Aspekten der global education skills
- ▷ die Erweiterung der drei 3 Bereiche der global education skills (Grundkenntnisse, Kompetenzen, charakterliche Qualitäten) um die Aspekte
 - Tugenden: Mäßigung/ Bescheidenheit, Tapferkeit, Güte, (Mit)-Menschlichkeit, Wahrhaftigkeit
 - Klärung der Formen der Kritik und Aspekte des Widerstandes
- ▷ die Anpassung der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung
- ▷ die Ausbildung von Schulleitungen in Modulen des global education leadership
- ▷ die Neustruktur von Schule in den Bereichen Führung, Organisation, Raum und Lernen

UNSER ALLER ZUKUNFT

Schulleitungen werden lernen, mit Brüchen, Disruptionen und Beschleunigungen, chaos-

kompetent und kreativ und für ihre Schule zu agieren und alles in einem Entwicklungslauf zu halten, wenn sie hierfür künftig ausreichend Zeit und Unterstützung erhalten. Hier sehen wir auf Länderebene dramatischen Anpassungsbedarf, besonders in den kleinen Schulsystemen. Möglicherweise gelingt uns der Paradigmenwechsel in eine echte konkurrenzfreie Kooperation im Bilde regionaler, überregionaler und globaler Bildungslandschaften. Wir sollten es unseren Schülern vorleben.

Die Menschheit muss nicht exponentiell klüger werden, das sehen wir in den vielen wissenschaftlichen und technischen Errungenschaften. Es ist aber an der Zeit, weiser zu werden.

Wir sind aufgefordert, den kategorischen Imperativ bewusst in die kollektive Ebene zu verschieben: Handelt so, dass die Menschheit in 100.000 Jahren noch in der Lage ist, auf der Erde ein gelingendes und lebenswertes Leben zu führen. Es geht um unser aller Zukunft, im Besonderen die der Kinder! Dies ist unsere originäre Aufgabe, unsere globalgesellschaftliche Verantwortung. **Nicht mehr, aber auch nicht weniger!**



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

Mit einem Master zum Meister

Führung und Management in Bildungseinrichtungen



Master als grundständige Vorbereitung auf das Berufsbild Schulleitung

SCHULLEITUNGEN BENÖTIGEN FÜHRUNGS-, MANAGEMENT- UND STEUERUNGSKOMPETENZEN

Vor allem Schulleiterinnen und Schulleiter bewegen sich heute – in viel höherem Umfang als noch in der jüngeren Vergangenheit – in einem hochkomplexen Kontext. Sie müssen zahlreichen beruflichen Anforderungen gerecht werden, die geprägt sind von vielfältigen und ganz unterschiedlichen Ansprüchen an die jeweilige Persönlichkeit selbst bzw. die je persönlichen Kompetenzen. Um diese anspruchsvolle Situation meistern zu können, benötigen Schulleitungen Führungs-, Management- und Steuerungskompetenzen, um sich professionell kompetent und pädagogisch

fundiert in den jeweiligen Schulen vor Ort positionieren zu können. Eine akademische Ausbildung, die grundständig auf das Berufsbild Schulleitung vorbereitet, gibt es gegenwärtig noch nicht. In der Regel qualifizieren sich Leitungskräfte im Amt bzw. engagierte Lehrkräfte für diese herausgehobene Leitungsfunktion nicht über ein Fachstudium, sondern über Weiterbildungskurse.

ZUSAMMENGEFASST:

Für die Weiterentwicklung der Bildungseinrichtungen werden dringend gut ausgebilde-

Die DAPF bietet ab Oktober 2017 zum dritten Mal eine Studiengruppe des Masterstudiengangs „Führung und Management in Bildungseinrichtungen“ an. Die DAPF ist die „Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte“ an der Technischen Universität in Dortmund. Sie bedient damit ein Bedürfnis an professioneller Weiterqualifikation von Leitungskräften im Bereich pädagogischer Einrichtungen auf höchstem Niveau.

Autor: Dr. Torsten Menkhaus • Foto: Fotolia

te Leitungskräfte benötigt, die diesen Prozess anschließen und unterstützend begleiten. Aus diesem Grunde bietet die DAPF bereits zum dritten Mal im Wintersemester 2017/18 (Auftakt am 20./21. Oktober 2017) den sehr erfolgreichen weiterbildenden, berufsbegleitenden Masterstudiengang „Führung und Management in Bildungseinrichtungen“ an. Die Attraktivität der bisherigen Masterkurse lässt sich auch daran erkennen, dass ihn auch gestandene Schulleitungen besuchen und schätzen, u. a. auch solche, die bereits den Deutschen Schulpreis gewonnen haben.

INPUT AUCH FÜR GESTANDENE SCHULLEITUNGEN

„Als ich als Schulleiter anfing, hatte ich annähernd kein Rüstzeug für diese Funktion“, so beschreibt der Schulpreisträger Martin Plant, Schulleiter der Jenaplan-Schule Rostock, seinen Einstieg in die neue berufliche Rolle. Plant betont, dass man auch als gestandener Schulleiter Input durch Weiterbildung braucht: „Natürlich kann man nicht sofort alles neu Erlernte umsetzen, aber es befördert eine Entwicklung, es setzt durch gut gewählte Impulse einen Prozess in Gang, sich mit sich selbst, seinen Stärken und Schwächen, seinen Entwicklungspotenzialen auseinanderzusetzen.“ Der „Austausch mit Gleichgesinnten“ und die „Vielfalt in den Erfahrungen der Einzelnen“ sind dem Rostocker Schulleiter dabei besonders wichtig.

Der Sinn und Zweck des Studiengangs ist in der Tat die wissenschaftlich gestützte Qualifizierung von künftigen (oder sich bereits im Amt befindlichen) Leitungskräften aller Ebenen und von unterschiedlichen Bildungsinstitutionen (Schulen, Volkshochschulen, Leiter und Leiterinnen von Bildungseinrichtungen). Dies brachte auch Ayten Sariyildiz, Leitungskraft in der Roland zu Bremen Oberschule, dazu, den Studiengang an der DAPF in Dortmund aufzunehmen. „Professionalisierung ist für mich sehr wichtig. Entscheidungen müssen gut durchdacht und sehr schnell, sehr sicher getroffen werden. Das kriegt man nur hin, wenn man den Durchblick hat und weiß, worüber man spricht“, führt die Schulleiterin aus.

Frau Sariyildiz leitet in Bremen in der Roland Oberschule ein Zentrum für unterstützende Pädagogik; für sie ist es – wie auch für die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer – besonders wichtig, bereits vorhandenes Wissen, hier vor allem basale Führungs- und Leitungskompetenzen, auf wissenschaftlicher Basis zu erweitern und in Praxisübungen zu vertiefen. So berichtet sie von ihrem Start als Leiterin Folgendes: „Die ersten Wochen im Amt sind schnell definiert durch learning by doing. Das führt zu Stress, und Stress ist ungesund. Deshalb nehme ich am Masterstudiengang teil. Ich möchte meine Profession von der Pike auf lernen und nicht nur eine Funktion übertragen bekommen.“ Sie unterstreicht noch einmal: „Es kommt nicht mehr auf das studierte Fach an, sondern auf die individuelle Fähigkeit, inwiefern man das Multitasking beherrscht.“

KEINE GUTE SCHULE OHNE GUTE SCHULLEITUNGEN

In der Tat nehmen Schulleiterinnen und Schulleiter, so zeigt es die Schulentwicklungsforschung seit vielen Jahren, die zentrale Schlüsselstellung im Schulentwicklungsprozess ein: Keine gute Schule ohne gute Schulleitungen! Schulleitungen spielen mit ihren personalen und professionellen Fähigkeiten

die wichtigste Rolle, wenn es darum geht, die Organisations- und Personalentwicklung und die Unterrichtsentwicklung der Schulen vor Ort voran zu treiben. Es wird von ihnen erwartet, dass sie ihre Schulen weiter entwickeln, und zwar stets entlang den regionalen bzw. lokalen Bedürfnissen und Möglichkeiten. Diese Schulentwicklungsarbeit gelingt aber nur, wenn ihnen das nötige Rüstzeug für Meisterschaft vermittelt wird (personal mastery nach Senge). Und ein Masterstudium ist dafür besonders geeignet.

Dies bestätigt auch Katrin Wende, von der Peter-Pan-Schule in Berlin, einer Grundschule in kritischer Lage, die vor besonderen Herausforderungen steht und deshalb Unterstützung durch das Projekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ erhält. Getragen und unterstützt wird dieses Projekt von der Robert Bosch Stiftung und der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Katrin Wende möchte deswegen im Weiterbildungsstudium vor allem gute und zahlreiche Anregungen für den eigenen Schulentwicklungsprozess der Peter-Pan-Grundschule erhalten. „Ich wünsche mir durch das Masterstudium Input, um den Prozess der erfolgreichen Schulentwicklung voranzutreiben“, führt die kommissarische Grundschulleiterin der Schule in Marzahn aus. Genau aus diesem Grunde orientiert sich das Weiterbildungsstudium in Dortmund an den gängigen Theorien der Bildungsforschung und an neuen Konzepten im Bereich des Erwerbs von Steuerungs-, Führungs- und Managementkompetenzen.

Dies bestätigt auch Michael Wenz, Lehrer am Rhein-Maas Berufskolleg in Kempen. Wenz betont die Notwendigkeit des permanenten Wissenserwerbs und führt hierzu aus: „Meine Schule hat fast 200 Lehrerinnen und Lehrer und nahezu 3700 Schülerinnen und Schüler, und das in vier verschiedenen Städten. Das Wissen, dass durch Konzepte, wie zum Beispiel der konfluenten Leitung oder der Professionalen Lerngemeinschaften (PLG), auch solche Systeme „navigierbar“ sind, gibt mir zunächst theoretische Impulse, wie Schulentwicklung betrieben werden könnte.“

Der gegenseitige Austausch der unterschiedlichen Erfahrungen der Studierenden aus der eigenen Praxis und das Einbringen eigenständiger Ideen mit Relevanz für die jeweilige Leitungsfunktion werden von Wenz nachdrücklich hervorgehoben: „Als besonders wertvoll empfinde ich die Präsenzphasen, in denen man mit seinen Kommilitonen und Kommilitoninnen, teilweise auch informell, in den Austausch kommt“, fasst der Berufsschullehrer zusammen.

Bei den Studieninhalten des Masterstudiengangs geht es in der Tat vornehmlich um das Leitbild der konfluenten Leitung, um Führungs-, Management- und Steuerungskompetenzen sowie um Werte in der Führung (moral leadership). Es werden aber auch

Kommunikationstheorien als Grundlagen von Leitungshandeln vertieft. Ferner werden Theorien der Lernenden Organisation mit Bezug zu Bildungseinrichtungen thematisiert. Konzepte der Unterrichtsentwicklung kommen hinzu.

Das Studium bezieht Theorieansätze des Organisationslernens und des Change Managements aufeinander und behandelt auch die Praxis der Budgetierung in Bildungseinrichtungen, stellt somit auch Fragen der mittelfristigen Finanzplanung in den Vordergrund. Dies kommt auch Schulpreisträger Gerhard Müller sehr entgegen. Er ist Schulleiter des Regionalen Berufsbildungszentrums Wirtschaft der Landeshauptstadt Kiel, einer der größten Schulen Deutschlands mit über 4.800 Schülerinnen und Schülern und Trägerschule eines Deutschen Schulpreises. „In unserer sich ständig verändernden Welt muss sich auch unsere Schule einem ständigen Wandel unterziehen. Dazu benötige ich vielfältige aktuelle Impulse von Bildungsexperten, damit ich Schulentwicklungsprozesse weiterentwickeln kann.“, so fasst Müller seine Intention für die Aufnahme des Studienganges zusammen. Um für diesen ständigen Wandlungsprozess gerüstet zu sein, werden neben Evaluations- und Qualitätsmanagementsystemen auch Fragen des Gesundheitsmanagements an Bildungseinrichtungen im Studium berücksichtigt.

VORAUSSETZUNG FÜR DIE ZULASSUNG ZUM MASTERSTUDIENGANG

Die Voraussetzung für die Zulassung zum Masterstudiengang ist ein absolviertes Lehramtsstudium oder ein Bachelorabschluss in einschlägigen Studiengängen der Bildungswissenschaften oder ein vergleichbarer Studienabschluss im Bildungsbereich sowie eine mindestens einjährige Berufserfahrung. Mit dem erfolgreichen Durchlaufen dieses berufsbegleitenden Studiums erwerben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen berufsqualifizierenden Abschluss. Auch ein Promotionsstudium an der TU-Dortmund wird ihnen dadurch ermöglicht.

Bei Fragen zum Masterstudiengang Führung und Management in Bildungseinrichtungen können Sie sich an Dr. Torsten Menkhaus (DAPF) wenden (menkhaus@post.tu-dortmund.de).

WEITERE INFORMATIONEN

<http://www.zhb.tu-dortmund.de/zhb/dapf/de/home/Masterstudiengang/index.html>

Die Veranstaltungen finden im Zentrum für HochschulBildung in Dortmund statt (Hohe Straße 141, 44139 Dortmund).

Deutschlands „Stärkste Schule“ steht in Sachsen-Anhalt

Pressemeldung „Starke Schule“



Starke Schule macht Schüler stark

Größter deutscher Schulwettbewerb mit rund 500 teilnehmenden Schulen zeichnet herausragendes Engagement und innovative Konzepte aus. Bundespräsident Steinmeier gratuliert den Siegern.

Quelle: www.starkeschule.de • Foto: Fotolia

LEUCHTTÜRME IN DER DEUTSCHEN SCHULLANDSCHAFT

Berlin, 18. Mai 2017. Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier hat heute im Deutschen Historischen Museum in Berlin die Sieger des Wettbewerbs „Starke Schule. Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen“ ausgezeichnet. Der erste Platz geht an die Ganztagsschule „Johannes Gutenberg“ aus Wolmirstedt in Sachsen-Anhalt. Die KGS Schneverdingen aus Niedersachsen konnte sich den zweiten Platz sichern, den dritten Platz erreichte die Gesamtschule Waltrop aus Nordrhein-Westfalen. Die Schulen setzten sich unter rund 500 Bewerbern durch und überzeugten die Jury mit innovativen Konzepten, systematischer Förderung und einer gelungenen Berufsorientierung für ihre Schülerinnen und Schüler. Der Wettbewerb prämiert die herausragende Arbeit, die diese Schulen bei der Vorbereitung ihrer Schülerinnen und Schüler auf die Berufswelt leisten und wird alle zwei Jahre von der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit, der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und der Deutsche Bank Stiftung durchgeführt.

„Die Gewinner Schulen haben eins gemeinsam: Sie sind Orte, an denen sich Lehrkräfte ganz besonders engagieren und Jugendliche gerne lernen“, sagt Frank-J. Weise, Vorstandsvorsitzender der Hertie-Stiftung, stellvertretend für die Projektpartner. „Unser Anliegen ist es, die ausgezeichneten Konzepte dieser Schulen zu stärken und weiter zu verbreiten. Denn unsere Preisträger sind Leuchttürme in der deutschen Schullandschaft.“

1. PLATZ: GANZTAGSSCHULE „JOHANNES GUTENBERG“ AUS WOLMIRSTEDT IN SACHSEN-ANHALT

Mit dem ersten Platz und 15.000 Euro wird die Ganztagsschule „Johannes Gutenberg“ aus Wolmirstedt in Sachsen-Anhalt prämiert. Sie sticht durch eine beispielhafte Leistungsorientierung heraus und bereitet die Schülerinnen und Schüler hervorragend auf die Berufswelt vor. Ihr Konzept des selbstorganisierten und praxisorientierten Lernens führt nachweislich zu einer optimalen Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

2. PLATZ: KGS SCHNEVERDINGEN AUS NIEDERSACHSEN

Der zweite Platz geht mit 10.000 Euro an die KGS Schneverdingen aus Niedersachsen. Die Schule überzeugte die Jury durch ihre besonderen Konzepte und Erfolge beim Übergang ihrer Schülerinnen und Schüler vor allem in die Ausbildung. Außerdem setzt die Schule auf eine starke Persönlichkeitsentwicklung, indem zum Beispiel die Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse Patenschaften für Jüngere oder Geflüchtete übernehmen.

3. PLATZ: GESAMTSCHULE WALTROP AUS NORDRHEIN-WESTFALEN

Mit dem dritten Platz und 5.000 Euro wird die Gesamtschule Waltrop aus Nordrhein-Westfalen ausgezeichnet. Die Schule schafft einen starken sozialen Zusammenhalt der Schulgemeinschaft, der sich im respektvollen Miteinander zeigt. Anerkennung erhielt die Schule für ihr systematisches Sprach-Förderkonzept, bei dem auch der Fachunterricht zur Sprachförderung genutzt wird.

SONDERPREIS „FLÜCHTLINGE WILLKOMMEN HEISSEN“

Zusätzlich zu den Bundespreisen wurde der Sonderpreis „Flüchtlinge willkommen heißen“ für besonders gelungene Integrationskonzepte vergeben. Die Gewinner des mit 3.000 Euro dotierten Preises sind die Freiherr-vom-Stein-Realschule plus in Bernkastel-Kues (Rheinland-Pfalz) und die KGS Schneverdingen (Niedersachsen). Beide Schulen tragen mit vielfältigen Maßnahmen dazu bei, dass sich geflüchtete Kinder und Jugendliche an ihrer Schule angenommen fühlen und ihnen Lernen und Teilhabe ermöglicht werden.

NACH DEM WETTBEWERB GEHT ES WEITER

Die Geldpreise sind nicht der einzige Gewinn: Alle ausgezeichneten Schulen profitieren vor allem von der Aufnahme in das länderübergreifende Netzwerk. Vier Jahre lang erhalten Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter Zugang zu zahlreichen akkreditierten Fortbildungen zur Unterrichts- und Organisationsentwicklung. Das Netzwerk hat sich so zu einem Forum entwickelt, in dem sich die engagiertesten Lehrkräfte Deutschlands austauschen, weiter qualifizieren und über Bundeslandsgrenzen hinweg zusammen an der Schule von morgen arbeiten.

Die Privatisierung des Bildungswesens ist ein Irrweg

Eine Warnung vor falschen bildungsökonomischen Versprechungen

Wissenschaftler haben Bildungssysteme untersucht und festgestellt: Länder, die die Ziele der neoliberalen Bildungsreform übernommen und der Privatisierung Tür und Tor geöffnet haben, haben ihre Leistungsergebnisse verschlechtert und soziale Segregation und Ungleichheit vergrößert. Das sollte der deutschen Bildungspolitik eine Warnung vor falschen bildungsökonomischen Versprechungen sein.

Autorin: Dr. Brigitte Schumann • Foto: Fotolia



Individuelle Förderung auch ohne Schulgeld

DIE THEORETISCHEN WURZELN DER NEOLIBERALEN BILDUNGSREFORM

In der englischsprachigen Buchveröffentlichung unter dem Titel „Global Education Reform“ (2016) präsentiert eine internationale Wissenschaftlergruppe die Ergebnisse ihrer vergleichenden Fallstudien über Finnland und Schweden, Chile und Kuba, Kanada und USA. Die Autoren legen die theoretischen Wurzeln der neoliberalen Bildungsreform frei, die von dem US-amerikanischen Wirtschaftswissenschaftler Milton Friedman in den 1970er und 1980er Jahren intensiv verbreitet wurden. Von Friedman stammt die Idee der Bildungsgutscheine. Er behauptete, dass sie zur Verwirklichung des Bürgerrechts auf Bildung beitragen, weil damit nicht die Bildungsinstitutionen, sondern eigenverantwortliche Individuen staatlich gefördert würden.

DER „BAZILLUS“ DER GLOBALEN NEOLIBERALEN BILDUNGSREFORM

Die neoliberalen Agenda postuliert die Überlegenheit der Privatisierung mit ihrem marktgängigen, deregulierten Bildungsmodell gegenüber staatlich verantworteter und kontrollierter Bildung. Mit der Privatisierung des Bildungswesens soll ein produktiver, „gesunder“ Wettbewerb entstehen, der Leistungsverbesserungen und Effizienzsteigerung ermöglicht. Ergänzt um eine an Markt- und Managementstrategien orientierte Verwaltungsreform sollen die „Blockaden“ der etatistisch-bürokratischen Steuerung aufgebrochen werden.

Mit internationalen Leistungsuntersuchungen wie den PISA-Studien hat die OECD einen globalen Austausch und Wettbewerb von Bildungspolitiken in Gang gesetzt, die

für die Verbreitung und Übertragung des neoliberalen „Bazillus“ sorgen, so die Autoren. Nach ihrer Darstellung sind inzwischen die Bildungssysteme in den meisten Ländern von diesem „Bazillus“ infiziert. In den USA machen Konzerne unvorstellbare Gewinne mit Testprogrammen und privaten „charter schools“ und drängen auch auf europäische Märkte. Die Weltbank sorgt mit ihrer Kreditpolitik dafür, dass auch ärmere Länder zentrale Bereiche ihrer Daseinsvorsorge wie die Bildung privatisieren müssen.

KERNELEMENTE DES WETTBEWERBSMODELLS

Deregulierung, freie Schulwahl, Bildungsgutscheine, standardisierte Testverfahren und daran geknüpfte Sanktionen gehören

zum Kernbestand der konsequenten Privatisierungsstrategie.

Die Basis für das neoliberalen Wettbewerbsmodell ist die freie Wahl zwischen Schulen in privater und öffentlicher Trägerschaft. Private Schulen werden komplett staatlich finanziert, sind aber befreit von den „Zwängen“ staatlicher Regulierung. Die staatliche Finanzierung folgt den individuellen Wahlentscheidungen für die präferierten Einrichtungen und wird über Bildungsgutscheine der „Bildungskonsumenten“ eingelöst.

Um die Institutionen in ihrer Leistungsfähigkeit messen und miteinander vergleichen zu können, werden sie an festgesetzten Leistungsstandards gemessen. Die Evaluation erfolgt testbasiert und extern. Werden Mindeststandards nicht eingehalten, können weitreichende Sanktionsmöglichkeiten von der Entlassung des Lehrpersonals bis zur Schulschließung zum Zuge kommen.

Mit der Veröffentlichung der Testergebnisse sollen die Abnehmer befähigt werden, die richtige Einrichtung auszusuchen. Für die am Bildungsmarkt konkurrierenden Bildungseinrichtungen sollen so Anreize zur Qualitätssteigerung geschaffen werden.

NEGATIVE WIRKUNGEN

Die Forscher arbeiten in ihren Fallstudien heraus, dass dieses Modell der Vorstellung von ganzheitlich orientierter Bildung widerspricht und individuelle Förderung sowie eigenverantwortliches und anspruchsvolles Lernen be- bzw. verhindert. Die wettbewerbliche Standardisierung verengt das Curriculum in seiner inhaltlichen Breite und reduziert Komplexität auf eindeutig Messbares. Der Erwerb sozialer, kreativer und demokratischer Kompetenzen tritt hinter die bildungökonomische Anpassung an extern vorgegebene Ziele in den „Kernfächern“ zurück.

Die pädagogische und fachliche Arbeit der Lehrkräfte wird deprofessionalisiert, da sie in ein System eingespannt sind, das „teaching to the test“ geradezu verlangt. Externe Leistungsüberprüfungen werden zum Gegenstand von Überprüfung des Personals. Dies verführt Schulen und Lehrkräfte zum Betrug und zur Fälschung von Tests, wie die Forscher am Beispiel US-amerikanischer Verhältnisse aufzeigen.

Das öffentliche Schulwesen wird durch Privatschulen untergraben. Sie verstehen es, sich mit ihren Auswahlverfahren unliebsame Schülerinnen und Schüler „vom Leibe zu halten“, um sich damit Vorteile bei Leistungstests zu verschaffen und eine sozial besser gestellte Klientel an sich zu binden. Die Konkurrenz von öffentlichen und privaten Bildungsangeboten führt keineswegs zur Verbesserung der Schülerleistungen, wohl aber

vergrößert sie soziale Ungleichheit und vertieft soziale Spaltung. Die einzigen Gewinner sind Unternehmen, die durch Einsparungen beim Personal und bei der Ausstattung beträchtliche Profite für sich erwirtschaften.

SCHWEDEN: VOM DEMOKRATISCHEN SCHULMODELL ZUM MARKTMODEL

„Eine Schule zu leiten und Kühlchränke zu verkaufen, das ist ein und dasselbe. Man muss in beiden Fällen das Ohr am Markt haben und verstehen, wo die Bedürfnisse der Konsumenten, der Schüler sind.“ Die Autoren der Studie charakterisieren mit diesem Zitat eines Betreibers von kommerziellen schwedischen Privatschulen den Wandel, der sich im schwedischen Schulsystem vollzogen hat. Der Bruch mit der sozialen und demokratischen Schultradition wurde von der liberal-konservativen Regierung in den 1990er Jahren eingeleitet, als sich die Finanznöte der öffentlichen Haushalte auch in Schweden spürbar bemerkbar machten.

Während in den 1950er Jahren der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die private Schulen mit einem religiösen oder pädagogischen Profil besuchten, nur 1 Prozent betrug, besuchten 2010 mehr als 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgängen 1-9 der schwedischen Gesamtschule und fast 50 Prozent in der Sekundarstufe II Schulen privater Anbieter. Statistiken weisen aus, dass inzwischen ein Viertel des schwedischen Schulsystems in privater Hand ist. Insbesondere die kommerziellen Schulfirmen unter den privaten Betreibern haben ihren Markt strategisch in den größeren Städten ausgeweitet und machen beträchtliche Gewinne.

ENORMER LEISTUNGSABFALL

Die Fallstudie zu Schweden stellt den damit einhergehenden Leistungsverfall heraus. Bei PISA 2000 konnte Schweden noch einen Platz in der Spitzengruppe der Länder einnehmen. Bei PISA 2012 zeigte sich dagegen ein scharfer Leistungseinbruch in allen Kompetenzbereichen. Der OECD Report bescheinigt Schweden eine signifikante Zunahme von Schülerinnen und Schülern ohne Grundkompetenzen und die Halbierung der leistungsstarken Spitzenschülerchaft in Mathematik innerhalb einer Dekade. Zudem konstatiert die Fallstudie, dass die Wahlfreiheit sozial selektiv wirkt und zu einer Zunahme von Segregation und Ungleichheit führt.

Eine inflationäre Verteilung guter Schulnoten in einer Zeit, wo schwedischen Schülerinnen und Schülern ein deutlicher Leistungsabfall in internationalen Leistungsstudien bescheinigt wird, weist aus Sicht der

Wissenschaftler auf den negativen Wettbewerbsdruck hin, dem die schwedische Lehrerschaft ausgesetzt ist.

FINNLAND: IMMUN GEGEN DEN „BAZILLUS“

In Finnland ist der Bildungsbereich nicht dem Wettbewerb ausgeliefert worden, sondern in gesamtstaatlicher Kontrolle und Verantwortung geblieben. Es gibt nur 75 Privatschulen unter staatlicher Aufsicht.

Die Leitgedanken der finnischen Bildungspolitik sind, wie die Autoren betonen, Chancengleichheit und die bestmögliche Förderung aller Kinder in einer gemeinsamen Schule. Diese Einstellung hat sich seit der Einführung der flächendeckenden Gesamtschule bis heute um keinen Deut verschoben. Die Spitzenergebnisse in internationalen Vergleichsstudien beweisen, dass dies dem finnischen Bildungssystem gut bekommt.

Politik und Gesellschaft haben Vertrauen in ihre Schulen und in ihre Lehrerinnen und Lehrer. Lehrerbildung ist eines der wichtigsten Felder und entsprechend wird darin staatlich investiert. Nur die Besten werden zum Studium zugelassen und müssen nicht nur gute Noten, sondern ihre persönliche Eignung für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nachweisen.

ZUSAMMENARBEIT UND KULTUR DES VERTRAUENS STATT WETTBEWERB

Anstelle des Wettbewerbs zwischen Schulen wird ihre Zusammenarbeit gefördert. Statt des standardisierten Lernens stehen die individuellen Lernbedürfnisse im Vordergrund, und Kinder mit Förderbedarf werden besonders unterstützt. Anstelle von flächendeckenden testbasierten Leistungsüberprüfungen gibt es lediglich einzelne Stichproben, um Stärken und Schwächen des Systems zu identifizieren und es zu verbessern.

Dass ausgerechnet Finnland mit seiner kritischen Einstellung zu PISA zum PISA-Helden geworden ist, empfinden die Wissenschaftler als besondere Ironie. Ein besseres Bollwerk gegen eventuelle Ansteckungsgefahren durch den „Bazillus“ als die exzellenten PISA-Ergebnisse ist aus ihrer Sicht kaum vorstellbar.

DAS DEUTSCHE PRIVATSCHULSYSTEM

In Deutschland können private Ersatzschulen in sog. freier Trägerschaft in Verantwortung von kirchlichen Organisationen, Sozialwerken, Vereinen und Personengesellschaften zu vergleichbaren Schulabschlüssen

wie entsprechende Schulen in öffentlicher Trägerschaft führen. Dafür müssen sie bestimmte Auflagen für Genehmigung und Anerkennung durch das jeweilige Bundesland erfüllen. Sie finanzieren sich aus staatlichen Zuschüssen, Eigenanteilen und auch aus Elternbeiträgen, die je nach Träger stark differieren.

Elternbeiträge sollten zwar nach dem Grundgesetz so bemessen sein, dass „eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird“. Berechtigte Zweifel an der Verfassungskonformität sind jedoch angebracht, wenn z. B. wie in Berlin das monatliche Schulgeld für Privatschulen auf der allergünstigsten Stufe bei 200 Euro beginnt und Befreiungen für Geringverdiener gar nicht vorgesehen sind.

PROBLEMATISCHE ENTWICKLUNGSTENDENZEN

Der nationale Bildungsbericht (2016) stellt einen kontinuierlichen Anstieg der Privatschulen fest. Für den allgemeinbildenden Bereich konstatiert er seit 2004 eine Erhöhung um 33 %. 11% des Schulangebots werden inzwischen von privaten Trägern gestellt. In den dünnbesiedelten ländlichen Gebieten Ostdeutschlands übernehmen kleine private Schulen inzwischen eine „Substitutionsfunktion“ für öffentliche Schulen, die wegen der demografischen Entwicklung auslaufen. Kritisch wird im Bildungsbericht auch ihre sozial selektive Funktion herausgestellt und angemerkt, dass die Schülerschaft an Privatschulen insbesondere in Großstädten aus sozioökonomisch günstigeren Verhältnissen als an öffentlichen Schulen stammt.

Dass Unternehmen über ihre Stiftungen schleichend in Schulgründungen einsteigen, ist inzwischen auch beobachtbar. Allerdings können profitorientierte Bildungskonzerne selbst (noch) keine eigenen Schulen gründen, dafür staatliche Vollfinanzierung kassieren und saftige Gewinne machen wie z. B. in den USA, Schweden und Chile. Das Geschäft mit der Bildung machen hierzulande kommerzielle Nachhilfeinstitute mit Umsätzen im Milliardenbereich, wie die Hans-Böckler-Stiftung in einer aktuellen Studie festgestellt hat.

ZUNAHME DES WETTBEWERBLICHEN DRUCKS

Das kann sich aber jederzeit ändern, weil kommerzielle Bildungsanbieter Druck machen und staatliche Finanznöte gerne nutzen, um sich mit ihren angeblich günstigeren und besseren Angeboten ins Spiel zu bringen. Auch die FDP in NRW hat in ihrem Wahlprogramm die Einführung von Bildungsgutscheinen in Verbindung mit der freien Schulwahl vorgesehen.

Von wissenschaftlicher Seite unterstützt Prof. Ludger Wößmann, Leiter des ifo-Zentrums für Bildungsökonomik und Professor für Volkswirtschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München diese Absicht. Er hat 2016 im Auftrag der „Initiative Soziale Marktwirtschaft“ eine Expertise mit dem Titel „Ein wettbewerblicher Entwurf für das deutsche Schulsystem“ vorgelegt.

Wößmanns Expertise bildet die neoliberale Bildungsagenda in ihren wesentlichen Grundzügen ab. Er begründet ihre Umsetzung mit Leistungssteigerung und größerer Chancengleichheit für benachteiligte Kinder. Letztere soll erbracht werden durch die vollständige finanzielle Gleichstellung der Privatschulen, die ihrerseits auf Schulgeld und die Auswahl der Schülerschaft nach sozialer Herkunft verzichten.

Dass dieses Versprechen „heiße Luft“ ist, weil freie Schulwahl sozial selektiv wirkt, hat auch die Studie von Thomas Groos über die Auswirkungen der freien Grundschulwahl in NRW im Rahmen des NRW-Projekts „Kein Kind zurücklassen“ gezeigt. Danach machen nachweislich Eltern mit niedrigem Sozialstatus deutlich weniger Gebrauch von der Wahlmöglichkeit, während mit steigendem Sozialstatus das Bedürfnis steigt, sozial benachteiligte Grundschulen zu meiden.

DIE GRUNGESETZÄNDERUNG ALS „HINTERTÜR“ FÜR MEHR BILDUNGSPRIVATISIERUNG?

Aktuell plant die Bundesregierung noch vor der Sommerpause eine Verfassungsänderung. Diese soll dem Bund mehr Entscheidungsbefugnisse beim Bau und Betrieb von Infrastruktur wie Autobahnen, aber auch Schulen geben. Öffentlich-private Partnerschaften (ÖPP) sollen in diesem Zusammenhang erleichtert werden. Die Sorge, dass damit die Bildung in den bildungsökonomischen Griff von Konzernen gerät, die nicht nur die Gebäude bereitstellen, sondern auch die Schulen betreiben wollen, ist berechtigt.

Literatur:

- ▷ Adamson, Frank/Astrand, Björn/Darling-Hammond, Linda (ed.): *Global Education Reform. How privatization and public investment influence, education outcomes*. New York and London 2016

Technischer Support für Schulleitungen

Ein Flickenteppich in allen Bundesländern

Autor Harald Kuhn fordert im Rahmen schulischer Qualitätsentwicklung einen quantitativ und qualitativ hoch entwickelten „Technischen Support“ für Schulleitungen.

Autor: Harald Kuhn • Foto: Fotolia

AKUTER HANDLUNGSBEDARF

Wenn es im bildungspolitischen Diskurs um die neuen Herausforderungen für Schulleitungen in Deutschland geht, werden vorzugsweise Begriffe wie „Führungsverantwortung“, „Pädagogische Führung“, „Organisationsmanagement“ oder auch „Qualitätsentwicklung“ und „Schulentwicklung“ immer wieder thematisiert. Damit sollen zentrale Tätigkeitsfelder von Schulleitung strategisch neu ausgerichtet und justiert werden. Umso mehr muss es verwundern, dass die neuen Anforderungen an das gesamte Verwaltungshandeln oft nur allzu spärlich beleuchtet werden, zumal dieser Bereich auch als wichtiges Qualitätsmerkmal bei der Beurteilung schulischen Leitungshandelns gesehen wird.

Der Autor sieht hier durchaus akuten Handlungsbedarf, ist doch bei diesem Bereich eine Achillesferse schulischen Leitungshandelns kaum zu übersehen. Im Rahmen schulischer Qualitätsentwicklung sollte ein quantitativ und qualitativ hoch entwickelter „Technischer Support“ für Schulleitung eine unverzichtbare Vorgabe sein. Ein genauer Blick auf diesen defizitären Bereich offenbart hingegen teilweise beklagenswerte Zustände in vielen Bundesländern, von einigen läblichen Beispielen einmal abgesehen. Eigenartiger Weise vermisst man angesichts dieser offenkundigen Mängel bildungspolitische Initiativen, die dazu angetan wären, diesen Bereich bedarfsgerecht neu zu strukturieren.

Die entscheidenden Bereiche des „Technischen Supports“ für Schulleitungen sind:

1. Organisation und personelle Ausstattung der Schulsekretariate
2. Rolle und Aufgaben von Verwaltungsleitern
3. Organisation und Ausstattung des gesamten IT-Bereichs
4. Aufgabe und Präsenz der Hausmeisterinnen und Hausmeister sowie von Hauswarten



Ein besetztes Sekretariat darf keine Seltenheit sein

SO STELLT SICH DIE SITUATION IN EINIGEN, AUSGEWÄHLTEN BUNDESÄNDERN DAR:

SCHLESWIG-HOLSTEIN:

In Schleswig-Holstein sind die Sekretariate – vor allem an Grundschulen – nur in der Zeit von 7 Uhr bis 14 Uhr besetzt. Die Sekretärinnen werden nur als Schreibkräfte mit entsprechender Bezahlung beschäftigt. Kleine Schulen habe oft keine Sekretärin. Es gibt, auch perspektivisch, keine Absicht der politisch Verantwortlichen, Schulen mit Verwaltungsleiterinnen oder Verwaltungsleitern auszustatten. Professionelle IT-Fachleute gibt es nicht. Die Betreuung des IT-Bereichs wird von „geeigneten“ Kollegen mit Ermäßigungsstunden geleistet.

Nennenswerte politische Initiativen mit dem Ziel einer strukturellen Verbesserung sind im Bundesland Schleswig-Holstein nicht bekannt. Die Hausmeister sind während der regulären Schulzeit präsent. Für späte Schließzeiten oder einfache Arbeiten werden Hauswarte bzw. Hausmeisterhelfer eingesetzt.

NIEDERSACHSEN:

Die Schulsekretärinnen haben je nach Schulträger unterschiedliche Arbeitsverträge. Bislang werden sie lediglich als Schreibkräfte mit entsprechender Bezahlung beschäftigt. Der niedersächsische Schulleiterverband ist an einer Initiative für eine Höhergruppierung der Schulsekretärinnen maßgeblich beteiligt. Auch in Niedersachsen sind kleine Schulen – insbesondere Grundschulen – nur höchst unzureichend mit Sekretärinnenstunden ausgestattet. In manchen Schulen ist das Sekretariat lediglich zwei- bis dreimal wöchentlich besetzt. Ausgebildete IT-Fachleute gibt es nicht. Auch hier versehen Lehrkräfte mit Ermäßigungstatbeständen die Betreuung dieses Bereichs. In den Grundschulen fehlt dieser Support grundsätzlich. Es gibt von Seiten der Politik Bestrebungen, diesen Bereich zu professionalisieren.

Für die Hausmeister und Hausmeisterinnen gibt es verbindliche Präsenzzeiten. Für große Systeme stehen diese während der gesamten Öffnungszeiten zur Verfügung. Zusätzlich für späte Schließzeiten werden Hauswarte oder Springer eingesetzt. An den kleinen Schulen, vor allem an den Grundschulen, reicht das zugewiesene Stellenvolumen häufig nicht aus, so dass eine Hausmeisterpräsenz keineswegs für die ganze Öffnungszeit der Schule gesichert ist.

HAMBURG:

Die Schulsekretariate in Hamburg sind mit einem Zuweisungsschlüssel verbunden, der Schulgröße, Schülerzahl und die Ganztagesbeschulung regelt. Der Pool ist allerdings strikt gedeckelt und ist offenbar in keiner Weise verhandelbar. Die Sekretärinnen werden auch in Hamburg nur als Schreibkräfte mit der ent-

sprechenden tariflichen Eingruppierung nach E6 beschäftigt. Kleine Schulen müssen sich im Schulsekretariat mit Teilzeitstellen begnügen. Diese Schulen sind in der Regel(!) unversorgt und als Ganztagsschule überdies nur mangelhaft ausgestattet. Erschwerend wirkt sich der Umstand aus, dass es kein geregeltes Vertretungssystem gibt, was bei längeren Ausfällen durch Krankheit zu erheblicher Mehrarbeit für Schulleitung und Stellvertretung führt.

Ausgebildete IT-Fachleute gibt es an den Hamburger Schulen nicht, sondern nur interessierte Laien mit besonderen Kenntnissen. Es gibt aber einen „außerbehördlichen Support“, der allerdings aus dem Schuletat beglichen werden muss. Es gibt außerdem den Landesbetrieb „DATAPORT“, der für alle Soft- und Hardwaresysteme zuständig ist. Zusätzlich gibt es ein Callcenter als Sofortunterstützung.

Die Hausmeister gehören inzwischen dem Landesbetrieb „Schulbau Hamburg“ an und können flexibel eingesetzt werden. Die Hausmeister können von der Schule zu einer Präsenz von 6 bis 22 Uhr verpflichtet werden. Zusätzlich stehen in großen Schulen sog. Betriebsarbeiter zur Verfügung.

BERLIN:

Für die Schulsekretariate in Berlin hat es trotz intensiver Bemühungen des Berliner Schulleitungsverbandes keine signifikanten Verbesserungen gegeben. Es bleibt bei der Eingruppierung als Schreibkraft mit der tariflichen Eingruppierung nach E6. Für allgemeinbildende Schulen gibt es eine Grundausstattung von 30 Stunden pro Schule, sowie zusätzliche Stundenkontingente in Abhängigkeit von der Schülerzahl sowie von der Anzahl der lernmittelbefreiten Schüler.

Ein erheblicher Fortschritt ist in der Berliner Schule die Etablierung von Verwaltungsleitern und Verwaltungsleiterinnen. In 2016 wurden 48 Vollzeitstellen für Verwaltungsleitungen geschaffen. Die Zahl der Vollzeitstellen soll in 2018 weiter aufgestockt werden. Die Verwaltungsleitungen werden nach A 9 bzw. nach E 9 eingestuft. Dienstvorgesetzter bleibt die Schulleiterin oder der Schulleiter.

Professionelle IT-Fachkräfte gibt es auch an den Berliner Schulen nicht. Ausnahmen sind bestenfalls sehr große Schulen, die aufgrund eines beträchtlichen Haushaltsetats mit gut ausgebildeten Fachkräften eigenverantwortlich Arbeitsverträge abschließen können.

Hausmeister oder Hausmeisterinnen sind lediglich während der reinen Schulzeit präsent, und das auch oft nur an den Halbtagschulen. Für die Ganztagsschulen können die Präsenzzeiten je nach den örtlichen Gegebenheiten unterschiedlich geregelt sein.

BUNTER FLICKENTEPPICH

Allein die hier aufgeführten Beispiele zeigen überdeutlich, dass der höchst problematische

Bereich des technischen Supports für Schulleitungen nicht das Ergebnis einer bedarfsoorientierten und langfristigen Schulplanung ist. Vielmehr würde das Bild eines bunten Flickenteppichs hier durchaus besser passen.

Der ASD wird auf seiner diesjährigen Herbsttagung auch das Thema auf der Tagesordnung haben, mit welcher Strategie sowohl der ASD als die Landesverbände eine zeitgemäße Neuausrichtung eines technischen Supports für Schulleitungen durchsetzen wollen.

Ein an dieser Stelle formulierter Forderungskatalog könnte eine Grundlage für die zukunftsorientierte Diskussion sein:

1. Alle Schulen werden mit festangestellten Hausmeistern ausgestattet, die tariflich angemessen bezahlt werden. Die verbindliche Präsenzzeit umfasst die gesamte Dauer des Schulbetriebes einschließlich abendländischer Aktivitäten sowie auch der Schließzeiten. Dienstvorgesetzter der Hausmeister ist die Schulleiterin oder der Schulleiter, nicht aber die jeweils zuständige Behörde.
2. In den Schulsekretariaten arbeiten Sekretärinnen, die mindestens nach der Entgeltgruppe E 8 eingestellt worden sind. Der Status als Schreibkraft entfällt somit, vielmehr sind künftig alle Sekretärinnen ausnahmslos als Sachbearbeiterinnen zu beschäftigen. Die Präsenzzeiten des Sekretariates entsprechen dem Schulbetrieb.
3. Alle Schulen werden fortschreitend je nach Schulgröße mit Verwaltungsleiterinnen oder Verwaltungsleitern ausgestattet, die nach der Entgeltgruppe E 9 bezahlt werden, bzw. nach A 9 besoldet werden. Dienstvorgesetzter ist der Schulleiter bzw. die Schulleiterin.
4. Alle Schulen – einschließlich der Grundschulen – werden mit professionellen IT-Fachkräften ausgestattet. Die Betreuung des gesamten IT-Bereichs oder dessen Teilbereiche darf künftig nicht mehr von Lehrkräften geleistet werden. Somit entfallen auch die bisher gewährten Ermäßigungstatbestände.

Steuerguppen unterstützen und entlasten die Schulleitung

Mitglieder des Kollegiums wirken am Schulmanagement mit

Autor Stephan Gerhard Huber beleuchtet die vielfältigen Aufgaben und Funktionen, die Steuergruppen in Schulen übernehmen, und untersucht, wie deren Arbeit vor dem Hintergrund individueller Machbarkeiten zur Entlastung der Schulleitung beitragen und bestmöglich Schulentwicklung unterstützen kann.

Autor: Stephan Gerhard Huber

EINLEITUNG

Die Aufgaben und Funktionen, die Steuergruppen in Schulen übernehmen, sind vielfältig: Sie reichen von der Initiierung und Umsetzung einzelner pädagogisch-didaktischer Projekte über punktuelle Maßnahmen der Schulentwicklung wie z. B. das Erstellen und Fortschreiben des Schulprogramms oder die Durchführung von Evaluationen bis hin zur Gesamtkoordinierung von Prozessen der Schulentwicklung. Steuergruppen übernehmen demzufolge Handlungsfelder von Schulmanagement (vgl. Huber, 2009, 2011, 2014) und sind in der Lage, die Schulleitung damit in beträchtlichem Maße zu entlasten. Allerdings unterscheiden Steuergruppen sich von Schule zu Schule, je nach Selbstverständnis, Auftrag, Mandat oder zugestandener Aktionsradius und eingeräumtem Entscheidungsspielraum. Wie kann deren Arbeit vor dem Hintergrund individueller Machbarkeiten zur Entlastung der Schulleitung beitragen und bestmöglich Schulentwicklung unterstützen?

30 JAHRE „SCHULENTWICKLUNGSMANAGEMENT“ DURCH STEUERGRUPPEN

Die Anfänge schulischer Steuergruppen Ende der 1980er-Jahre standen in Zusammenhang mit der Initiierung schulischer Organisationsentwicklungsprozesse. Das erste Mal genannt werden sie bei Dalin und Rolff im Jahr 1990, die Arbeit mit Steuergruppen hatten die Autoren drei Jahre vorher begonnen. Dabei setzt die Organisationsentwicklung für eine nachhaltige Veränderung von Organisationen auf die breite Beteiligung der Organisationsmitglieder. Dies bedeutet, dass auch für den schulischen Kontext ein Gremium gefunden werden musste, das diese Bedingung erfüllt. Die Infrastruktur für Schulentwicklungsarbeit sollte durch Steuergruppen aufgebaut werden. Die neu entstandenen schu-

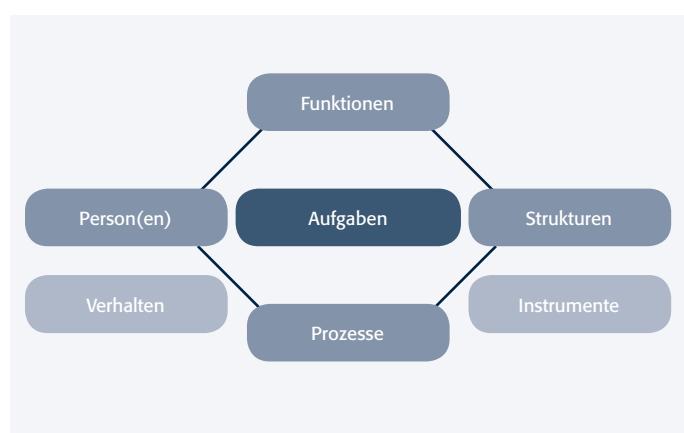


Abbildung 1: Komponenten von Schulmanagement

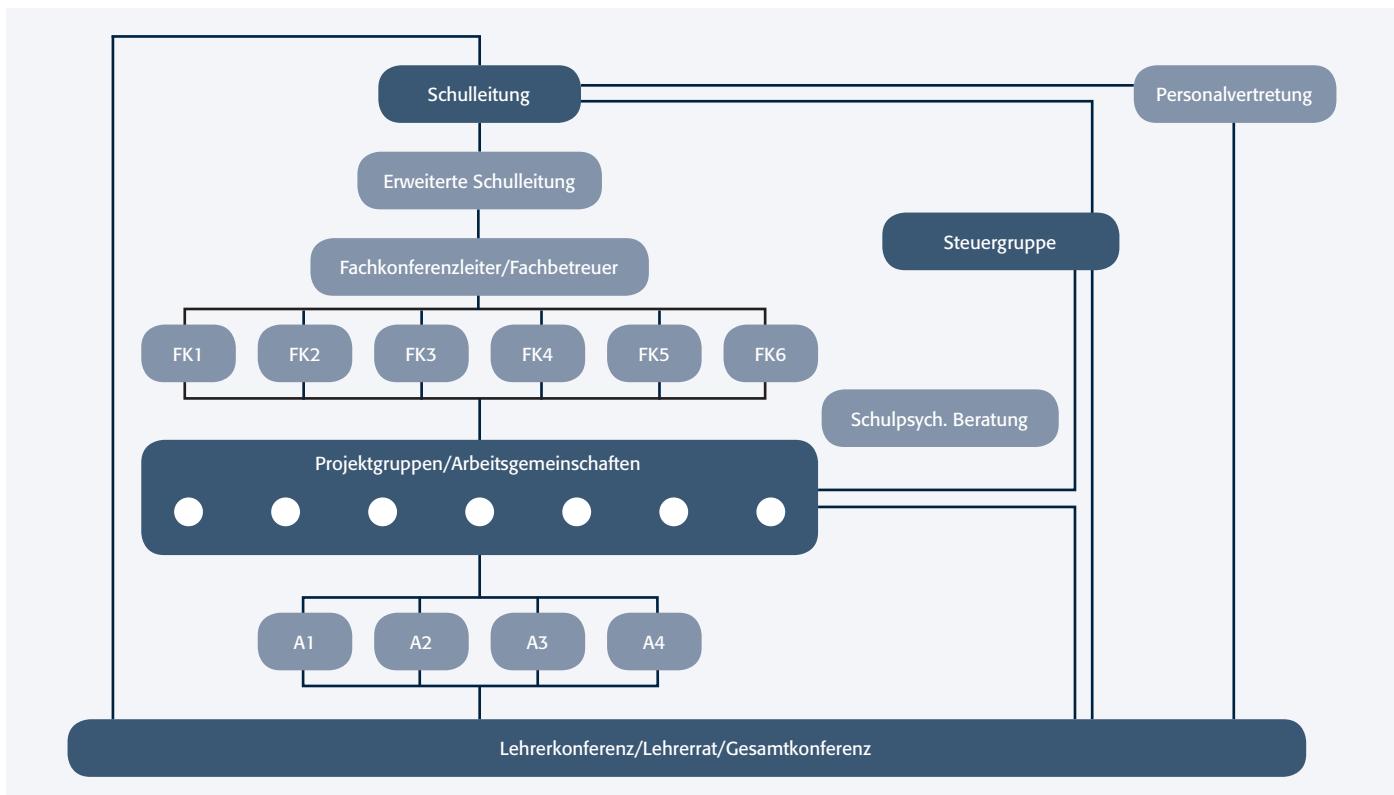


Abbildung 2: Einbettung der Steuergruppe in vorhandene Strukturen der Einzelschule
(u.a. abhängig von Schulgesetzen der einzelnen Länder, Schulformen/-typen, Schulgröße)

FK: Fachkonferenz (Fachschaft/Fachbereich)
A: Ausschuss (Schulausschuss)

lischen Steuergruppen übernahmen dann „Managementfunktionen, die bislang im Wesentlichen im Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich der Schulleitung lagen und noch liegen“ (Berkemeyer et al., 2007, S. 61). Sie wurden Ansprechpartner nicht nur nach außen (z. B. für externe Berater von Schulen), sondern auch intern für die verschiedenen Arbeits- bzw. Projektgruppen. In manchen Schulen wurden sehr ausgetüftelte Modelle der Aufbau- und Ablauforganisation etabliert, in denen die Steuergruppen mit der Verantwortlichkeit für das Schulentwicklungsmanagement eine zentrale Stelle einnehmen.

In der Folge wurden mit kontinuierlich steigenden Anforderungen an die Einzelschule (durch Leitbild- und Schulprogrammentwicklung, interne und externe Evaluation, Verlagerung von Entscheidungsprozessen auf die Ebene der Einzelschule im Rahmen von Modellvorhaben und Schulgesetznovellierungen) Steuergruppen zunehmend bedeutsamer (vgl. auch Berkemeyer et al., 2008). Mittlerweile arbeiten sehr viele Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz mit Steuergruppen (vgl. Huber 2011).

Steuergruppenarbeit tangiert im Rahmen des „Schulentwicklungsmanagements“ natürlich Schulmanagement im Allgemeinen. „Schulmanagement“ ist zu verstehen

als professionelles, also qualifiziertes, systematisches und zielgerichtetes Management der Arbeit von Schule sowie der Sicherung und Entwicklung der Qualität dieser Arbeit. Hierunter fallen alle Maßnahmen, die zur Gestaltung und Optimierung von Schule und schulischen Prozessen beitragen. Dazu gehören zentrale Aspekte wie die Planung, Organisation, Koordination, Steuerung und Kontrolle von Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsprozessen, also von zielgerichteten Lern- und Entwicklungsprozessen, sowie deren Diagnose, Analyse und Beurteilung und die Steuerung und Entwicklung der Einrichtung (also der Schule als Organisation, als pädagogische Handlungseinheit, vgl. Fend, 1981) insgesamt.

Schulmanagement geht von den Zielen von Schule allgemein aus und spezifiziert sie gemäß den jeweiligen Anforderungen (Schulart, Schulgröße, Schulumfeld, Schülerschaft, Kollegium etc.), mit denen die Einzelschulen und ihre Akteure konfrontiert sind. So haben Schulen und demzufolge Schulmanagement jeweils eine spezifische Funktion; Schule und Schulmanagement sind kontextabhängig.

Im Rahmen von Schulmanagement wird geklärt, welche Personen mit welchen Aufgaben in welcher Form und in welcher Struktur mit bestimmten Instrumenten (und entsprechendem Verhalten) bestimmte Prozesse ausführen. (vgl. Abbildung 1)

WO LIEGEN ENTLASTUNGSPOTENZIALE DER STEUERGRUPPE FÜR DIE SCHULLEITUNG?

Zunächst einmal besteht die Rolle der Schulleitung darin, dass sie Rahmenbedingungen herstellt, Ziele vereinbart sowie Beratung, Unterstützung und (Zeit-) Ressourcen im Prozess anbietet. Hier scheint im Sinne des Personalmanagements von besonderer Bedeutung zu sein, die richtigen Personen zu bestimmen oder die Personen zu unterstützen, die durch das Kollegium bestimmt wurden oder die bereit sind, sich zu engagieren und Verantwortung im Rahmen des Qualitätsmanagements zu übernehmen.

Darüber hinaus gilt es für Schulleiterinnen und Schulleiter zu differenzieren in

- ▷ Aufgaben, die ausschließlich in der Verantwortung von Schulleiterinnen oder Schulleitern liegen (aufgrund rechtlicher Vorgaben, der Notwendigkeit der Legitimation sowie der Rechenschaftslegung) und in
- ▷ Aufgaben, in die im Sinne einer kooperativen Führung eine Steuergruppe eingebunden werden kann.

Diese Einbindung hat eine Reihe von Vorteilen: Zum ersten bedeutet sie für Schulleiterinnen und Schulleiter eine Entlastung. Zum

zweiten ermöglicht sie für die Mitglieder des Kollegiums in der Steuergruppe Bewährungsfelder, durch die sie sich in ihrer Gestaltungsmotivation berücksichtigt finden und Anerkennung erleben. Zum dritten können dadurch Aufgaben des Schulmanagements eine stärkere Verankerung und Akzeptanz im Kollegium erfahren.

Rolff (2004) geht davon aus, „dass bereits der Prozess der Etablierung einer Steuergruppe eine Weiterentwicklung für die Schule bedeutet. Mit der Einrichtung einer schulinternen Kollegiumsgruppe, die für den Prozess der Steuerung schulischer Entwicklungsvorhaben Verantwortung übernimmt, werden neue Formen der Kommunikation und Kooperation, der Beteiligung an Entscheidungsprozessen, der Projektentwicklung und des Projektmanagements initiiert, die eine neue Qualität schulischer Entwicklungsarbeit bedeuten können“ (S. 22).

Rolff (2011) betont die Bedeutung von expliziten Kompetenzen und einem klaren Mandat für Steuergruppen: „Die Steuergruppe erfüllt ihre Aufgabe nur und trägt ihren Namen erst dann zu recht, wenn sie Entscheidungen über den Entwicklungsprozess autonom fällen kann und auch fällt. Entscheidungen zu treffen ist aber nur legitim und wird nur dann akzeptiert, wenn die Steuergruppe dafür das Mandat des Kollegiums erhalten hat. Dieses Mandat muss auch deshalb klar bezeichnet und auch begrenzt werden, sowohl was Aufgaben als auch was zeitliche Dimension anbetrifft“ (S. 27).

Während in der „Formalstruktur in Form der Schulleitung, der Fach-, Gesamt- und Schulkonferenz“, so Rolff (ebda.) die „inhaltlichen und Ergebnis-Entscheidungen“ gefällt würden, seien es im „Bereich der Steuergruppe die Prozessentscheidungen“. Rolff (2011) definiert: „Prozessentscheidungen beziehen sich auf alles, was mit Schulentwicklungsvorhaben zu tun hat.“ (S. 27) und schlussfolgert: „Um den Verdacht von Parallel- bzw. Konkurrenzstrukturen gar nicht erst auftreten zu lassen, sollte die Mitgliedschaft in der Steuergruppe von vornherein auf ein Jahr oder zwei Jahre limitiert werden, eine Wiederwahl jedoch möglich sein. Für die Kontinuität der Entwicklung und eine fortlaufende Personalentwicklung ist es günstig, wenn ein Teil der Steuergruppe-Mitglieder im folgenden Jahr weitermacht und ein anderer neu hinzukommt.“ (ebda.)

Zu beachten ist schließlich auch, dass die Steuergruppe kein Ersatz ist für die Mitbestimmungsgremien.

Zu bedenken ist allerdings: Änderungen in der Verteilung von Verantwortung für Aufgaben des Schulmanagements haben nur dann einen Sinn, wenn sie das pädagogische Handeln verbessern. Damit wird auch die Zieltätigkeit unterstützt und gefördert sowie allgemein die Zusammenarbeit erleichtert und bereichert. Kooperation hat in der Organisation Schule eben nicht nur einen instrumentellen Wert als Mittel für eine günstige Zielerreichung. Sie ist selbst dezidiertes Bildungs- und Erziehungsziel. Das Führungshandeln soll auch Modell dafür sein, wozu die Schule erziehen will. Gestaltet werden soll also ein anschaulicher und modellhafter sozialer Erfahrungsraum für alle Beteiligten, in dem pädagogische Zielvorstellungen verwirklicht werden können zum Nutzen der Organisation und des Einzelnen. Demokratie als oberstes Ziel von Bildung und Erziehung darf kein abstraktes Konstrukt bleiben, sondern muss im Schulalltag integriert werden. Schulleitung und Lehrer sind Vorbild im Umgang miteinander und im Umgang mit Schülerinnen und Schülern (vgl. Rosenbusch, 2005, 2013; Huber, 2003, 2010; Moos, 2004; Huber & Moos, 2006).

SPANNUNGSFELDER IN DER STEUERGRUPPENARBEIT

Dass sich Steuergruppen durch ihre Arbeit auch in mancherlei Spannungsfeldern erleben, wird von Steuergruppenmitgliedern häufig berichtet. Häufig sind diese Spannungsfelder strukturell bedingt (Abbildung 2).

1. STEUERGRUPPEN ZWISCHEN FORMALER AUFBAUORGANISATION UND KOLLEGIUM

Einerseits nehmen Steuergruppen Steuerungs-, Führungs- und Managementaufgaben in der Schule wahr, also Funktionen, die

die klassische Führungsorganisation ausmachen, andererseits sind sie dort strukturell nicht eingebunden. Sie sind also durchaus eine Art „Parallelorganisation“. Demzufolge mögen sie von den formalen Gruppen als „Parallel- oder Konkurrenzstruktur“ (Rolff, 2001, S. 26) wahrgenommen werden.

Innerhalb des Kollegiums wiederum stellen Steuergruppen etwas Untypisches dar: „Die Einrichtung einer Steuergruppe bedroht das ›Autonomie-Paritäts-Muster‹ (Lortie 1975; Altrichter & Posch, 1999): Sie gibt formell gleichgestellten Lehrerinnen und Lehrern Steuerungsaufgaben und stellt damit Kolleginnen und Kollegen über Kollegen“ (Messner & Altrichter, 1998, in Lohmann & Mindrop, 2004, S. 159). Ein Spannungsfeld liegt nun beispielsweise darin, dass das Kollegium die Legitimation der Steuergruppe, zu arbeiten und eventuell Entscheidungen zu fällen, infrage stellen könnte. Rolff (2006) konstatiert dazu, „dass die Wirksamkeit von Steuergruppenarbeit entscheidend von der Akzeptanz der Steuergruppe im Kollegium abhängt“ (S. 344).

In der Position als beratendes Gremium neben der formalen Führungsstruktur können Steuergruppen große Vorteile haben. Ein Vorteil einer solchen Stabseinrichtung, die nicht in eine formale hierarchische Struktur eingebettet ist, ist gerade, dass sie als kreativer „Think Tank“, als Koordinationsgremium „freier“ arbeiten kann. Gerade darin, dass Steuergruppen nicht hierarchisch in die Führungsorganisation integriert sind, liegt also auch eine Stärke.

2. STEUERGRUPPEN ZWISCHEN ENGAGEMENT UND ERGEBNIS

Steuergruppen sind eine Chance für einzelne Lehrkräfte, die Kompetenzen, Engagement und die Akzeptanz im Kollegium mitbringen, aber nicht oder noch nicht in der formalen Leitungsstruktur sind, Gelegenheiten zu erhalten, sich in einer erweiterten Form (in Form von Gremienarbeit) für das Gelingen von Schule einzusetzen. Daraus können sich zwei Grundprobleme ergeben, die mit Belastung und Überlastung zu tun haben:

Zum einen mag vom Kollegium aus gesehen die Steuergruppe als Motor des Prozesses als eine Instanz erlebt werden, die auf die traditionierten Belastungen des schulischen Alltags noch zusätzliche „draufpacken“ möchte, zusätzlichen Einsatz von Arbeitskraft und Zeit einfordert und, selbst, wenn dies verweigert würde, zum schlechten Gewissen beiträgt, man „tue nicht genug“.

Zum anderen ist sie selbst durch erhöhten Zeit- und Arbeitsaufwand belastet und dem Dauergefühl „Man kann immer noch mehr machen“ ausgesetzt. Dass der Erfolg des Engagements schwer messbar und oft erst viel später erkennbar ist als der Arbeitseinsatz, dass viel langer Atem und Geduld erforderlich sind, ist zwar etwas genuin Pädagogisches, aber trotzdem nicht minder belastend.

Von der Schulleitung aus gesehen ist aus der Verantwortung für die Steuergruppe heraus erforderlich, deren Rolle klar zu definieren und zu stärken. Denn als Motor des (Schulentwicklungs-)Prozesses steckt die Steuergruppe in einem Dilemma: Sie will einerseits überzeugen, skeptische Kolleginnen und Kollegen einbinden und motivieren, andererseits will sie dem Kollegium nichts aufzwingen, sie versteht sich als Unterstützungsinstanz, will sich nicht gegen die Kolleginnen und Kollegen stellen.

FRAGEN DER MACHBARKEIT UND GELINGENSBEDINGUNGEN

Wie kann Steuergruppenarbeit angesichts der komplexen Situation, in der Steuergruppen arbeiten, gelingen? Worauf hat die Schulleitung zu achten, um echte Unterstützung und Entlastung zu erfahren?

Eine große Rolle spielen Fragen der Machbarkeit. Diese Fragen lassen sich komprimieren auf vier Aspekte (Abbildung 3), die einen Zusammenhang bilden.

Argumentiert werden kann nun folgendermaßen:

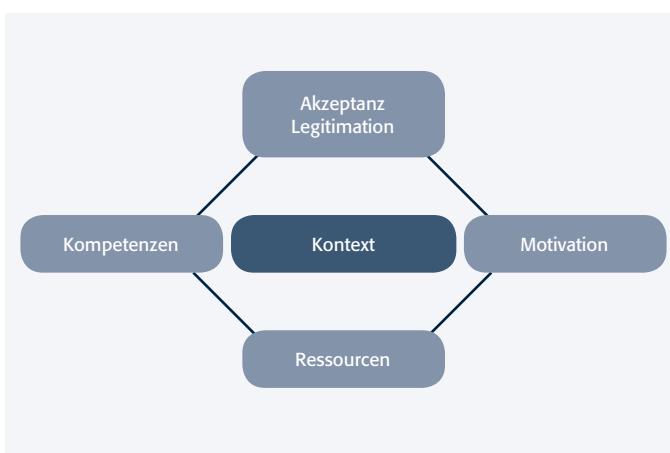


Abbildung 3: Aspekte der Machbarkeit

KOMPETENZEN

Wenn eine Steuergruppe zwar motiviert ist, jedoch aufgrund von Defiziten an fachlichen oder methodischen Kompetenzen ihrer Mitglieder nicht sinnvoll arbeiten kann, dann werden die Bemühungen nicht erfolgreich sein. Hier liegt die Aufgabe der Schulleitung darin, durch geeignete Qualifizierungsmaßnahmen ggf. für Handlungsfähigkeit zu sorgen.

MOTIVATION

Wenn die Mitglieder einer Steuergruppe hoch kompetent sind, aber nicht motiviert, wird ebenfalls kein Erfolg eintreten, das ist offensichtlich. Auch hier sind daher motivationale Bemühungen der Schulleitung gefragt.

LEGITIMATION UND AKZEPTANZ

Wenn nun eine Steuergruppe hoch motiviert und sehr kompetent für ihre Arbeit ist, ihr aber die Legitimation für ihre Arbeit fehlt, etwa in Form von Entscheidungsfreiraumen, dann ist der Erfolg ebenfalls gefährdet. Gerade damit kämpfen Steuergruppen an manchen Schulen. Wenn ihnen nun aber sogar Entscheidungsfreiraume eingeräumt sind, sie aber sozial im Kollegium nicht akzeptiert sind, können sie die Entscheidungsspielräume auch nicht gut ausschöpfen. Es spielen folglich Fragen der Akzeptanz und Legitimation genauso eine Rolle wie Fragen der Kompetenz und Motivation. Der Schulleitung obliegt es, im Rahmen ihrer Möglichkeiten Aufgaben im Sinne einer kooperativen Führung tatsächlich zu übertragen und die Steuergruppe in ihrer Legitimation gegenüber dem Kollegium zu stützen.

RESSOURCEN

Auf der Basis der eigenen Erfahrungen mit der Qualifizierung von Steuergruppenmitgliedern und der wissenschaftlichen Begleitung kann argumentiert werden, dass neben Motivation, Kompetenzen, Legitimation und Akzeptanz die Ressourcen eine wesentliche Rolle spielen.

DIESE VIER ASPEKTE EIGNEN SICH AUCH ALS RASTER FÜR ÜBERLEGUNGEN ZU EINER EVALUATION DER STEUERGRUPPENARBEIT:

- ▷ Wie sieht ihre Arbeit in der Steuergruppe ihrer Schule aus?
- ▷ Wo sind Ansatzpunkte für eine Verbesserung ihrer Situation?
- ▷ Sind die Steuergruppenmitglieder in den verschiedenen Formen, in denen sie arbeiten, kompetent (als Einzelperson und als Gruppe, so wie diese zusammengesetzt ist)?
- ▷ Sind sie motiviert?
- ▷ Welche Ziele haben sie als einzelne und als Gruppe?
- ▷ Haben sie die Legitimation, also auch die Entscheidungsbefugnisse, um überhaupt angemessen arbeiten zu können (unter Abwägung kontextbezogener, schulspezifischer Merkmale und Überlegungen)?
- ▷ Haben sie die entsprechenden Ressourcen, um ihren Auftrag auszuführen und ihre Ziele zu erreichen (stimmen die Rahmenbedingungen: Zeit, Raum, Material etc.)?
- ▷ Haben sie die Akzeptanz im Kollegium, Ihre als Schulleitung, von eventuell anderen wichtigen schulischen Akteuren/an Schule Beteiligten?

Zu bedenken ist natürlich auch: Die konkrete Ausgestaltung dieses Zusammenhangs ist von Kontext zu Kontext, also von Schule zu Schule, verschieden.

Als Konsequenzen aus den oben skizzierten Überlegungen zu den Spannungsfeldern und den Aspekten der Machbarkeit lassen sich allgemeine Gelingensbedingungen formulieren. Diese können durch schulspezifische Merkmale konkretisiert werden. Es lohnt, über sie nachzudenken, so einfach und plakativ sie klingen mögen. (vgl. Abbildung 4)

Darüber hinaus finden sich in Abbildung 5 Reflexionsfragen zur Beziehungsklärung zwischen Schulleitung und Steuergruppe, die Becker und Thomas (2000, S. 13 f., zit. in: Rolff, 2009, S. 30 f.) entwickelt haben. Ihnen sollten sich Schulleitung und Steuergruppe stellen, sie gemeinsam beantworten und im Konfliktfall erneut behandeln.

STEUERGRUPPEN BENÖTIGEN U.A.:

1. Motivation,
2. Qualifizierung,
3. Legitimation durch die Schulleitung und Rollenklarheit,
4. einen klaren Auftrag,
5. Anerkennung in unterschiedlicher Form, z. B. durch Ermöglichen von Entscheidungsfreiraumen,
6. zeitliche, räumliche und sachliche bzw. materielle Ressourcen,
7. ein Mandat des Kollegiums,
8. interne Rollenklarheit,
9. effektive und effiziente Arbeitsformen (eine gute Sitzungskultur, faire Arbeitsaufteilung etc.),
10. selbst eine Koordination,
11. eine angemessene Kommunikation zu den schulischen Akteuren, insbesondere zu den Kolleginnen und Kollegen,
12. Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit, konstruktiv mit Widersprüchlichkeit umzugehen,
13. Geduld und
14. Unterstützung.

Abbildung 4:
Allgemeine Gelingensbedingungen

FAZIT UND AUSBLICK

Mit der Einrichtung einer Steuerungsgruppe, die beispielsweise für einen schulischen Entwicklungsprozess Verantwortung übernimmt, werden neue Formen der Kommunikation und Kooperation, der Beteiligung an Entscheidungsprozessen, der Projektentwicklung und des Projektmanagements initiiert, die zu einer Entlastung der Schulleitung führen und die gleichzeitig eine neue Qualität schulischer Entwicklungsarbeit bedeuten können.

Neben Motivation, Kompetenzen, Legitimation und Akzeptanz spielen die Res-

sourcen eine wesentliche Rolle, damit Steuergruppen tatsächlich erfolgreich agieren können. Wenn die Schulleitung der Gruppe keine Zeitgefäß und keine räumliche Ausstattung für ihre gemeinsame Arbeit zur Verfügung stellt, kann die Arbeit kaum erfolgreich sein. Aber genauso kann man die Argumentation auch umdrehen: Wird argumentiert, es seien ausschließlich Fragen der Ressourcen entscheidend, muss dies verneint werden. Man kann eine Menge Ressourcen haben – wenn Kompetenzen, Motivation, Akzeptanz/Legitimation fehlen, ist die Frage des Arbeitserfolgs auch kritisch zu sehen.

Literatur:

- ▷ Altrichter, H. & Posch, P. (1999). *Wege zur Schulqualität: Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen*. Innsbruck: StudienVerlag.
- ▷ Berkemeyer, N., Feldhoff, T. & Brüsemeister, T. (2008). *Schulische Steuergruppen – ein intermedialer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule?* In R. Langer (Hrsg.), *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. S. 149-172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▷ Berkemeyer, N. & Holtappels, H. G. (2007). *Arbeitsweise und Wirkung schulischer Steuergruppen - Empirische Studie*. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung*. (S. 99-137). Weinheim und München: Juventa.
- ▷ Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München – Wien – Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- ▷ Huber, S.G. (2014). *Steuergruppen – Unterstützung im Schul(entwicklungs)management*. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung* (S. 278-293). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- ▷ Huber, S.G. (2011). *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. 3. Auflage. Köln: Carl Link.
- ▷ Huber, S.G. (Hrsg.) (2010). *School Leadership – International Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- ▷ Huber, S.G. (2009). *Gelingende Steuergruppenarbeit zwischen Anspruch und Realität*. SchulVerwaltung spezial, 2.
- ▷ Huber, S.G. (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. In der Reihe *Wissen & Praxis Bildungsmanagement*. Kronach: Wolters Kluwer.
- ▷ Huber, S.G. & Moos, L. (2006). *School Leadership and School Effectiveness and School Improvement: Democratic and Integrative Leadership. International Handbook for School Effectiveness & Improvement*.
- ▷ Lohmann, A. & Minderop, D. (2004). *Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren*. München: Wolters Kluwer/Luchterhand.
- ▷ Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University Press.
- ▷ Messner, E. & Altrichter, H. (1998). *Wenn Schulen sich den Spiegel vorhalten. Fünf Schulen lernen aus und für ihre Weiterentwicklung*. In: *Pädagogik* 50 (6), 30-33.
- ▷ Moos, L. (2004). *Introduction*. In L. Moos & J. MacBeath (Hrsg.). *Democratic Learning: The challenge to school effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- ▷ Rolff, H.-G. (2011). *Aufgaben, Mandat und Zusammensetzung von Steuergruppen*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. (S. 21-34). Köln, Neuwied: Wolters Kluwer.
- ▷ Rolff, H.-G. (2006). *Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe*. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz.

FRAGEN ZUR BEZIEHUNGSKLÄRUNG ZWISCHEN SCHULLEITUNG UND STEUERGRUPPE

AUS DER SICHT DES SCHULLEITERS BZW. DER SCHULLEITERIN

- ▷ Traue ich es der Steuergruppe zu, selbstständig und in eigener Verantwortung ihre Aufgaben wahrzunehmen?
- ▷ Wie bzw. durch welche Maßnahmen kann dies erreicht werden?
- ▷ Vertraue ich darauf, dass die Steuergruppe keine neuen heimlichen Schulleitung bilden oder installieren will?
- ▷ Wie bzw. durch welche Maßnahmen kann dies verhindert werden?
- ▷ Ist es meine Aufgabe, die Arbeit der Steuergruppe zu kontrollieren und zu steuern?
- ▷ Was ist meine Aufgabe im Verhältnis zur Steuergruppe? Wie sieht das die Steuergruppe?
- ▷ Kann ich es akzeptieren, dass die Steuergruppe einen eigenen Sprecher und Gesprächsleiter hat?
- ▷ Wie verstehe ich meine Aufgabe und Rolle als Mitglied der Steuergruppe?
- ▷ Welche meiner Aufgaben delegiere ich an die Steuergruppe?

AUS DER SICHT DER STEUERGRUPPE

- ▷ Wie verstehen wir Rolle und Aufgaben des Schulleiters als Mitglied der Steuergruppe?
- ▷ Welche Unterstützung brauchen wir von der Schulleitung und welche Erwartungen haben wir an sie?
- ▷ Welche Aufgaben werden von der Schulleitung auf uns als Steuergruppe delegiert?
- ▷ Wie erreichen wir einen umfassenden und kontinuierlichen Informationsfluss zwischen Schulleitung und Steuergruppe?

Abbildung 5:

Reflexionsfragen zur Beziehungsklärung zwischen Schulleitung und Steuergruppe

Quelle: Becker, A. & Thomas, L. (2001). *Die Bedeutung der Steuergruppe für einen gelingenden Schulentwicklungsprozeß. Schulmanagement*, 31/2, S. 8–15, zit. in: Rolff, H. G. (2009). *Aufgaben, Mandat und Zusammensetzung von Steuergruppen*. In: S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. WoltersKluwer: Neuwied, S. 21-34.

Schule der Zukunft

Eine zwischenzeitliche Perspektivenentwicklung

Der vorliegende Text knüpft mit seiner zwischenzeitlichen Perspektivenentwicklung an historische Entwicklungen an und formuliert auf dieser Basis fünf Strukturelemente für die zukünftige Schulentwicklung.

Autor: Manfred Bönsch

AUSGANG

Die allgemeinbildende Schule ist eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen, sie hat gewaltige Dimensionen, sie bekommt ständig neue Aufgaben (Ganztagsschule, Inklusion), aber sie ist alles in allem ein recht unbeweglicher „Koloss“, der in seiner Binnenkonstruktion veraltete Strukturen hat. Alternative Ansätze gibt es an vielen Orten, in der Breite gesehen ist sie immer noch mehr Unterrichtsanstalt als ein Haus des Lebens und Lernens. Auch wenn man in den meisten Bundesländern nicht mehr über die „Strukturfrage“ reden will, bleiben Entwicklungen in Richtung einer Schule, die die Merkmale „lebendig, flexibel, herausfordernd“ trägt, auf der Tagesordnung der Schulentwicklung. Die folgenden Ausführungen wollen eine Art zwischenzeitliche Perspektivenentwicklung sein. Sie knüpfen an historische Entwicklungen (Klaßen/Skiera, 1993, 2. Aufl.) an und formulieren dann fünf Strukturelemente für die zukünftige Schulentwicklung.

1. HISTORISCHE REFORMBEISPIELE

Schulen sind in einem ständigen Prozess der Weiterentwicklung. Entwürfe und Realisationen bewegen sich auf einer Linie, die von dem Motto „Die Schule mindestens reformieren“ über umfassende alternative Schulpädagogiken zu den sog. „Gegenschulen“ und gar bis zum „Deschooling“ und einer Entschulung der Gesellschaft reicht. Damit ist die gesamte Breite reformerischen Denkens und Realisierens angesprochen. Sie kann hier nicht ausführlich rekonstruiert werden. Aber die folgende Übersicht kann den Überblick geben, der für den Kundigen viel Bekanntes enthält. Unter der Überschrift „Die Schule mindestens reformieren“ werden Reformansätze aus dem vergangenen Jahrhundert und aktuelle Konzepte rubriziert. Mit dem Begriff „Alternative pädagogische Konzepte“ werden umfassende Pädagogiken eigener Dignität erfasst. Die Bewegung der sog. „Gegenschulen“ hat Traditionen in

LANDKARTE: VON REFORMEN BIS ZUR ENTSCHULUNG DER GESELLSCHAFT!

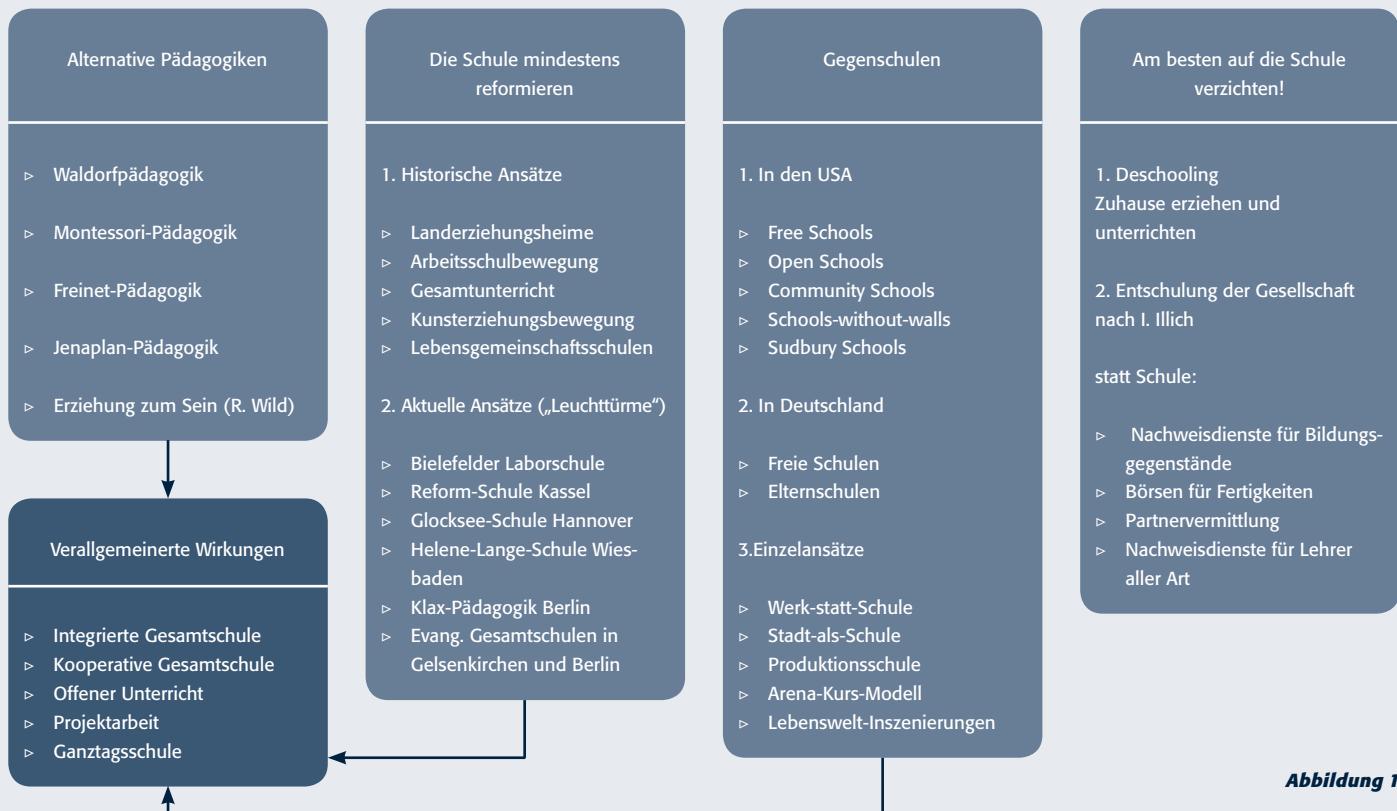


Abbildung 1

den USA, aber auch in Deutschland (Ramseger, 1975). Ihnen werden Einzelansätze hinzugefügt. Die Übersicht vervollständigt sich mit Hinweisen auf das Deschooling, in den USA ausgeprägter vorhanden als in Deutschland. Und natürlich darf dabei ein Hinweis auf die provozierende Schrift von I. Illich nicht fehlen, die so einige Diskussionen ausgelöst hat (Illich, 1995, 4. Aufl.). Das alles ist schultheoretisch immer wieder durchdekliniert worden, ohne dass es in der Breite große Wirkungen gehabt hätte. Natürlich gibt es Orchideen und Leuchttürme in der Schullandschaft (Wiechmann, 2002, 5. Aufl.). Zeitweilig sind sie dann auch immer Pilgerorte für Interessierte gewesen. Aber fünf Strukturelemente lassen sich doch markieren, die die Schulentwicklung zukünftig bestimmen werden. (Abbildung 1)

2. FÜNF STRUKTURELEMENTE FÜR DIE SCHULE DER ZUKUNFT

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Sekundarstufe I. für die Grundschule kann man sagen, dass sie viele reformerische Ideen aufgenommen hat und ihre Gestalt gefunden hat. Der Sekundarbereich ist in seiner herkömmlichen Verfasstheit sehr viel beharrender geblieben.

2.1. LÄNGERES GEMEINSAMES LERNEN

Die bisherige Gliederung in Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Förderschule verändert sich langsam zu einer Zweisäuligkeit (Bönsch, 2015). Das Gymnasium – wohl wieder überwiegend 9-jährig – und Gesamtschulen, mit unterschiedlichem Namen versehen, werden die beiden Säulen in der Sekundarstufe I sein, auch wenn sich lange noch Mischformationen in den meisten Bundesländer halten werden. Die Hauptschule ist in Existenznot, der Realschule kann es ähnlich ergehen. Im Zuge der Inklusion steht auch die Förderschule zur Disposition.

Während das Gymnasium wenig Hang zu progressiven Veränderungen zeigt, ergibt sich mit der Idee der Gesamtschule die Realisierung längeren gemeinsamen Lernens. Die Schuljahre 5-10 sind durch Heterogenität und Gemeinsamkeit geprägt. Je nach konsequenterem Bedenken werden nicht nur die Schuljahre 5 und 6 (Orientierungsstufe), sondern auch die Schuljahre 7 und 8 oder sogar auch die Schuljahre 9 und 10 durch gemeinsames Lernen und Binnendifferenzierung gekennzeichnet sein und nicht durch zu frühe Maßnahmen der äußeren Differenzierung, die immer der Gefahr ausgesetzt sind, das viergliedrige Schulwesen schnell wieder verdeckt zu reaktivieren. Eine demokratische Erziehungsschule wird das Motto „Gemeinsam verschieden lernen“ verfolgen und sich positiv auf Inklusion einlassen. Der starke Zulauf zu Gymnasien macht diese häufig zu einer Art „heimlicher Gesamtschule“, von der Schülerschaft her gesehen. Und eigentlich fordert dies Konsequenzen in der Schul- und Unterrichtsgestaltung.

2.2. EINE HETEROGENE SCHÜLERSCHAFT ERFORDERT DAS ÄQUIVALENT „DIFFERENZIERENDER LERNWEGE“

Wenn man den Soziotop „Heterogenität“ (Verschiedenartigkeit, Unterschiedlichkeit) bejaht, ist das gemeinsame Lernen der eine Ansatz, wird aber die Differenzierung der Lernwege das notwendige Äquivalent. Das Repertoire dafür liegt an sich gut ausgearbeitet vor (Bönsch, 2013, 3. Aufl.). In der Breite gesehen gibt es aber sicher massiven Nachholbedarf. Dieser kann sich an folgendem Tableau orientieren: Abbildung 2

Der Paradigmenwechsel von der Planung und Realisierung des Unterrichts hin zur Planung und Realisierung von Lernprozessen wird wie bei den Schulstrukturen zu einer Zweisäuligkeit führen. Das gemeinsame Lernen bleibt wichtig, es mündet aber immer in differenzierte Lernwege, um jedem Lerner zu seinem Optimum zu verhelfen. Das hat massive Konsequenzen für die Unterrichtsorganisation einer Schule, wie gleich noch erläutert werden wird.

DIFFERENZIERUNGSTABLEAU

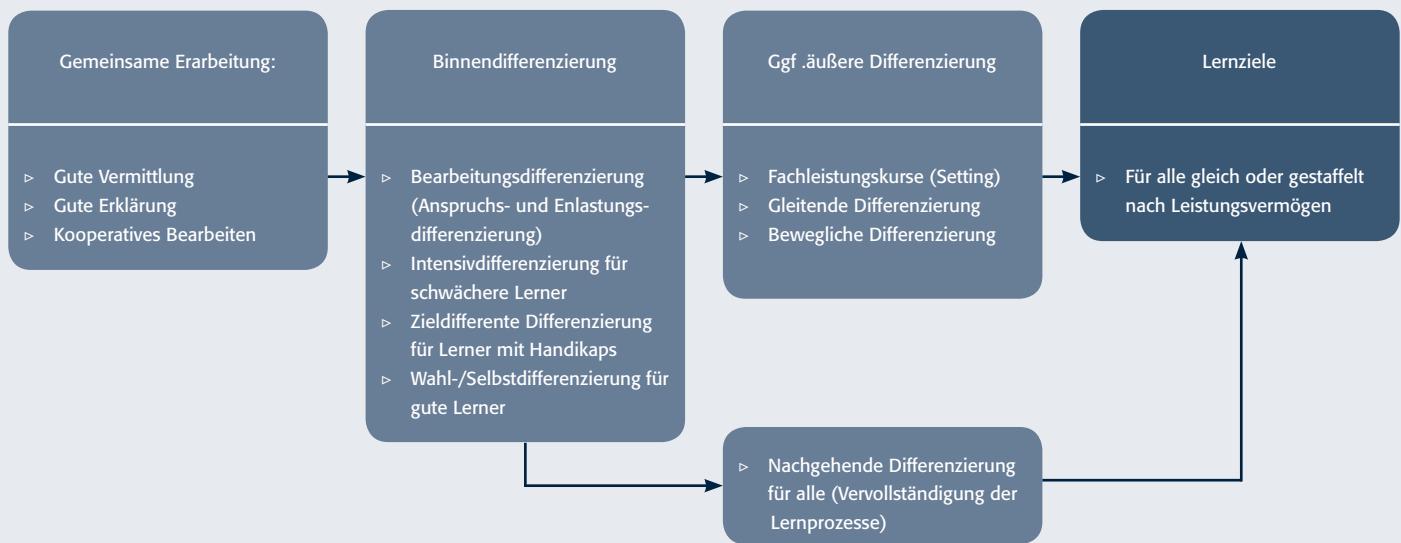


Abbildung 2

Abbildung 3: Ein Beispiel für alternative Unterrichtsstrukturen

Lernen in Projekten	Lernen im Lernbüro	Lernen in Werkstätten/Ateliers	Studierzeit
Fächerübergreifende Projekte – 12 Stunden pro Woche	Deutsch, Mathe, Englisch – 11 Stunden pro Woche	Musik, Werken, Darstellendes Spiel – 8 Stunden pro Woche	Selbstverantwortetes Lernen – mindestens 1 Stunde am Tag

Dazu ggf. Klassenrat und je nach Jahresplan: Special learning days, aktivs: Spiel- und Sportnachmittage

Abbildung 4: Das Repertoire vertikaler Flexibilisierung

Die Schule bietet an:	Der Unterricht ermöglicht:	Der Schüler kann sein:
<ul style="list-style-type: none"> ▷ Jahrgangsumfassende Lerngruppen erlauben unkompliziertes Verbleiben in der Lerngruppe und Fortschreiten in einzelnen Fächern ▷ Flex-Klassen im 9./10. Schuljahr, wenn es um Abschlüsse geht ▷ Abitur im eigenen Takt ▷ Schnellernklassen (Expressklassen) 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ mit dem Daltonplan-Modell individuelle Lernzeitnutzung zeitweise mehr Zeit für das eine oder andere Fach ▷ mit dem Drehtürmodell zum Normalpensum zusätzlich anspruchsvollere Inhalte bearbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Fachspringer (der gute Mathematik lerner des 5. Schuljahres kann in Mathe im 6. Schuljahr mitmachen) ▷ gar Jahrgangsspringer (vom 5. gleich ins 7. Schuljahr wechseln)

Abbildung 5: Außerschulische Lernorte, unkonventionelle Herausforderungen, Verantwortung übernehmen

Hinaus in die reale Welt (außerschulische Lernorte)	Unkonventionelle Herausforderungen (Outdooprojekte)	Verantwortung übernehmen (kurzzeitig oder längerfristig)
<p>Erkundungen, Projekte, Praktika in:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▷ der Welt der Natur ▷ der Arbeitswelt ▷ der virtuellen Welt ▷ der Kulturwelt ▷ der sozialen Welt <p>mit unterschiedlichen Intensitäten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▷ selektive Zugriffe (Erkundung) ▷ intensives Eintauchen (Projekte) ▷ temporär zur Lernwelt machen (Praktikum) 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ der erste Schullandheimaufenthalt ▷ die Nachtwanderung ▷ die Orientierung in unbekannter Gegend ▷ das Zeltlager ▷ die mehrtägige Bergwanderung ▷ Jugendfeuerwehr ▷ Paddeln auf einem Fluss ▷ der Auslandsaufenthalt 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ der Spielnachmittag in der Kita ▷ der Musiknachmittag im Altenheim ▷ eine Brücke im Schulgarten bauen ▷ Frühstück in der Schule für Kinder armer Eltern ▷ Solaranlage bauen und warten ▷ Seniorencafé in der Kirchengemeinde ▷ Schulinternes Fernsehen gestalten ▷ Flüchtlingskinderhilfe

2.3 ALTERNATIVE CURRICULARE UND ZEITSTRUKTUREN

Die herkömmliche Unterrichtsorganisation mit mehr als 10 Unterrichtsfächern und der endlosen Folge von 45-Minuten-Lerneinheiten kann als archaisches Muster angesehen werden. Die Lernverluste, die durch dauernd zu wenig Zeit und ständig wechselnde Unterrichtsinhalte entstehen, sind lernpsychologisch nicht zu rechtfertigen. Es ergibt sich also die Frage, wie Lerninhalte und Zeistrukturen lernfreundlicher zu gestalten sind. Man findet heute schon Alternativen. Ein Beispiel soll das aufzeigen: Abbildung 3

In diesem Beispiel sind mehrere Absichten enthalten. Einmal wird der Fachunterricht ersetzt durch fachübergreifende Unterrichtseinheiten in Projektform (Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften). Damit wird konstant an Inhalten gearbeitet. Fächerübergreifender Unterricht ist ein altes Desiderat in der Didaktik-Diskussion, aber nie so recht vorangekommen. Interessant ist, dass Finnland gerade

dabei ist, die Fächer abzuschaffen (Anwar, 2016). Mit Unterrichtszeit wird schon an vielen Schulen variabel umgegangen. Es gibt das Doppelstundenprinzip, aber auch andere Zeiteinheiten (60+30 Minuten, 80-Minuten-, 75-Minuten-Einheiten). Wichtig ist eine Rhythmisierung, die Anspannung und Entspannung, Ausdauer und zeitliche begrenzte Basics (Übungseinheiten) in ein rechtes Verhältnis zueinander bringt. Die schlichte 45-Minuten-Folge ist jedenfalls obsolet (Bönsch, 2012).

2.4 FLEXIBILISIERUNG DES UNTERRICHTS FÜR DIFFERENTE SCHULBIOGRAFIEN

Der recht unbewegliche Tanker „Schule“ braucht noch in anderer Hinsicht größere Flexibilität. War bisher von einer Dynamisierung des Lernangebotes die Rede (horizontale Differenzierung), geht eine weitere Entwicklung in Richtung vertikaler Differenzierung: Abbildung 4

Bei gewollter Heterogenität ist das Lernen im Gleichschritt obsolet. Die Lernstände der Schüler und Schülerinnen sind auf Dauer unterschiedlich. Die schwächeren Lerner brauchen ihre Zeit und die guten Lerner können nicht dauernd gebremst werden. die aktuelle Diskussion zur Förderung von Gutbegabten – der Begriff der Hochbegabung sollte sorgfältiger verwendet werden - fordern eine größere Flexibilisierung in vertikaler Sicht geradezu heraus. Die Rede vom Abitur im eigenen Takt meint, dass die notwendig zu bearbeitenden Module in unterschiedlicher Zeit bearbeitet werden können. Bei den Abschlüssen am Ende der Sekundarstufe I wären unterschiedliche Zeitmargen hilfreich, um dem Motto „Keiner ohne Abschluss“ Chancen zu verschaffen.

2.5 AUSSERSCHULISCHE LERNORTE, UNKONVENTIONELLE HERAUSFORDERUNGEN, VERANTWORTUNG ÜBERNEHMEN

Nun ist noch auf ein fünftes Strukturelement hinzuweisen. So wichtig der Schutz- und Schonraum der Schule für das Aufwachsen junger Menschen ist, so groß ist auch immer die Gefahr, dass der Lernbiotop „Schule“ sich zu stark vom realen Leben abhebt und im Grund irrelevante Inhalte in einer Glocke der Künstlichkeit vermittelt (von Hentig, 2007). Daher gibt es Ansätze, das Lernen zeitweise hinaus in die reale Welt zu verlegen oder gar ernsthafte Herausforderungen und Verantwortlichkeiten zu suchen: Abbildung 5

Wenn der in den Länderschulgesetzen formulierte Erziehungs- und Bildungsauftrag ernstgenommen werden soll, geht es schwerpunktmäßig um Persönlichkeitsentwicklung. Stark wird man nur, wenn ernsthafte Herausforderungen einen immer wieder an Grenzen führen und diese sich dann verschieben können. Rechtschreibunterricht wird nicht so sehr Personen stärken. Deshalb haben die aktuell beachteten reformorientierten Schulen fast alle Unternehmungen der oben im Kasten genannten Art Rasfeld/Spiegel, 2012; Kegler, 2009). Die Schule wird damit zum Lebens- und Lernort und führt gleichzeitig immer wieder über sich hinaus. Natürlich sind diese Herausforderungen für unterschiedliche Altersstufen gut zu kalkulieren, aber Zumutungen sind wichtig, um an ihnen zu wachsen.

KURZE BILANZ

Vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden gedanklichen Arsenale (die erste Übersicht führt diese auf) sind fünf Strukturmerkmale in aller Kürze, aber auch mit Beispielen entwickelt worden, die die weitere Schulentwicklung bestimmen sollten. Sie zielen auf eine Gemeinschaftsschule, die dem Motto „Gemeinsam verschieden lernen“ folgt. Das kommunikative und kooperative Lernen ist ein Fixum, dem Flexibilitäten daneben gestellt werden, die Individuen ein Optimum ihrer Entwicklungsmöglichkeiten sichern wollen. Der alte Gedanke der Klafkischen Kategorialen Bildung (Klafki, 1967, 9. Aufl.) kann damit realisiert werden: die Welt nachwachsenden Generationen aufzuschlüsseln und sie gleichzeitig der Welt aufzuschließen, um ihren Stand in der Welt zu gewinnen und ihre Verantwortlichkeiten wahrzunehmen zu können. Dann wäre die Schule wirklich wieder ein Ort der Bildung (von Hentig, 1996)!

Literatur:

- ▷ Anwar, A.: Finnland schafft Schulfächer ab. In: Frankfurter Rundschau vom 20.11.2016
- ▷ Bastian, J./Otto, G. (Hrsg.): Schule gestalten, Hamburg, 1995
- ▷ Becker, G./Kunze, A./Riegel, E./Weber, H.: Die Heine-Lange-Schule Wiesbaden. Das Andere Lernen. Entwurf und Wirklichkeit, Hamburg, 1997
- ▷ Bönsch, M.: Gemeinsam verschieden lernen, Berlin, 2012
- ▷ Bönsch, M.: Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht, Braunschweig, 2013, 3. Aufl.
- ▷ Bönsch, M.: Die neuen Sekundarschulen und ihre Pädagogik, Weinheim, 2015
- ▷ Hentig, H. von: Die Schule neu denken, München, 1993
- ▷ Hentig, H. von: Bildung, München, 1996
- ▷ Hentig, H. von: Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein, Weinheim und Basel, 2007
- ▷ Holtappels, H.G. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur, Neuwied, 1995
- ▷ Illrich, I.: Entschulung der Gesellschaft, München, 1995, 4. Aufl.
- ▷ Kegler, U.: In Zukunft lernen wir anders. Wenn die Schule schön wird, Weinheim und Basel, 2009
- ▷ Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, 1967, 9. Aufl.
- ▷ Klaßen, Th.F./Skiera, E. (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und Alternativen Schulen in Europa, Baltmannsweiler, 1993, 2. Aufl.
- ▷ Ramseger, J.: Gegenschulen. Radikale Reformschulen in der Praxis, Bad Heilbrunn, 1975
- ▷ Rasfeld, M./Spiegel, P.: EduAction. Wir machen Schule, Hamburg, 2012
- ▷ Riegel, E.: Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen, Frankfurt/M., 2004
- ▷ Rumpf, H.: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim und München, 1999
- ▷ Thurn, S./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens, Reinbek, 1997
- ▷ Wiechmann, J. (Hrsg.): Mitreißende Schulen. Reformpädagogische Konzepte als Programm, Braunschweig, 2002, 5. Aufl.
- ▷ Wild, R.: Erziehung zum Sein, Freiamt, 2001, 10. Aufl.
- ▷ Wild, R.: Kinder im Pesta, Freiamt, 1993

Bildungsmanagement International

Berufsbegleitender Masterstudiengang der PH Ludwigsburg

Die Globalisierung macht auch vor der Schule nicht halt. Um Menschen für Herausforderungen im Bildungssektor in einer weltweit vernetzten Welt zu rüsten, hat die PH Ludwigsburg daher ein besonderes Angebot entwickelt: Seit nunmehr sieben Jahren läuft der berufsbegleitende Masterstudiengang „International Education Management“ in Kooperation mit der Helwan University Kairo. Er richtet sich an die Bildungs- und ReformmanagerInnen von morgen, die in Deutschland oder im internationalen Umfeld Bildungsprozesse vorantreiben möchten.

Autoren: Marvin Roller, Pierre Tulowitzki

DER „ANDERE“ STUDIENGANG

Der Studiengang unterscheidet sich von anderen Schul- und Bildungsmanagementstudiengängen vor allen Dingen durch seinen internationalen und praxisorientierten Fokus und legt viel Wert auf Austausch und den Erwerb interkultureller Kompetenzen. Unter dem Motto „We move education“ hat sich der Studiengang zum Ziel gesetzt (potenziellen) SchulleiterInnen und Führungskräften im Bildungs- und Entwicklungsbereich die erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln, um Verantwortung zu übernehmen und weltweit Bewegung in die Bildungslandschaften zu bringen. „Unser Ziel ist es, nicht bloß SchulleiterInnen und BildungsmanagerInnen auszubilden, sondern vielmehr Schul- und BildungsentwicklerInnen, die sich aktiv für bessere Bildungschancen und Bildungsqualität engagieren“, erklärt der deutsche Leiter des Studiengangs, Jun.-Prof. Dr. Pierre Tulowitzki.

Dies zeigt sich auch in den Studieninhalten, denen ein breites Verständnis von Bildung zugrunde liegt und die international ausgerichtet sind: So ist ein Modul zur Curriculumentwicklung ebenso Teil des Programms wie Module in den Bereichen Schulsysteme, Qualitätsmanagement, Personalentwicklung und strategische Führung sowie interkulturelle Kommunikation. Während des gesamten Studiums wird viel Wert auf Praxisnähe gelegt. Der Studiengang selbst ist als *Blended Learning* Studiengang konzipiert. Die Studierenden eignen sich in den berufsbegleitenden E-Learning-Phasen zentrale theoretische Bausteine und Instrumente an, erproben diese in ihren Einrichtungen und treffen sich dann abwechselnd vierteljährlich in Kairo oder Ludwigsburg, um sich dort mit ihren internationalen KommilitonInnen auszutauschen und ihre Erfahrungen zusammen mit den Dozierenden und externen Expertinnen und Experten zu reflektieren.

NEUE KONZEPTE UND IDEEN AUS ANDEREN LÄNDERN

Ergänzt wird das Studium durch ein persönliches Coaching sowie durch ein verpflichtendes Praktikum und das Modul *Project Management*, in welchem die Studierenden eigenständige Projekte in ihren Einrichtungen durchführen. Häufig entscheiden sie sich, selbst Weiterbildungen in ihren Schulen und Organisationen anzubieten und so zu Multiplikatoren der erworbenen Kenntnisse zu werden. Auch sind im Rahmen des Moduls

diverse Schulprojekte und Bildungsinitiativen entstanden, die nach Abschluss des Studiums weitergeführt wurden und bis heute existieren. Eine Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Ideen und ein bildungsorientierter Unternehmergeist werden ermutigt. „Für Menschen, die kein Interesse an neuen Konzepten und Ideen aus anderen Ländern haben, ist es bisweilen ein frustrierender Studiengang“, ergänzt Pierre Tulowitzki lachend.

ZUGANGSVORAUSSETZUNGEN ZUM STUDIUM

Die Teilnehmenden des Studiengangs sind in der Regel Lehrkräfte, Schulleitende sowie Leitungskräfte in anderen Bildungseinrichtungen, aber auch PersonalentwicklerInnen oder Personen aus der Sozial- und Entwicklungszusammenarbeit. Daneben gibt es stets einige Teilnehmende, die mit Hilfe des Studiengangs einen Einstieg in den Bildungsbereich vorbereiten. Die Zugangsvoraussetzungen zum Studium sind ein abgeschlossenes Bachelorstudium und zwei Jahre Berufserfahrung sowie solide Englischkenntnisse, da die Lehre auf Englisch stattfindet. Derzeit studieren Menschen aus 15 Nationen den Studiengang. Ein großer Teil stammt aus Deutschland und Ägypten, aber auch Menschen aus den USA, Großbritannien und Indonesien sind dabei.

So vielfältig die Teilnehmenden auch sein mögen, zeigen die Masterarbeiten zu Themen wie integriertes Lernen als Weg der Schulreform, dem Übergang zwischen Schule und Beruf oder den Umgang mit Migration in der Schule doch, dass SchulleiterInnen und Lehrkräfte weltweit einiges verbindet, beispielsweise Herausforderungen rund um den Aufbau von Bildungslandschaften, der Digitalisierung von Bildung sowie Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten bieten zahlreiche Lernanlässe und regen zum Nachdenken an.

Neben der engen Zusammenarbeit der PH Ludwigsburg mit der Helwan University kooperiert der Studiengang darüber hinaus mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst und der ägyptischen Al-Alfi Stiftung, welche beide jährlich Stipendienplätze für besonders motivierte und talentierte Studierende vergeben.

Eine Einschreibung ist jährlich bis zum 31. Mai möglich. Weitere Informationen sind verfügbar unter: www.inema.ph-ludwigsburg.de

Ein Buch zum „Suchen und Finden“

Handbuch Unterrichtsentwicklung, Hrsg. H.-G. Rolff,
erschienen 2015 bei Beltz in der Reihe „Pädagogik“



Cover: Handbuch
Unterrichtsentwicklung

Autor Harald Willert hat das von H.-G. Rolff herausgegebene „Handbuch Unterrichtsentwicklung“ gelesen und ist zu dem Schluss gekommen, dass dies ein Buch zum „Suchen und Finden“ ist.

Autor: Harald Willert

EIN ÜBERBLICK ÜBER STAND UND ERGEBNISSE DER FORSCHUNG

Auf fast 650 Seiten werden sie hier – herausgegeben von der Deutschen Akademie für pädagogischen Führungskräfte in Dortmund unter der Leitung von Prof. H.G. Rolff – präsentiert: Dies Buch, das man nicht „lesen“ kann, bietet geradezu alle Aspekte, die als grundlegend für die Betrachtung von Unterrichtsentwicklung anzusehen sind. Neben den Grundlagen, Trends und dem Forschungsstand stehen die Analysen und Komponenten der Unterrichtsentwicklung. Daneben allgemeindidaktische, methodische, fachdidaktische und ganzheitliche Konzepte. Abgerundet wird das Ganze durch Beiträge zur systemweiten Unterrichtsentwicklung.

Unter den Titeln der Komponenten von UE finden sich alle Stichworte von Bildungsstandards über Kompetenzorientierung bis zu Schulcurricula wieder, die in der Diskussion der letzten Jahre die Schlagzeilen der wissenschaftlichen Diskussion beherrschten. Es ist nicht überraschend, dass auch Hatties Studien analysiert und kommentiert werden.

Den Schwerpunkt in diesem zwar bereits 2015 erschienenen, aber einzigen aktuellen deutschen Buch mit Referenzwert bilden natürlich die Konzepte, die nach Schwerpunkten geordnet zusammengestellt sind. Kooperative Ansätze finden ihren Platz neben Kompetenzorientierung, Methodenlernen neben Individualisierung; in der Zusammenstellung der fachdidaktischen Konzepte finden sich ergänzend beachtenswerte Beiträge zu den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und zu den Naturwissenschaften. Nicht in Abgrenzung sondern in sinnvoller Ergänzung sind daneben die Beiträge zu

den ganzheitlichen Konzepten zu finden, die allein durch ihre Titel daran erinnern, dass es letztendlich immer um Schülerinnen und Schüler geht, wenn von Unterrichtsentwicklung die Rede ist. Und auch um Lehrerinnen und Lehrer, wie der Beitrag von Fritz C. Straub „Fachspezifisches Unterrichtscoaching“ zweifelsfrei vermittelt.

Der vorliegende Band nimmt für sich in Anspruch, den aktuellen Stand der Forschung wiederzugeben. Tatsächlich liest sich das Autorenverzeichnis wie das „who is who?“ der deutschsprachigen Unterrichtsentwicklungsforschung. Mag auch der Beitrag mit Klipperts Methodenansatz auf den ersten Blick an dieser Stelle als antiquiert und überholt erscheinen, muss dennoch eingeraumt werden, dass dieser Beitrag in der Gesamtschau seine Berechtigung hat und tatsächlich noch einmal frühere Beiträge des Autors ergänzt. Sicherlich hat auch H.G. Rolff mit seinen „Professionellen Lerngemeinschaften“ nicht den Königsweg gefunden. Gerade aber die Vielfalt der Aspekte und die Unterschiedlichkeit des Herangehens tragen maßgeblich zur Qualität des Buches bei.

Ein Buch, das man nicht „lesen“ kann. Was bietet es also?

Einen Überblick über Stand und Ergebnisse der Forschung. Allen Interessierten die Möglichkeit, sich im Überblick zu informieren oder aber auch ins Detail zu gehen. Dem Praktiker kommt weiterhin sicherlich das Kapitel über die Umsetzung von Innovationen in der Schule entgegen. Allen werden zudem die ausführlichen Quellenhinweise eine gezielte Weiterarbeit ermöglichen.

Wenn es auch kein Buch zum Lesen ist, so doch ein Buch zum „Suchen und Finden“.

Von Kindergarten bis Schulleitung – wertvolle Bildungsmedien für jeden Bereich

Das Bildungs-Programm der Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH

Die Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG kann auf eine lange Verlagsgeschichte zurückblicken. Seit der Geburtsstunde 1927 hat sich das Portfolio der Fachverlage ständig erweitert und die Themenbereiche und einzelnen Produkte haben sich weiterentwickelt. Literatur für das Schulwesen ist mittlerweile zu einem der Schwerpunkte geworden.

Quelle: Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG



Infostand
Schulleiter ABC



Fachpublikationen,
Mediengruppe Oberfranken

DAS SCHULLEITERABC – SEIT ÜBER 40 JAHREN BEI SCHULLEITUNGEN BEWÄHRT

Von Beginn an als wesentlicher Grundbaustein dabei ist das SchulleiterABC. Das Loseblattwerk, welches in Karteiform und mittlerweile natürlich auch online zur Verfügung steht, ist bereits seit über 40 Jahren ein unentbehrliches Hilfsmittel für Schulleitungen und Schulbehörden. Es informiert die Verantwortlichen über verwaltungsrechtliche Rahmenbedingungen des Schulbetriebs und deren Veränderungen. Das SchulleiterABC gibt es aktuell für die Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen und Niedersachsen.

WERKE FÜR SCHULBERATUNG UND SCHULPSYCHOLOGIE

Neben der Zielgruppe Schulleitung konzentrieren sich die Fachverlage auch auf den Bereich Schulberatung. Hier profitieren Beratungslehrer und Schulpsychologen von anspruchsvoller Fachliteratur. Die Produkte zeichnen sich durch fachkundige Inhalte aus – dies wird vor allem durch die langjährige Erfahrung in Zusammenarbeit mit Schulen und der Unterstützung eines namhaften Teams an Autoren aus Schulalltag und -verwaltung gewährte.

Besonders hervorheben sollte man in diesem Bereich das Handbuch der Schulberatung. Es beinhaltet den aktuellen Stand einschlägiger Erkenntnisse aus dem Bereich sozialer Hilfen, der Beratungsmethoden und der Beratungsmittel. Umfassende Beiträge und praxisorientierte Lösungsvorschläge helfen in Konflikt- und Beratungssituationen.

KREATIVE IDEENBÖRSEN – FERTIG AUSGEARBEITETE MATERIALIEN FÜR SCHULE, KINDERGARTEN UND SENIORENBETREUUNG

Neu eingereiht in das Portfolio der Fachverlage haben sich die Kreativen Ideenbörsen. Hierbei handelt es sich um Ideen und Unterrichtsmaterialien für Lehrkräfte für eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung. Sie offerieren regelmäßig neue Unterrichtsideen zu aktuellen Themen. Die Kreative Ideenbörse unterstützt die tägliche Arbeit in 3 verschiedenen Themenbereichen: Schule (Grundschule und Sekundarstufe), Kindergarten/Kita sowie Seniorenbetreuung. Die fertig ausgearbeiteten Praxismaterialien bieten den Kunden u.a. vielfältige Anleitungen oder Kopiervorlagen und sind von erfahrenen, praxisorientierten Pädagogen verfasst. Zu jeder Print-Ausgabe erhalten die Abonnenten die Möglichkeit die Einheiten also PDF- oder Worddatei auf www.edidact.de kostenfrei herunterzuladen. www.edidact.de bietet ein umfangreiches Programm an fertig ausgearbeiteten Unterrichtseinheiten zum kleinen Preis an.

AUCH ONLINE IM VORMARSCH

Um den Bildungsbereich in seiner Gesamtheit abzubilden, wurde eine neue Website gestaltet. Unter www.bildung.mgo-fachverlage.de findet man umfassende Informationen zu den verschiedenen Titeln. Die Produktvorstellungen werden ergänzt durch einen eigenen Onlineshop, aktuelle Meldungen und News aus der Branche sowie das Download-Portal „edidact“.

ZUR FÖRDERUNG DER LEHRERKOOPERATION ZUM EINSATZ DIGITALER MEDIEN DURCH DIE SCHULLEITUNG

Kooperation und digitale Medien

Die medienbezogene Schulentwicklung und die nachhaltige Verankerung digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen sind eng an die Kooperation von Lehrkräften gekoppelt.

Autorin: Dr. Ramona Lorenz • Foto: Shutterstock



**Zentral für die digitale Entwicklung von Schule:
Kooperation von Lehrkräften**

LEHRERKOOPERATION KOMMT IM KONTEXT DER MEDIENINTEGRATION ZU KURZ

Der Lehrerkooperation, die sich in nationalen und internationalen Studien als relevantes Merkmal für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse sowie die Verbesserung der Schülerleistungen herausstellten ließ, kommt auch für die schulische Medienbildung verstärkt Aufmerksamkeit zu. Unter anderem wird im Hinblick auf den kompetenzorientierten Einsatz digitaler Medien, wie er nicht zuletzt mit der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ der Kultusministerkonferenz (2016) für alle Bundesländer verpflichtend verankert wurde, die Abstimmung von Unterrichtsinhalten und -methoden im Kollegium im Zuge von Qualitätssicherungsmaßnahmen zunehmend notwendig. Trotz der ausgewiesenen Potenziale legen die Ergebnisse vorliegender Untersuchungen nahe, dass die Lehrerkooperation im Kontext der Medienintegration bisher in Deutschland noch eine eher untergeordnete Rolle spielt.

Anhand der repräsentativen Befragung von 1250 Lehrpersonen in Deutschland zeigte sich im Rahmen des Länderindikators 2016 (Welling, Lorenz & Eickelmann, 2016),

dass rund 32 bis 37 Prozent der befragten Lehrkräfte mindestens einmal im Monat in unterschiedlicher Weise Materialen zum medienstützten Unterricht austauschten. Die etwas komplexere Form der Synchronisation (gemeinsame Dokumentation der vermittelten medienbezogenen Schülerkompetenzen; Absprachen über arbeitsteilige Förderung medienbezogener Kompetenzen) übten 15 bis 21 Prozent der Lehrkräfte monatlich aus. Die anspruchsvollste Form der Ko-Konstruktion (gegenseitige Unterrichtshospitation; gemeinsame systematische Entwicklung mediengestützter Unterrichtseinheiten) wurde von 7 bis 12 Prozent der Lehrpersonen mindestens monatlich praktiziert.

Die Befunde deuten insgesamt darauf hin: je komplexer die Kooperationsform ist, desto weniger Lehrkräfte arbeiten regelmäßig in entsprechender Weise zusammen. Daran scheint auch das Engagement der Schulleitung wenig ändern zu können, denn 69 Prozent der befragten Lehrpersonen gaben an, dass die Kooperation zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht von der Schulleitung gefördert wird. Das von den Lehrkräften wahrgenommene hohe Engagement der Schulleitungen scheint demnach vor dem Hintergrund der vergleichsweise geringen Kooperationsaktivitäten in diesem Kontext wenig wirksam zu sein. Daran schließt sich die Frage nach förderlichen Bedingungen der medienbezogenen Kooperation an.

GEEIGNETE RAHMENBEDINGUNGEN ZUR UNTERSTÜTZUNG DER MEDIENBEZOGENEN KOOPERATION

In der Einzelschule sollten geeignete Rahmenbedingungen zur Unterstützung der Kooperation vorhanden sein, worunter insbesondere ausreichende zeitliche und räumliche Ressourcen fallen. Diesbezüglich könnten Anreizsysteme und erweiterte Strukturen entwickelt werden, wie beispielsweise Freistellungen für gegenseitige Unterrichtshospitationen oder die Berücksichtigung fester Kooperationszeiten bei der Stundenplanerstellung, die die Zusammenarbeit der Lehrpersonen auch organisatorisch vereinfachen würden. Darüber hinaus fehlt es in Schulen häufig an ausreichenden Arbeitsplätzen für die gemeinsame Zusammenarbeit, denn Computerarbeitsplätze, die nicht der Nutzung für Lehr- und Lernzwecke oder beispielsweise im Lehrerzimmer für organisatorische Zwecke vorbehalten sind, sind selten zu finden. Hier könnten mobile Endgeräte genutzt werden, wobei eine flächendeckende WLAN-Abdeckung als eine wichtige Voraussetzung für uneingeschränktes mobiles Medienhandeln in der Schule verfügbar sein sollte, um orts- und zeitunabhängig digitale Medien nutzen und medienbezogen kooperieren zu können. Förderlich kann sich hier auch der Einsatz von Lern-Management-Systemen an der

Schule auswirken, die sich speziell für die Ablage und den Austausch von Daten als wichtige Grundlage der Kooperation zwischen Lehrpersonen eignen. In den Bundesländern werden Schulen zunehmend landesweit oder von den jeweiligen Schulträgern Lern-Management-Systeme bereitgestellt, was zur Intensivierung der medienbezogenen Kooperation der Lehrkräfte beitragen könnte.

Mit dem schulischen Medienkonzept kann zudem nicht nur die Medienarbeit im Hinblick auf Lehr- und Lernprozesse koordiniert werden, sondern auch eine Systematik für die medienbezogene Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen entwickelt werden. Die Akzeptanz des Medienkonzepts und die nachhaltige Kooperation kann dabei durch eine gemeinsame Entwicklung unter Beteiligung möglichst des gesamten Lehrerkollegiums erhöht werden. Einen weiteren möglichen Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung der medienbezogenen Lehrerkooperation liefert die Beobachtung, dass jüngere Lehrpersonen tendenziell eher bereit sind, mit ihren Kolleginnen und Kollegen in unterschiedlicher Weise zu kooperieren, und eher medienaffin sind. Die Etablierung eines Mentorenprogramms oder die Bildung von Lehrerteams kann dazu genutzt werden, das Wissen und die Kompetenzen einzelner Lehrpersonen im Kollegium zu verbreiten. Gleichzeitig sollte ein möglicher Bedarf an Fortbildungen im Medienkontext erfasst und schulinterne oder externe Fortbildungsangebote dazu genutzt werden, neu erworbene Wissen im Kollegium weiterzugeben und zu festigen, sodass langfristig gemeinsam medienbezogene Materialien gesammelt und Unterrichtskonzepte entwickelt werden. Gegebenenfalls bietet es sich auch an, mit anderen Schulen, Unternehmen, Hochschulen oder Eltern zu kooperieren, die die Schulentwicklung im Bereich der Medienbildung ebenfalls unterstützen könnten und damit die medienbezogene Kooperation nicht nur unter den Lehrkräften sondern auch mit externen Partnern fördern.

FAZIT

Vor dem Hintergrund der fortschreitenden Digitalisierung und der Potenziale der Kooperation für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sollte medienbezogenes kooperatives Handeln in der Schule weiter unterstützt werden. Nicht zuletzt ist die Anleitung durch die Schulleitung zu einer kooperativen Schulkultur in diesem Kontext von Bedeutung, denn ein entsprechender Kulturwandel hin zu einem vertrauensvollen Schulklima, in dem die Kooperation einen selbstverständlichen Bestandteil der Arbeit der Lehrkräfte ausmacht, stellt einen kontinuierlichen Prozess dar, der einer fortwährenden Aufmerksamkeit der Schulleitung bedarf.

Literatur:

- ▷ *Welling, S., Lorenz, R. & Eickelmann, B. (2016). Kooperation von Lehrkräften der Sekundarstufe I zum Einsatz digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen in Deutschland und im Bundesländervergleich. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kammerl & S. Welling (Hrsg.), Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich (S. 236–263). Münster: Waxmann.*
- ▷ *Kultusministerkonferenz [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]. (2016). Bildung in der digitalen Welt. Zugriff am 30. Mai 2017 unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/thema-2016-bildung-in-der-digitalen-welt.html>*

TB + RW + S = RF am Beispiel der Nothilfe

Eine Formel bestimmt, wann körperliche Gewalt erlaubt ist, um andere zu schützen

Manchmal schlägt ein Schüler einen Mitschüler und ist selbst durch wortreiche Ermahnungen nicht zu stoppen. Darf eine Lehrkraft dann körperliche Gewalt anwenden?

Sie haben es schon gemerkt. In dieser Schulektüre widme ich mich den eher ungewöhnlichen schulrechtlichen Problemen. Die treten zwar vergleichsweise selten auf, verursachen dafür aber meist nicht nur den betroffenen Kollegen, sondern auch Ihnen als Schulleitung erhebliche Kopfschmerzen. Die möchte ich verhindern oder mindern.

Zwar werden Sie als Schulleitung Ihre Kollegen nicht ermuntern, Schüler zu schlagen. Falls den Kollegen aber doch einmal „die Hand ausrutscht“, sollten Sie wissen, unter welchen Umständen dies gerechtfertigt sein kann.

Um einen solchen Fall zu konstruieren, begleiten wir eine Kollegin auf den Pausenhof, wo sie ihre Aufsicht wahrnehmen will. Nachdem sie entspannt ein paar Runden gedreht hat, vernimmt sie auf einmal Schreie von der gegenüberliegenden Ecke des Schulhofs. Sie schaut dorthin und sieht eine Ansammlung von Schülern, aus deren Mitte die Schreie kommen. Sie eilt über den Pausenhof, drängt die gaffenden Schüler beiseite und sieht etwas, das ihr das Blut in den Adern stocken lässt: Der große, kräftige Jerome-Maurice ist dabei, auf den kleinen Lukas einzuschlagen, der bereits am Boden liegt und erbärmlich schreit. Die Lehrerin fordert Jerome in scharfem Ton auf, mit diesem unsozialen Verhalten sofort aufzuhören. Der lässt sich jedoch nicht beirren und prügelt weiter auf Lukas ein. Die Kollegin wird noch lauter und droht damit, den Vorfall der Schulleitung zu melden. Sie versucht zudem, Jerome mit sanfter Gewalt von seinem Opfer wegzuziehen, allerdings ohne Erfolg. Denn Jerome ist wie in einem Rausch. Mit seiner rechten Faust drischt er auf Lukas ein, mit der



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!

Zuerst muss ein strafrechtlicher Tatbestand (TB) verwirklicht sein, dann prüft man, ob das Handeln rechtswidrig (RW) war, und drittens muss der Täter schuldhaft (S) gehandelt haben. Erst wenn alle 3 Voraussetzungen gegeben sind, tritt die Rechtsfolge (RF), also die Strafe, ein.

Nun also noch einmal systematisch. Hat die Lehrerin den Tatbestand der Körperverletzung (§ 223 StGB) verwirklicht? Ja, denn eine Ohrfeige ist – wenn auch in geringster Form – eine Körperverletzung. Unsere Lehrkraft hat also eine Körperverletzung begangen. Nun kommt der nächste Schritt: Hat sie auch rechtswidrig gehandelt? Hinter der Prüfung der Rechtswidrigkeit steckt die Frage, ob jemand so handeln durfte – oder nicht. Durfte die Lehrerin so handeln? Ja, ihr Handeln war gerechtfertigt, weil sie in **Nothilfe** gehandelt hat.

Wenn Sie ungefähr wissen, was Notwehr bedeutet, dann sind wir schon fast am Ziel. Der Notwehrparagraph (§ 32 StGB) besagt:

1. Wer eine Tat begeht, die durch Notwehr

linken würgt er ihn, sodass dessen Hilferufe nur noch ein leises Röcheln sind. Als das Gesicht des kleinen Lukas blau anläuft, weiß die Lehrkraft sich nicht anders zu helfen und gibt dem Schläger eine Ohrfeige. Der lässt zwar von Lukas ab, ruft der Kollegin aber wütend zu: „Das werden Sie bereuen! Sie hören von unserem Anwalt!“.

Die so Angesprochene ist von der Drohung mit juristischen Konsequenzen ziemlich überrascht. Sollte sie bei ihrem gut gemeinten Rettungsversuch tatsächlich etwas getan haben, was sie nicht tun durfte?

Klären wir den Fall einmal juristisch, und zwar systematisch. Hat die Lehrerin eine Körperverletzung begangen? Wenn Sie jetzt „nein“ denken, weil Sie die Kollegin sofort aus der juristischen Schusslinie bringen wollen, dann waren Sie etwas vorschnell. Denn die Juristen prüfen die Strafbarkeit einer Handlung streng nach folgendem Schema: TB + RW + S = RF. Diese eigenartige „Formel“ möchte ich Ihnen gerne entschlüsseln.

geboten ist, der handelt nicht rechtswidrig. 2. Notwehr ist die Verteidigung, die erforderlich ist, einen gegenwärtigen rechtswidrigen Angriff von sich **oder einem anderen** abzuwenden. In diesen drei Wörtern steckt die sog. Nothilfe. Für sie gibt es leider keinen eigenen Paragraphen, das Wort taucht nicht einmal im Gesetzestext auf, sondern die „Nothilfe“ ist in den Notwehrparagraphen eingebettet. Jeder Jurist weiß das, deshalb braucht man es nicht gesondert zu erwähnen. Und wenn juristische Laien das nicht wissen oder überlesen, dann ist das nicht schlimm. Schließlich soll nicht jeder unsere Gesetze vollständig verstehen. Denn dafür gibt es ja die Juristen, die man kostenpflichtig zu Rate ziehen kann.

Also: Man darf nicht nur Gewalt anwenden, um sich selbst vor einem Angriff zu schützen, sondern man darf notfalls sogar körperliche Gewalt anwenden, um andere zu schützen. Gerade in der Schule, wo Lehrkräfte für die Sicherheit und die körperliche

Unversehrtheit der Schüler verantwortlich sind, ist dieser Aspekt bedeutsam.

Die Lehrerin unseres Beispiels hat folglich in Nothilfe für Lukas gehandelt. Ihre Körperverletzung war deshalb gerechtfertigt. Da die Rechtswidrigkeit fehlt, ist die Prüfung bereits an dieser Stelle beendet. Die Schuldfrage muss bzw. darf gar nicht mehr geprüft werden. Der Fall ist geklärt, und es gibt keine Rechtsfolge (Strafe). Nachdem der Schulleiter der betroffenen Kollegin die juristische Beurteilung ihrer rettenden Ohrfeige erklärt hat, ist sie sichtlich erleichtert und bedankt sich für diese kollegiale Unterstützung.

Mit den besten Grüßen bis zum nächsten Mal
Ihr Günther Hoegg

DAPF Fortbildung

Seminarprogramm der DAPF

Die Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) hat ihr neues Seminarprogramm fertig gestellt, für das Sie sich online anmelden können (www.dapf.tu-dortmund.de).

ZUKUNFTSWERKSTATT „BELASTUNGEN ABBAUEN UND GESUNDHEIT FÖRDERN“

Die Zukunftswerkstatt ist eine Methode, die durch den Einsatz von kreativen Techniken darauf abzielt, neue Zielvorgaben, neue Projekte und Problemlösungen zu schaffen – unabhängig von den bestehenden Rahmenbedingungen. Die Zukunftswerkstatt der DAPF dient dazu, Schulleiterinnen, Schulleitern, Schulleitungsmitgliedern und Steuergruppen-Mitgliedern Ideen für Projekte und konkrete Projektansätze zum schulischen Gesundheitsmanagement an die Hand zu geben, die dazu beitragen können, Schulleitungs- und Lehrkräftebelastung im Schulalltag zu verringern.

Referenten: Prof. Dr. Olaf Burow und Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff

Termin: Do, 23. 11. 2017 | 9:00 – 17:00 Uhr

Anmeldeschluss: 9.11.2017

Preis: 35,00 EUR (mit Unterstützung der Unfallkasse NRW)

VON ERFOLGREICHEN SCHULENTWICKLUNGSPROZESSEN MIT KRITISCHEN EREIGNISSEN LERNEN

Schulen lernen von Schulen und Schulleitungen lernen von Schulleitungen. Dies war der Ausgangspunkt einer Fortbildungsveranstaltung, die die „Deutsche Akademie für pädagogische Führungskräfte“ (DAPF) erstmals im September 2014 in Dortmund für Fortgeschrittene Schulentwickler durchführte. Das Veranstaltungsformat nennt sich „Evolving Case with Critical Incidents“, was man übersetzen könnte mit „Erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse mit kritischen Ereignissen – Gemeinsam analysieren und Lösungen finden.“ Dabei präsentieren die „Hauptdarsteller“ (aus Schulleitungen und Steuergruppen) von außergewöhnlichen Schulen ihren anspruchsvollen Schulentwicklungsprozess schrittweise und anschaulich bis zu einem kritischen Punkt, an dem es unklar wird, wie es weiter gehen soll. An diesem Punkt wird die Präsentation unterbrochen und die Teilnehmenden gehen in mehrere Untergruppen, um zu beraten, was sie an dieser Stelle tun würden. Die Quintessenz der Beratungen wird im Plenum von Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorgetragen, aber in der 1. Runde (noch) nicht diskutiert. Dann erläutert die Schule, wie Ihr Fall tatsächlich weiter ging, bis ein weiteres kritisches Ereignis eingetreten ist. Die Teilnehmenden gehen zum zweiten Mal in Beratungsgruppen und bringen danach ihre Beratungsergebnisse ins Plenum. Diesmal werden die Ergebnisse von und mit allen diskutiert und von den Fallgebern wie vom Dozenten kommentiert.

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

Termin: Do, 14. 9. 2017 | 9:00 – 17:00 Uhr

Anmeldeschluss: 31.8.2017

Preis: 35,00 EUR (mit Unterstützung der Unfallkasse NRW)

VON ERFOLGREICHEN SCHULENTWICKLUNGSPROZESSEN MIT KRITISCHEN EREIGNISSEN LERNEN

Schulen lernen von Schulen und Schulleitungen lernen von Schulleitungen. Dies war der Ausgangspunkt einer Fortbildungsveranstaltung, die die „Deutsche Akademie für pädagogische Führungskräfte“ (DAPF) erstmals im September 2014 in Dortmund für Fortgeschrittene Schulentwickler durchführte. Das Veranstaltungsformat nennt sich „Evolving case with Critical Incidents“, was man übersetzen könnte mit „Erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse mit kritischen Ereignissen - Gemeinsam analysieren und Lösungen finden.“

Dabei präsentieren die „Hauptdarsteller“ (aus Schulleitungen und Steuergruppen) von einer Grund- und einer Weiterführenden Schule ihren anspruchsvollen Schulentwicklungsprozess schrittweise und anschaulich bis zu einem kritischen Punkt, an dem es unklar wird, wie es weiter gehen soll. An diesem Punkt wird die Präsentation unterbrochen und die Teilnehmenden gehen in mehrere Untergruppen, um zu beraten, was sie an dieser Stelle tun würden. Die Quintessenz der Beratungen wird im Plenum von Teilnehmer*innen vorgetragen, aber in der 1. Runde (noch) nicht diskutiert. Dann erläutert die Schule, wie Ihr Fall tatsächlich weiter ging, bis ein weiteres kritisches Ereignis eingetreten ist. Die Teilnehmenden gehen zum zweiten Mal in Beratungsgruppen und bringen danach ihre Beratungsergebnisse ins Plenum. Diesmal werden die Ergebnisse von und mit allen diskutiert und von den Fallgebern wie vom Dozenten kommentiert.

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

Termin: Donnerstag, 14.9.2017, 09:00 - 16:30 Uhr

Anmeldeschluss: 7.9.2017

Preis: 35,00 EUR



-HAWU-

Dr. Helmut Lungershausen 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



Gerd Birkigt (Hrsg.): Schulen brauchen Führung. Mit Mut und Verantwortung erfolgreich sein. Raabe (Stuttgart) 2017.
 ISBN 978-3-8183-0090-6. 200 Seiten.
 EUR 26,50.

MUT UND VERANTWORTUNG

„Schulen brauchen Führung. Mit Mut und Verantwortung erfolgreich sein.“ Der Titel dieses Sammelbandes aus der Reihe „Schulleitung und Schulentwicklung“ ist nicht nur ein klares Statement, sondern auch der gemeinsame Nenner, auf den sich die verschiedenen Beiträge bringen lassen. Dabei wird von den hochrangigen Autoren sowohl der gegenwärtige Stand wissenschaftlicher Forschung vorgestellt als auch die gelebte Praxis an den Schulen widergespiegelt.

Der Sammelband bietet Schulleitungen nützliche Orientierungshilfen, um im komplexen System Schule interne und von außen geforderte Entwicklungsziele zu erreichen. Entlang der illustrierten Modelle von Führung kann bisheriges Handeln reflektiert und optimiert werden.



Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Kerstin Drossel, Wilfried Bos (Hrsg.): ICILS 2013. Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen. Waxmann (Münster) 2016. ISBN 978-3-8309-3441-7. 228 Seiten.
 EUR 29,90.

DIGITALE BILDUNG

Nachdem die IEA-Studie ICILS 2013 (International Computer and Information Literacy Study) auf erhebliche Entwicklungsbedarfe in Deutschland hinsichtlich computer- und informationsbezogener Kompetenzen von Jugendlichen in der Sekundarstufe I hingewiesen hat, stellt der zweite nationale Berichtsband vertiefende Analysen im internationalen Vergleich vor. Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen zur digitalen Bildung wird die Rolle von Schulleitungen und Lehrerkooperationen neu beleuchtet. Ergänzend zu schulischen Lerngelegenheiten werden aber auch außerschulische Möglichkeiten der Bildung in der digitalen Welt in den Blick genommen. Hierbei liegt ein Fokus der Untersuchung auf der Frage, was Jugendliche im Umgang mit neuen Technologien motiviert bzw. wie ihre Interessenlagen geartet sind.

Der Band wendet sich an eine breite Leserschaft, die an der Weiterentwicklung des deutschen Bildungssystems allgemein sowie an der Entwicklung von Schule und Unterricht im Bereich der digitalen Bildung mitwirken möchte.

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, THÜRINGEN

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

BREMEN

Schulleitungsvereinigung Bremen e.V.
c/o Thorsten Maaß
Hördorfer Weg 13
27711 Osterholz-Scharmbeck

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 Doebl
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 OKTOBER 2017**



b:sl
Beruf : Schulleitung

04/17

FESTELTHEMEN

Arbeitsumfeld Schulleitung
Flüchtlinge

www.beruf-schulleitung.de

*Redaktionsschluss: 31. August 2017
Anzeigenschluss: 08. September 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

Die Definition von Kreativität? Einfach machen. Und staunen.



Soziale Kompetenzen mit Foto- und Videoprojekten fördern

Die Medienpädagogin Britta Wahlers nutzt in ihrem Projektunterricht an der Realschule Viechtach Creative Cloud, um ihren Schülern soziale und interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. Nur auf den ersten Blick vermittelt sie Know-how im Umgang mit Foto- und Video-Tools. Fast beiläufig erreichen die Jugendlichen dabei die eigentlichen Projektziele – zum Beispiel soziale Vorurteile abzubauen sowie Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.

Den vollständigen Bericht finden Sie online unter www.adobe.com/go/bsl



„Creative Cloud ermöglicht Anwendern so viel kreatives Potenzial, wie ich es von keiner anderen Lösung kenne. Ich kann damit in meinem Unterricht Kreativ-Techniken und pädagogische Ziele hervorragend verbinden“, erklärt Britta Wahlers. „Viele Schüler kennen zudem die Software, weil sie sie auch privat nutzen.“ Damit allen Schülern jederzeit Hard- und Software zur Verfügung steht, ist der gut ausgestattete Computerraum auch nachmittags geöffnet.

Education Exchange: Lassen Sie sich inspirieren

Zahlreiche Lehrer wie Britta Wahlers nutzen bereits die Möglichkeiten von Creative Cloud. Auf der Bildungsplattform Education Exchange vernetzen sie sich mit der Adobe Lehrer-Community und tauschen Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien aus. Education Exchange bietet zum Beispiel laufend Online-Einsteigerkurse für Anwender ohne Vorkenntnisse in den Programmen Adobe Photoshop und Adobe Illustrator. Wie Lehrer mit dem kostenfreien Tool Adobe Spark schnell und unkompliziert animierte Erklärvideos oder Seiten erstellen und diese in ihren Unterricht einbauen, finden Sie hier ebenfalls. **Einfach anmelden, machen und staunen.**

edex.adobe.com/de

#MakeltNewSchool