



:UNSER TITELTHEMA

Heterogenität

Zum Umgang mit schulischer Vielfalt

:AUSSERDEM

didacta 2018



Hilfe für Flüchtlinge

Jetzt spenden!

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



Spendenkonto (IBAN): DE62 3702 0500 0000 1020 30

Stichwort: Hilfe für Flüchtlinge

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



International e.V.



**Aktion
Deutschland Hilft**

Bündnis deutscher Hilfsorganisationen

AKTUELL

Aus den Bundesländern

4

TITELTHEMA – HETEROGENITÄT

System Leadership und sein Potenzial in einer Schule der Vielfalt
 Alle gleich – alle unterschiedlich
 Heterogenität in der Arbeit mit dem Lehrernachwuchs
 Umgang mit Heterogenität

6
11
15
19**TITELTHEMA – DIDACTA**

Es ist noch kein Demokrat vom Himmel gefallen
 Was tun gegen Cybermobbing?
 Zu wenig Hilfe
 Datenschutz ist kein Hemmschuh

23
24
25
26**THEMA – PROFESSIONALISIERUNG**

Multiple Lernanlässe im Lernen Erwachsener

27

THEMA – SL-AUSBILDUNG

Schulleiter als Bildungsmanager

30

THEMA – BILDUNG IN EUROPA

Die Zukunft Europas

34

THEMA – FÖDERALISMUS

Kultusministerkonferenz stärkt länderübergreifende
 Bildungszusammenarbeit

36

THEMA – PISA

PISA-Kompetenzen: Kaum Fortschritte von Klasse 9 bis 10

37

THEMA – SCHULAUSSTATTUNG

Schlechte Noten für Sprache in Schulbüchern

38

FORTBILDUNG

EduAction-Bildungsgipfel in Mannheim

39

RECHT

Alle Jahre wieder - Ramadan

40

RUBRIKEN

Lesestoff – Informationen für Schulleitungen

41

IMPRESSUM

Adressen, Impressum

42

TITEL

Shutterstock

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

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

Dass wir Schulleiter Jongleure sind, wissen wir nicht erst seit gestern. Grund dafür ist einerseits natürlich die Vielzahl der Aufgaben, die wir zu erfüllen haben, von der Administration bis zur Unterrichtsgestaltung. Andererseits liegt es aber auch an der Diversität des Systems Schule. Und damit ist beileibe nicht nur die Schülerschaft gemeint! Inwieweit das Kollegium und insbesondere junge Lehrer im Fokus von Heterogenitäts-Bewältigung stehen, führt Dr. Benjamin Dreer in seinem Beitrag „Heterogenität im Umgang mit dem Lehrernachwuchs“ aus.

Einen globalen Blick auf den Themenkomplex wirft Prof. Stephan Huber, der den Ansatz des System Leadership als architektonischen Überbau für gelingende inklusive Schulentwicklung empfiehlt. Adolf Bartz wiederum erinnert uns mit seinem Beitrag daran, dass auch im Umgang mit schulischer Heterogenität Schulleitungshandeln Modellcharakter hat. Hier gilt: Nicht, was gesagt wird ist entscheidend – sondern wie Schulleitung tatsächlich handelt!

Ebenfalls Raum geben wollen wir in diesem Heft der größten Bildungsmesse didacta. Eines der Schlüsselthemen der Messe war die Digitalisierung und deren Effekte. So etwa der Umgang mit Cybermobbing und das Problem des Datenschutzes an Schulen. Mehr dazu ab Seite 23.

Nun wünsche ich Ihnen viel Vergnügen bei der Lektüre und schöne Frühlingstage!

Ihre

*Gudrun Wolters-Vogeler
 ASD-Vorsitzende*

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: bildungsklick.de

BREMEN

BREMER SCHULLEITUNGEN

FORDERN MEHR UNTERSTÜTZUNG

Die Schulleitungen Bremens haben sich am 14.3.2018 in den Räumen der Finanzsenatorin versammelt und auf einer Teil-PV über aktuelle Probleme diskutiert. Seit dem Schulgesetz von 2009 hat das Land Bremen auch in den neuen integrativen Oberschulen einen sehr hohen Prozentsatz an SchülerInnen, die auch mit unterschiedlichstem Förderbedarf integriert werden. Doch nicht erst mit dem hohen Zuzug an Flüchtlingen stiegen auch die Probleme dieses integrativen Systems, das eigentlich soziale Ungleichheiten ausgleichen soll. Heute kämpfen viele Schulleitungen neben fehlendem Personal nicht nur an Grundschulen und bei der Sonderpädagogik mit zu geringen Budgets, umständlichen und oft ineffektiven Wegen bei der Organisation und mit maroden oder fehlenden Gebäuden.

Eine neue Leitungszeitverordnung hatte zwar vor 2 Jahren gerade für große Standorte Verbesserungen gebracht. Aber versprochene Nachbesserungen für Schulleitungen im Ganztags, bei der unterstützenden Pädagogik, an besonders belasteten Standorten oder für eine hohe Zahl von Flüchtlingen blieben bis heute aus. Und während die Bildungsenatorin mehr Mittel für die wachsende Schülerschaft und belastete Standorte zusagt, ist für die stärkere Unterstützung von Schulleitungen in problematischen Bereichen bis 2020 nichts vorgesehen.

Hier forderte die vom PR-Schulen organisierte Teil-PV einstimmig Verbesserungen, eine verstärkte Unterstützung für Schulleitungen und einen Masterplan zur Personalgewinnung, ohne das alle geplanten Maßnahmen nicht umgesetzt werden können (Beschluss siehe www.slv-bremen.de). Denn wenn es nicht gelingt, die Arbeit einer Schulleitung attraktiver zu machen, werden immer mehr frei werdende Stellen zukünftig unbesetzt bleiben oder höchstens mit 1 Bewerbung leben müssen. Dabei sollte nicht nur an zusätzliche Entlastungszeit oder beseres Bezahlung gedacht werden. Auch aufgewertete und länger geöffnete Sekretariate

oder technische Assistenten könnten helfen, Schulleitungen wirksam zu entlasten. Und neben einer verbesserten Kapazitätsplanung soll eine Personalversorgung von 106% den Schulen Raum für eigene Regelungen bei der Vertretung schaffen.

Im Mai 2019 ist Landtagswahl in Bremen und es bleibt spannend, ob bei den geplanten Reformen im Bereich Bildung auch Schulleitungen wieder mehr politische Unterstützung für die Bewältigung der Probleme vor Ort erhalten werden.

Kontakt: Thorsten.Maass@gmx.net
(1. Vors. SLV Bremen e.V.)

BERLIN

EIN WARMES MITTAGESSEN FÜR JEDES KIND

Sandra Scheeres stellt Bundesratsinitiative zur Streichung des Eigenanteils vor. Immer wieder werden Kinder von finanzienschwachen Familien vom Mittagessen in Schulen und Kitas ausgeschlossen, weil ihre Eltern den Eigenanteil von einem Euro pro Essen nicht zahlen können.

Berlin hat mit den Ländern Brandenburg, Bremen und Schleswig-Holstein eine Bundesratsinitiative zur Streichung des Eigenanteils für Mittagessen in Schulen und Kitas im Rahmen der Leistungen für Bildung und Teilhabe gestartet. Der Gesetzesantrag wird am Freitag, 23. März 2018, im Bundesrat vorgestellt. Sandra Scheeres, Senatorin für Bildung, Jugend und Familie, wird ihn begründen.

Sandra Scheeres: „Ich möchte, dass jedes Kind ein warmes Mittagessen bekommt – egal ob es aus einer wohlhabenden oder armen Familie stammt. In Berlin wächst jedes dritte Kind in einer Familie auf, die Transferleistungen bezieht. Viele dieser Kinder erleben täglich aufs Neue, was es heißt, ausgeschlossen zu sein: Während die anderen Kinder in den Schulen und Kitas gemeinsam zu Mittag essen, dürfen sie nicht daran teilnehmen, weil ihre Familien kein Geld dafür haben. Das führt zu Ausgrenzung und Stigmatisierung. Beides dürfen wir nicht hinneh-

men. Alle Kinder sollen sich gleichermaßen als Teil der Schul- oder Kita-Gemeinschaft fühlen.“

Eine ausgewogene Ernährung trage zur gesunden körperlichen, emotionalen und geistigen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bei, betont die Senatorin. „Wer hungrig ist, lernt schlechter“. Studien wie die eben veröffentlichte Kiggs-Studie des Robert-Koch-Instituts belegen, dass sich Armut negativ auf die Gesundheit auswirkt. So sind Kinder aus einkommensschwachen Familien häufiger übergewichtig, bewegen sich weniger und ihr allgemeiner Gesundheitszustand ist schlechter als bei Kindern mit höherem sozialen Status. In Kitas und Schulen bestehe die Chance, dieser sozialen Ungleichheit entgegenzuwirken.

Scheeres kritisiert auch, dass die Abrechnung des Eigenanteils zu einem nicht zu rechtfertigenden Verwaltungsaufwand für die leistungsberechtigten Personen, die Essensanbieter, Schul- und Kitaverwaltungen sowie Leistungsbehörden führt.

Seit dem 1. Januar 2011 erhalten Kinder aus einkommensschwachen Haushalten Leistungen für Bildung und Teilhabe. Dazu gehört auch die gemeinschaftliche Mittagsverpflegung in Kitas und Schulen. Allerdings müssen sich die Familien bislang mit einem Euro pro Mittagessen beteiligen. Anspruchsberechtigt sind Kinder aus Familien, die Hartz-IV-Leistungen, Sozialhilfe, Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz, Wohngeld oder einen Kinderzuschlag nach dem Bundeskindergeldgesetz erhalten.

Nach der Vorstellung im Plenum wird der Gesetzesantrag zur weiteren Beratung an die Fachausschüsse überwiesen.

NORDRHEIN-WESTFALEN

IMMER MEHR KINDER NUTZEN ANGEBOT DES OFFENEN GANZTAGS

Das Schulministerium des Landes Nordrhein-Westfalen hat das Statistik-Telegramm 2017/18 veröffentlicht. Darin enthalten sind auch aktuelle Zahlen zur Nutzung des Angebots an offenen Ganztagschulen (OGS).

Im aktuellen Schuljahr liegt die Zahl der nordrhein-westfälischen Schülerinnen und Schüler im offenen Ganztag bei insgesamt 295.824 und damit um 3,4 Prozent höher als im Schuljahr 2016/17 (286.234). Dieser Anstieg setzt die Entwicklung der vergangenen Jahre fort. Zum Vergleich waren es im Schuljahr 2010/2011 noch 193.749 Kinder, die eine offene Ganztagschule besuchten und damit nur sieben Jahre später über 100.000 Kinder mehr. Schulministerin Yvonne Gebauer zeigte sich erfreut über die kontinuierlich gestiegenen Zahlen: „Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen spielt eine wichtige Rolle bei der individuellen Förderung und ist ein unverzichtbarer Beitrag zu einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Es ist der Landesregierung ein Anliegen, Familien hierbei noch mehr zu unterstützen. Im Februar ist daher ein Erlass für mehr Flexibilität bei der Nutzung der offenen Ganztagschule in Kraft getreten: Seit dem zweiten Schulhalbjahr können Schülerinnen und Schüler auch während der Zeiten des offenen Ganztags an regelmäßigen außerschulischen Bildungsangeboten teilnehmen, z.B. in Sportvereinen oder Musikschulen. Auch familiäre Ereignisse sind ein Grund, von der Teilnahme am offenen Ganztag zu ver-

zichten. Die Landesregierung berücksichtigt somit gleichzeitig die Bedürfnisse der Kinder als auch der Eltern. Wir haben uns vorgenommen, die offenen Ganztagschulen weiter auszubauen und qualitativ zu stärken, indem wir zum 1. August 2018 die Fördermittel erhöhen.“ Der offene Ganztag gehört heute zum selbstverständlichen Angebot fast aller Grundschulen und vieler Förderschulen.

Die Zahlen der OGS und andere Ergebnisse der Amtlichen Schuldaten können auch der heute vom Ministerium für Schule und Bildung veröffentlichten statistischen Übersicht „Statistik-Telegramm 2017/18“ entnommen werden. Neben zentralen Eckdaten zum laufenden Schuljahr werden hier die wichtigsten, regelmäßig nachgefragten statistischen Daten der Amtlichen Schuldaten als Zeitreihe veröffentlicht. Das Statistik-Telegramm ist online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/index.html>

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.bildung.mgo-fachverlage.de → SchulleiterABC Online

Benutzername: ABC-Test

Passwort: April2018

Wählen Sie Ihr Bundesland!

Kostenloser Testzugang bis 31.5.2018 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.bildung.mgo-fachverlage.de, E-Mail: vertrieb@mgo-fachverlage.de



Für die Entwicklung inklusiver Schulkonzepte ist Schulleitung eminent wichtig

System Leadership und sein Potenzial in einer Schule der Vielfalt

In Kooperation und gemeinsamer Verantwortung inklusive Schulentwicklung gestalten¹

Schulleiterinnen und Schulleiter sind zentrale Akteure in der Sicherung und Entwicklung der Qualität von Bildung und damit bei der Förderung von bildungsbiografischen Möglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler. Die Weiterentwicklung der Schule zu einer inklusiven Schule ist in diesem Kontext eine anspruchsvolle Führungsaufgabe, die insbesondere dann gelingen kann, wenn kooperative Führungskonzepte, -strukturen und -prozesse etabliert sind, die eine entsprechende Handlungskoordination zulassen – in erster Linie auf Organisationsebene und dann in der Folge auch auf Schüler- bzw. Unterrichtsebene. Darauf hinaus gilt es, pädagogisch- oder inklusionsorientierte Strategien der Schulentwicklung aufzugreifen, weiterzuentwickeln, auf die spezielle Einzelschule anzupassen und sie dann umzusetzen, Implementation zu planen, zu koordinieren und zu evaluieren im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses. Grundlegend hierfür ist das theoretische Modell des Veränderungskreislaufs, das dabei hilft, Komplexität zu reduzieren und sich auf das Wesentliche zu fokussieren.

Autor: Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber • Foto: Shutterstock

Fußnoten:

¹ Überarbeitete Fassung meiner 2017a,b erschienenen Beiträge.

SCHULLEITERINNEN UND SCHULLEITER UND IHRE ROLLE FÜR DAS SCHULISCHE QUALITÄTSMANAGEMENT

Dass die Schulleitung für die Qualität und Wirksamkeit von Schulen eine herausragende Bedeutung hat, ist in den letzten Jahrzehnten von den Ergebnissen der internationalen und nationalen Schulforschung überzeugend untermauert worden (vgl. u.a. Huber, 1999, 2010a,b; Huber & Muijs, 2010; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Scheerens, 2012). Schulleiterinnen bzw. Schulleiter werden als Schlüsselfiguren in ihren Schulen bezeichnet, mit dem Vermögen, Schulentwicklungsprozesse entscheidend voranzubringen, aber genauso auch zu blockieren; sie gelten als zentrale „Change Agents“ und tragen Verantwortung für den Veränderungsprozess der Einzelschule. Die Schulleitung ist ein wesentliches Bindeglied sowohl bei staatlichen Reformmaßnahmen als auch bei schuleigenen Innovationsbemühungen, wenn es darum geht, Schulverbesserungsprozesse – beispielsweise in Bezug auf Integration (Stichwort Migranten) und Inklusion – zu initiieren, sie zu unterstützen, zu begleiten und das Erreichte zu institutionalisieren und dadurch zu einem Teil der Schulkultur werden zu lassen. Schulleitung gilt als bedeutend für alle Phasen des Schulentwicklungsprozesses (vgl. Huber, Hader-Popp & Schneider, 2014). Sie wird als verantwortlich dafür beschrieben, dass bei den angestrebten Verbesserungsprozessen der Blick auf die gesamte Schule beibehalten und eine sinnvolle Koordination von Einzelaktivitäten gesichert wird. Darüber hinaus soll sie intraschulische Bedingungen für eine kontinuierliche Weiterbildung und zunehmende Professionalisierung der Lehrkräfte schaffen. Sie trägt Verantwortung für die Entwicklung einer kooperativen Schulkultur.

SCHULLEITUNGEN GESTALTEN INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG

Schulleiterinnen und Schulleiter stehen insbesondere in Bezug auf inklusive Schulentwicklung unter hohem Innovations- und Erwartungsdruck (vgl. Amrhein, 2014). Wenn Inklusion primär als neue und herausfordernde Teilaufgabe im Sinne einer notwendigen Outputsteuerung von Schule verstanden werden kann, müssen adaptive Transformationsprozesse innerhalb der Schule stattfinden, für die eine professionelle Rollengestaltung und Unterstützungs- und Qualifikationsbedarfe zu erwarten sind.

Aufgaben von Schulleitung gemäß Merz-Atalik (2014) sind in diesem Zusammenhang:

- ▷ an der Schulkultur und am Leitbild der Schule arbeiten,
- ▷ den Elternwunsch nach inklusiver Beschulung ernst nehmen,

- ▷ langfristig Strukturen für inklusive Kulturen an den Schulen schaffen,
- ▷ inklusive Haltungen entwickeln und im Schulprogramm oder Leitbild verankern,
- ▷ inklusionsorientiertes Schüler-Assessment und Lernbegleitung aufbauen,
- ▷ Ressourcen sichern und Personalentwicklung betreiben.

Die Persönlichkeit und der Führungsstil einer Schulleiterin bzw. eines Schulleiters beeinflussen – auch im Kontext von Inklusion – ihr bzw. sein Führungshandeln. Personen mit hoher Ambiguitätstoleranz haben einen Vorteil in Zeiten großer Veränderungen, da sie weniger risiko-aversiv sind (vgl. Wilkinson, 2006). Ambiguitätstoleranz ist zudem wesentlich, um Bewältigungsreaktionen auf Stress zu beschreiben, der mit der Ungewissheit in Bezug auf organisationale Veränderungen verbunden ist (vgl. Judge et al., 1999). Beetfink et al. (2012) fanden einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen innovativem Denkstil und dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, das wiederum ein wichtiger Faktor im Stressbewertungsprozess ist (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1995). Aktives Innovationsstreben und Begeisterungsfähigkeit, die mit optimistischer Haltung und humorvollem Umgang mit komplexen Situationen assoziiert sind, gelten auch als problemfokussierte Stressbewältigungsstrategien (vgl. Connor-Smith & Flachsbart, 2007).

Das Forschungsfeld zu Schulleitungen im Kontext inklusiver Schulentwicklung ist empirisch in seiner Verbindung bisher kaum bearbeitet; vielmehr bestehen zwei parallele Diskursstränge zu Schulleitung und zu Inklusion. Erste verbindende Betrachtungen liegen aus dem angloamerikanischen und deutschen Raum vor, die im Folgenden im Überblick zusammengefasst werden²:

Einige Studien untersuchen Haltungen von Schulleitungen zu Inklusion. Ainscow et al. (2013) z.B. kommen zu dem Ergebnis, dass die Einführung von Inklusion und die Förderung einer inklusiven Schulkultur stark von der Schulleitung abhängen, die wiederum die Einstellung von Lehrkräften (und der Eltern) beeinflusst, die sich auf schulische Leistungen beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler auswirkt (vgl. Ainscow, 2013). Eine entsprechende Einstellung und ein entsprechendes Verhalten aller in der Schule agierenden Professionellen sind Grundbedingungen für höhere Schulleistungen, insbesondere jener Schülermilieus, die als gefährdet gelten, die klassen- und bildungsgangbezogenen Ziele und Erwartungen nicht zu erfüllen. Subjektive Theorien zu der Leistungsfähigkeit unterschiedlicher Gruppen von Schülerinnen und Schülern sollten zugänglich gemacht und kritisch hinterfragt werden (vgl. Ainscow et al., 2013). Die Studie „Effective Leadership in Schools“ (vgl. Harris & Chapman, 2002) zeigt, dass Beziehungs-

pflege im Kollegium, Möglichkeit für Dialog, kooperative Personalentwicklung und ein demokratischer Führungsstil relevante Faktoren für Inklusion sind (vgl. ebd., S. 6 f.). Kullmann u.a. (2014) spezifizieren dies in einem gemeinsamen, schulischen Verständnis des wertschätzenden Umgangs mit Vielfalt, verbunden mit einer Dekategorisierung, also dem Verzicht auf äussere Differenzierung. Die Studie „Integration geistig behinderter Sonderschülerinnen und -schüler in Regelklassen der Zentralschweiz“ (vgl. Joller-Graf & Tanner, 2011) untersucht unter anderem die Rollenzuschreibungen und Erwartungen an Schulleitende inklusiver Schulen durch schulische Akteure (Eltern, schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen, Lehrpersonen). Die qualitative Interviewstudie zeigt, dass die Schulleitenden als zentral erachtet werden, v.a. in der Außenkommunikation und ihrer Haltung.

Richtungsweisende Studien des Projekts „Improving the Quality of Education for All“ (IQEA) wurden in den 1980/90er Jahren in Grossbritannien (vgl. Ainscow et al., 2004) durchgeführt mit dem Ergebnis, dass Unterstützungsbedarfe im Kontext inklusiver, bildungsgerechter(er) Schulentwicklung einschulisch, auf Grundlage einer schulspezifischen Analyse (zu Schulgröße, Einzugsgebiet, Finanzierung) zu bestimmen sind (vgl. Ainscow et al., 2012). Diese Erkenntnisse sind die Basis für die Entwicklung des „Index for Inclusion“ (vgl. Booth & Ainscow, 2011). Dieselben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler führten die „Economic and Social Research Council“ (ESRC)-Längsschnittstudie (1999-2003) durch, die Schulen untersuchte, die Inklusion in sozial benachteiligten Räumen umsetzen (vgl. Ainscow et al., 2004). Neben einer kooperationszugewandten Haltung von Schulleitungen und deren Beratungsmöglichkeiten wurde die Kooperation zwischen Schulen als Erfolgsfaktor erkannt. Im Rahmen der „City Challenges“-Studie (2008-2011) wurden in drei städtischen Regionen Englands Schulpartnerschaften gebildet, um vor allem den Leistungsrückstand zwischen Lernenden aus sozio-ökonomisch benachteiligenden Familien und ihren Peers zu verringern (vgl. Ainscow, 2010). Die Partnerschaften zielten darauf, eine Führungsstrategie anhand bewährter Praktiken und Unterstützungsprogramme

Fußnoten:

2 Bei der Rezeption von Befunden aus dem Ausland ist der Kontext zu reflektieren. Die Handlungskompetenz (insbesondere im Sinne von Steuerung/Management) der Schulleitungen z. B. in England oder den USA ist beispielsweise – vereinfacht betrachtet – ausgeprägter (OECD 2008). Vor diesem Hintergrund haben die Erkenntnisse für die deutschsprachigen Länder nur begrenzte Aussagekraft.

zu entwickeln, Kompetenzen und Fachwissen zu maximieren, Lerngemeinschaften zu bilden, um Lehr-Lernbarrieren der benachteiligten Schülergruppe zu überwinden. Ainscow (2010) führt die Verkleinerung des Leistungsrückstands, die sich in einer Studie von Hutchings et al. (2012) zeigt, auf die verstärkte Zusammenarbeit im Schulsystem und die aktive Beteiligung ausserschulischer Partner zurück.

Waldron et al. (2011) gehen in den USA in einer Interview- und Beobachtungsfallstudie (Schulleitende, Administration, Unterrichtsbeobachtung) der Frage nach, welche Rolle Schulleitende bei der Entwicklung inklusiver Schule haben. In einer Elementary School (K-4) in Florida/USA wurden im Schuljahr 2009-2010 Schulleitungen und Mitarbeitende der Administration interviewt sowie Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Die Autoren zeigen, dass Schulleitende die Lehrpersonen durch Informationssteuerung, Datenbereitstellung und Leitbildentwicklung unterstützen und so zur Leistungsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler beitragen können (Waldron et al., 2011, 58f.). Für die Schweiz sind diese Zusammenhänge bisher nicht erforscht; jedoch zeigen unterschiedliche Studien (vgl. Buholzer et al., 2014; Joller-Graf & Tanner, 2011; Urton et al., 2014) einen signifikanten Einfluss wertschätzender Haltung der Schulleitung auf Arbeitszufriedenheit und Selbstwirksamkeitsempfinden von Lehrkräften; also sind auch hier die Schulleitungen eine relevante, zugleich kaum erforschte Größe bei der Umsetzung von Inklusion.

Während die konkreten Handlungspraktiken von Schulleitenden inklusiver Schulen bislang nicht systematisch erforscht sind, gibt es im Forschungsdiskurs erste Ergebnisse zu den Gestaltungsspielräumen der Akteursgruppe: Zum Beispiel zeigt Lyra (2012) auf Basis des Prozesses der „Theorie U“ (vgl. Scharmer, 2007), dass die Bereitschaft zur Gestaltung von Entwicklungsprozessen steigt, wenn die „Akteure im Bildungsbereich [...] in einen kollektiven Prozess der Gegenwartsgestaltung einbezogen werden“ (vgl. Lyra, 2012, 59). Für Schulleitungen bedeutet dies, dass ihre Einstellung und ihre Bereit-

schaft mit bildungspolitisch ermöglichten schulischen Gestaltungsspielräumen korrelieren.

Im Projekt „Inklusion in der Praxis“ (IN-Prax) (vgl. Hinz & Kruschel, 2014) werden Unterstützungssysteme zur Entwicklung inklusiver Schulstrukturen und Pädagogik mithilfe eines Mixed-Method Designs unter theoretischer Perspektive der Educational Governance evaluiert. Ein Zwischenergebnis zeigt, dass im Entwicklungsprozess nicht nur unterschiedliche, zueinander relative professionelle Rollen, sondern auch „geteilte kulturelle Überzeugungen“ (Hinz & Kruschel, 2014, 294) des Ausfüllens der Rollen vorliegen. Weitere Untersuchungen gehen der Frage nach den Gestaltungsmöglichkeiten in formaler Hinsicht und den konkreten Realisierungen innerhalb ambivalenter – bisweilen auf exkludierenden gesetzlichen Richtlinien basierender – Anforderungen an Schulleitungen in qualitativen Fallstudien nach (vgl. Amrhein & Badstieber, 2015; Merz-Atalik, 2014; Scheer et al., 2014; Ryan, 2012).

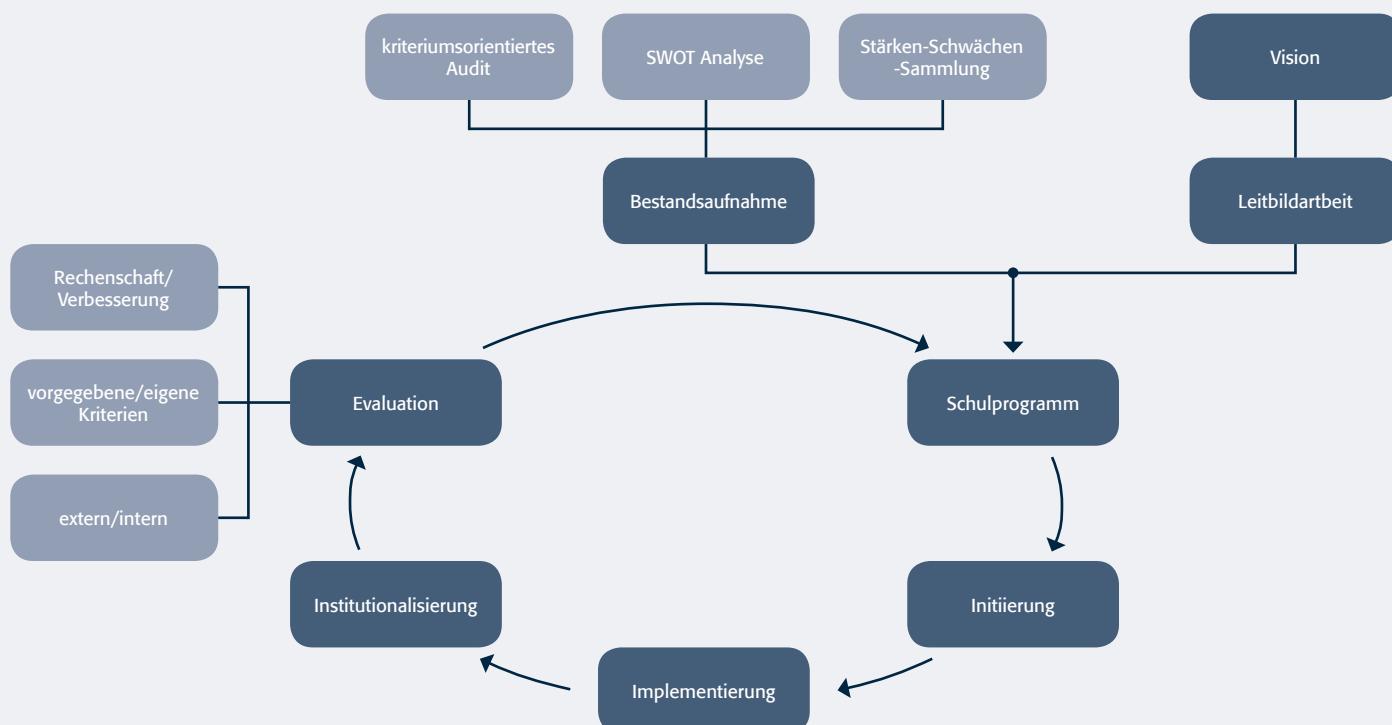
GELINGENSBEDINGUNGEN VON SCHULENTWICKLUNG

Schulentwicklung – auch eine inklusive – folgt dem theoretischen Modell des Veränderungskreislaufs bzw. Change-Prozesses (vgl. Huber, Hader-Popp & Schneider, 2014). Dieses theoretische Modell zu kennen und bei Maßnahmen der Schulentwicklung im Blick zu haben hilft, sich als Kollegium nicht in einem Dschungel von Ideen, Projekten und Maßnahmen zu verlieren, sondern die Komplexität zu reduzieren und sich auf das Wesentliche zu fokussieren. Die Schulleitung in ihrer Steuerungsfunktion sollte, wie auch die Schulaufsicht, dieses Modell nutzen, um gerade auch inklusive Schulentwicklung oder Veränderungsprozesse zu „managen“. Aber auch Lehrkräfte sollten das Modell kennen, um Veränderungsprozesse zu reflektieren.

Das Modell unterteilt den Entwicklungs- bzw. Verbesserungsprozess in verschiedene Subprozesse oder Phasen, die wiederum un-

MODELL DES VERÄNDERUNGSKREISLAUFS BZW. CHANGE-PROZESSES

Abbildung 1: Phasen der Schulentwicklung in einem Verbesserungsprozess



terschiedliche Überlegungen und Handlungsschritte erfordern. Der Verbesserungsprozess ist keineswegs linear, sondern verläuft zyklisch oder spiralförmig. Abbildung 1 soll idealtypisch die verschiedenen Phasen, Schritte bzw. Teilprozesse veranschaulichen.

Folgende Gelingensbedingungen für Schulentwicklung können grundsätzlich zusammengefasst werden (vgl. unter anderem Huber, 2012; Landwehr & Steiner, 2008):

EIN GEMEINSAMES VERSTÄNDNIS VON QUALITÄT ENTWICKELN

Ohne die Beschäftigung mit schulischer Qualität und entsprechender Klärungs- und Reflexionsprozesse sind Qualitäts- und Schulentwicklung nicht tragfähig.

KOMPETENZEN AUF- UND AUSBAUEN

Dass schulische Akteure ihre Kompetenzen entsprechend auf- und ausbauen, ist unumgänglich. In Anbetracht der inklusiven Ausgestaltung von Reformmaßnahmen und eines inklusiven Führungshandelns kommt Amrhein (2014, 256) zu dem Schluss, dass diese nicht ohne umfassende Qualifizierung und ein ausreichendes Unterstützungsysten gelingen können.

MOTIVATION ERHALTEN, RESSOURCEN BEREITSTELLEN

Grundsätzlich ist ein hohes Maß an Bereitschaft aller Beteiligten erforderlich. Transparenz, die Beteiligung möglichst aller schulischen Akteure und deren breite Zustimmung zu den Schulentwicklungsvorhaben sind weitere Voraussetzungen. Darüber hinaus müssen Passungen hergestellt werden:

KONZEPTIONELLE PASSUNG (PASSUNG ERSTER ORDNUNG) HERSTELLEN

Der gewünschte „Fit“, die Passung aller Komponenten eines Schulentwicklungsprozesses, ist von zentraler Bedeutung. Die Entscheidung darüber, in welcher Form das anvisierte Ziel erreicht werden soll, welche Personen mit welchen Kompetenzen dabei von Bedeutung sind, welche Ressourcen und weitere, auch externe Unterstützung es braucht, was anders sein soll, wenn das Ziel letztlich erreicht ist etc., wird bestimmt durch das Entwicklungsziel, das in der nächsten Zeit priorisiert werden soll.

SOZIALE PASSUNG (PASSUNG ZWEITER ORDNUNG) BEACHTEN

Bildungsprozesse sind vorrangig soziale Prozesse, in die Menschen unterschiedlichen Alters (Schüler und Lehrer) involviert sind. Umso größer ist die Bedeutung, die der sozialen Akzeptanz zukommt. Beachtet werden muss hier daher eine „Passung zweiter Ordnung“: eine soziale Passung, eine Passung des sozialen Kontextes, eine Passung mit der Organisations- bzw. Schulkultur. Beachtet man dies nicht, wird vermutlich Reaktanz die Folge sein.

UNTERSTÜTZUNG EINHOLEN

Bei der Schulentwicklung benötigen Schulen zunächst Unterstützung. Ausmaß, Umfang und Art der Unterstützung unterscheiden sich je nach Schule stark und können meist nur individuell festgestellt und zufriedenstellend gewährt werden (vgl. unter anderem Hopkins, Lagerweij, 1996).

EINE KULTUR DES VERTRAUENS SCHAFFEN

Schule und Schulentwicklung brauchen eine Kultur des Vertrauens (Rosenbusch, 2005, 2013). Die „Logik des Vertrauens“ zu sich selbst und zu anderen muss einerseits, so Rosenbusch, Schulleitungshandeln bzw. Schulmanagement insgesamt bestimmen, aber eben auch alle Aktivitäten der Qualitätsüberprüfung.

SYSTEM LEADERS KOOPERIEREN ÜBER DIE SCHULGRENZEN HINAUS

Eine Antwort auf die hohen Anforderungen in Bezug auf die inklusive Ausgestaltung von Reformmaßnahmen, ein inklusives Füh-

lungshandeln und die damit einhergehende hohe Komplexität von Schulleitungsaufgaben im Zusammenhang mit der Funktion der Einzelschule in ihrem Umfeld sind kooperative Führungskonzepte, wie beispielsweise das der Kooperativen Führung und des System Leadership. Während Kooperative Führung vor allem mit innerschulischer Kooperation assoziiert ist, verweist System Leadership zusätzlich auf die Rolle von Führungskräften über die eigene Schule hinaus.

System Leadership gilt insbesondere in den anglo-amerikanischen Ländern als ein Konzept der Organisations- und Schulentwicklung, bei dem die Einzelschulen über ihre eigenen Schulgrenzen hinaus tätig werden, damit das Schulsystem der Region als Ganzes profitiert (Huber, 2010a,b; Huber et al., 2008; Huber & Rolff, 2010; Huber, 2011, Bonsen, 2017). Dabei soll dem Phänomen begegnet werden, dass die Schere zwischen den besonders guten und den schlechteren Bildungseinrichtungen, die oft vielfachen Belastungen ausgesetzt sind, immer weiter auseinandergeht. Dazu sollen sich Schulen gegenseitig unterstützen, zugunsten einer positiven Entwicklung aller Einrichtungen. Pädagogische Führungskräfte ergreifen in diesem Prozess funktional sinnvolle Kooperationsmöglichkeiten, um dieses Ziel zu erreichen. Neben der Kooperation innerhalb der Bildungseinrichtung oder der Kooperation in der Führung spielt die Kooperation zwischen und mit anderen benachbarten Bildungseinrichtungen eine bedeutende Rolle (vgl. Huber & Ahlgrimm, 2012; Huber, 2013).

Gemäß David Hopkins (2006, 2008, 2010), einem Vorreiter des Konzepts von System Leadership in England, sind System Leaders jene Führungskräfte, die bereit sind, auf Systemebene in der Region Führungsaufgaben zu übernehmen, indem sie sich darum bemühen, dass andere Einrichtungen ebenso wie ihre eigene Organisation Erfolg haben. Es zeigt sich (Hopkins, 2006, 2008, 2010), dass System Leadership ein wichtiger Ansatz ist, um Schulleistungen zu verbessern, Organisationsentwicklung über mehrere Einrichtungen hinweg zu unterstützen, Leitungs- und Führungsexpertise breiter zu streuen und Führungskräftenachwuchsentwicklung zu fördern. Notwendig dafür ist, dass das Verständnis von pädagogischer Führung sich von dem Bild eines Managements, das politische Vorgaben ausführt und vorgegebene Reformen umsetzt, zu dem Konzept einer Leadership entwickelt, die eigenverantwortlich innovative professionelle Lerngemeinschaften aufbaut. Bonsen (2017, S. 4) resümiert: „Die Aufgabe der Schulleitung ist hierbei nicht die direkte Einflussnahme auf die pädagogische Praxis einzelner Lehrkräfte. Wichtiger ist die Umsetzung einer Architektur der Kooperation. Diese Architektur schafft ein verbindliches Gerüst, innerhalb dessen Lehrkräfte ihre pädagogische Autonomie gemeinsam gestalten. Lehrerteams oder Professionelle Lerngemeinschaften stellen ein solches Gerüst dar. Sie bilden Strukturen zur Unterrichtsentwicklung.“

Folgt man Hopkins (2008; hier in Anlehnung an Leithwood et al., 2006), fokussieren System Leaders drei Bereiche:

1. *Die pädagogische Praxis, das Kerngeschäft pädagogischer Einrichtungen:* Sicherstellen eines großen Maßes an Konsistenz und Innovation in der pädagogischen Arbeitspraxis, um personalisiertes, individualisiertes Lernen für alle Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen.
2. *Lerngemeinschaften:* Schaffen von Bedingungen, um einerseits den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, aktive Lerner zu werden, und andererseits die pädagogischen Einrichtungen zu dem zu entwickeln, was man »professionelle Lerngemeinschaften« nennt.
3. *Organisationsentwicklung:* Entwicklung von pädagogischen Einrichtungen zu effektiven Organisationen und Etablieren von Netzwerken, um eine solide Vielfalt an Fächern und Ausbildungswegen sowie darüber hinaus professionelle Unterstützung in einer großen Bandbreite an pädagogischen Dienstleistungen anbieten zu können.

Laut Hopkins (2008) haben System Leaders einen ausgeprägten ethischen Anspruch an ihre Arbeit. Dieser zeigt sich darin, dass diese Führungspersönlichkeiten

- ▷ ihren eigenen Erfolg daran messen, ob es gelingt, die Leistungen von Kindern und Jugendlichen wirklich zu verbessern, und dabei zugleich das Gesamtniveau zu heben und die Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Gruppen zu verringern,
- ▷ sich intensiv für die Weiterentwicklung und Verbesserung von Lehr-/Lernprozessen engagieren, um Lehren, Lernen, Lehrplan und Beurteilungsformen konsistent und zielgerichtet zu gestalten und sicherzustellen, dass die Lernvorgänge für alle Kinder und Jugendlichen eine individuelle Passung haben,
- ▷ sich dafür engagieren, die pädagogischen Einrichtungen als persönliche und professionelle Lerngemeinschaften zu gestalten und zu entwickeln und Kooperationsbeziehungen innerhalb der Organisation und über sie hinaus zu initiieren und zu pflegen, damit eine möglichst große Bandbreite an Lernmöglichkeiten, an Lernerfahrungen und Bildungsangeboten erschlossen und genutzt werden kann,
- ▷ sich für Bildungsgerechtigkeit und einen integrativen Ansatz engagieren, indem sie auf Kontext und Schulkultur aktiv einwirken,
- ▷ sich des wechselseitigen Einflusses von Unterrichts-, Schul- und Schulsystemebene bewusst sind und sich daher für die Weiterentwicklung des Schulsystems in der Region engagieren.

Hopkins (2008) geht davon aus, dass diese Haltungen oder diese Faktoren zunehmend zum Profil einer pädagogischen Führungskraft gehören sollten. Laut Huber et al. (2008) sind Führungspersonen bei der Umsetzung von Maßnahmen der System Leadership als starke und professionelle Leitungspersönlichkeiten wahrnehmbar und gleichzeitig demonstrieren sie großes Engagement für kooperative Führung bzw. für geteilte Führungsverantwortung durch echte Delegation, Vertrauen, Teilen von Aufgaben und Verantwortung. Diese Schulleiterinnen und Schulleiter praktizieren, was in der Forschung oft „starke Führung“ genannt wird (Leithwood & Riehl, 2003). Ihre Leitvorstellungen, ihre Visionen sind umsetzbar und motivierend. Dann allerdings gehen diese Leitungspersönlichkeiten über Inspiration und Motivation hinaus.

Ein weiteres Charakteristikum der Rolle dieser Führungskräfte ist, dass sie in zweierlei Hinsicht strategisch agieren:

1. Sie arbeiten mit der Gemeinschaft der Organisation an einem Leitbild und richten daran die konkrete operative Arbeit aus.
2. Sie managen die Beziehung der Organisation mit ihrer Umgebung, dem Bezirk oder der politischen Gemeinde, anderen Schulen, den Eltern, den lokalen Wirtschaftsunternehmen, der Forschung und anderen externen, finanzielle und technische Unterstützung gebenden Partnern in erster Linie kooperativ und nutzen die Ressourcen in der weiteren Umgebung der Schule zugunsten der Ziele der Schule. Strategische Führung in diesem Sinn zielt darauf ab, aus der Umgebung jene Ressourcen und jene Unterstützung zu bekommen, die für den Erfolg der Organisation nötig sind.

Die Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler an der Klassenzimmertür oder am Schultor abzugeben, war noch nie die Haltung engagierter Pädagoginnen und Pädagogen. Gute Kenntnis des Umfelds, aus dem die Schülerschaft kommt, eine enge Verbindung zur Gemeinde, Kontakt zu den örtlichen politischen, kulturellen, kirchlichen und wirtschaftlichen Kräften und Nutzen der eigens aufgebauten persönlichen Netzwerke, für die eigene Schule und die Schülerinnen und Schüler über deren Zeit in der Schule hinaus, das zeichnete schon immer Lehrkräfte mit pädagogischem Ethos aus. Insofern ist System Leadership nichts eigentlich Neues, aber systematischer angelegt und mit der klaren Aussage, dass es zwar der Initiative und des Engagements einzelner Pädagoginnen und Pädagogen bedarf, um als System Leaders zu

wirken, dass ohne gezielte und verlässliche Unterstützung „von außen“ dies jedoch nicht zu leisten ist.

System Leadership wird als ein wichtiger und realistischer Schritt gesehen in Richtung regionale Bildungslandschaften, deren Sinn zwar unbestritten, aber deren Machbarkeit bei den schulischen Akteuren selbst oft als fraglich eingeschätzt wird (Huber, 2013b).

Bei System Leadership wird Führung funktional gesehen und nicht mehr personenorientiert oder -fokussiert, d.h. Schulleitung wird organisationsintern auf eine breitere Basis gestellt. Organisationsextern werden in den vielfältigen Formen der Zusammenarbeit mit anderen Schulen zielorientiert Ressourcen eingesetzt und dabei Synergieeffekte hergestellt. Beides erweist sich in der Konsequenz als ressourcenschonend. Das führt zu vielfältigen Schulentwicklungsprozessen, die – so konstatieren verschiedene Autoren – einen höheren Grad an Wirksamkeit und Nachhaltigkeit erreichen und in eine verbesserte Zielerreichung der Schule (Unterricht und Erziehung) münden.

Für Bonsen (2017, S. 4) wird es „Zeit, endlich die Idee der „System Leadership“ (Hopkins 2010), wie sie international seit etwa Mitte der 2000er Jahre, und etwas später im deutschsprachigen Raum von Huber (2010) skizziert wurden, ernsthaft Raum zu geben.“

FAZIT: INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG ERMÖGLICHEN

Die Gestaltung einer inklusiven Schule fordert ihre professionellen Akteure heraus. Schulleitungen sind dabei, wie wir gesehen haben, eine „Schlüsselgröße“ (vgl. Sturm et al., 2015, 203; vgl. Überblick: Amrhein, 2014; Scheer et al., 2014; Criblez et al., 2012). Entscheidend ist, dass Schulentwicklung dabei hilft, die Ziele zu erreichen, die Schule in einer inklusiven demokratischen Gesellschaft hat. Daraus folgt, dass sich auch Schulentwicklungsprozesse daran messen lassen müssen, inwieweit sie eine Justierung im Hinblick auf pädagogische Ziele ermöglichen (vgl. Huber, 2005). In diesem Sinne kann Schulentwicklung zu einer Orientierung an pädagogischen Prämissen wie Mündigkeit, Anerkennung, Vertrauen sowie kooperativer Selbsttätigkeit beitragen. Kooperative Führungskonzepte wie das der System Leadership schaffen hier eine Architektur, in deren Rahmen professionelle Lerngemeinschaften eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung angehen können.

Ein ausführliches Literaturverzeichnis stellen wir Ihnen online unter: http://beruf-schulleitung.de/literaturhinweise_bsl_02-18.html zur Verfügung.

Alle gleich – alle unterschiedlich

Heterogenität in der Schule und die Rolle von Schulleitungen

Kinder sind zwar verschieden in Bezug auf ihre Lernvoraussetzungen, haben aber dennoch alle das gleiche Recht auf bestmögliche individuelle Förderung und Teilhabe am schulischen Geschehen. Der Anspruch, die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler anzuerkennen und das gemeinsame Lernen erfolgreich zu gestalten, fordert nicht nur Lehrerinnen und Lehrer heraus, sondern ist auch ein zentrales Thema für Schulleitungen.

AutorInnen: Alois Buholzer, Thomas Müller & Merle Ruelmann

Schulleiterinnen und Schulleiter arbeiten in einem Spannungsfeld zwischen politischen Vorgaben, gesellschaftlichen Erwartungen und persönlichen Idealvorstellungen einerseits und alltäglichen Herausforderungen andererseits, die es mit begrenzten personellen und finanziellen Ressourcen im Schulalltag möglichst optimal zu bewältigen gilt. In diesem Spannungsfeld kommt Schulleiterinnen und Schulleitern ein großes Potenzial zu, wenn es darum geht, Schulen auf dem Weg zu einem professionellen Umgang mit Heterogenität effektiv zu stärken: Sie können Lehrpersonen professionell beraten und unterstützen, die Entwicklung von Strukturen für einen professionellen Umgang mit Heterogenität vorantreiben, zu einem heterogenitätssensiblen Unterricht anregen und systematisch das schulische Umfeld miteinbeziehen, um langfristig tragfähige Strukturen für ein gelingendes gemeinsames und individuelles Lernen an ihrer Schule zu schaffen.

Im vorliegenden Beitrag werden nach einer Klärung des Heterogenitätsbegriffs Handlungsspielräume aufgezeigt, die Schulleitungen für die Entwicklung einer diversitätsfreundlichen Schule offenstehen. Es folgen Analysefragen, die Schulleiterinnen und Schulleitern dabei helfen können, an ihrer Schule eine Diagnose zum Ist-Stand des Umgangs mit Heterogenität auf den Ebenen von Personal, Strukturen und Umfeld vorzunehmen.

HETEROGENITÄT – UNGLEICHHEIT, VIELFALT UND DIVERSITÄT

Trotz der starken Präsenz des Heterogenitätsbegriffs im Bildungsdiskurs kann nach wie vor nicht von einer einheitlichen und konsistenten Auffassung dessen, was Heterogenität beinhaltet, ausgegangen werden. Der Terminus „Heterogenität“ wird mitunter auch mit „Ungleichheit“ oder „Vielfalt“ gleichgesetzt, wobei sich die im ersten Begriff zum Ausdruck kommende soziale Ungleichheit primär auf Unterschiede in der soziökonomischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler bezieht. Solche Unterschiede gelten als „unerwünscht“, weil sie zu Benachteiligungen und schulischem Misserfolg führen können. Soziale Ungleichheit kann zum einen mit der Handlungslogik der Betroffenen erklärt werden, beispielsweise wenn Eltern und ihre Kinder sich bewusst gegen eine höhere Schulbildung entscheiden und durchaus auch rationale Gründe für ihren Entschluss benennen können. Es kann zum anderen aber auch sein, dass sich Ungleichheiten durch eine mangelhafte Anpassung der Bildungsangebote an die Bedingungen von Kindern aus Familien in weniger privilegierten Situationen ergeben. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn die schulseitigen Erwartungen von der Annahme ausgehen, dass alle Eltern ihre Kinder nach Unterrichtsschluss betreuen können und diese in ihrem Lernen in geeigneter Weise zu unterstützen vermögen. Im Gegensatz zum negativ besetzten Begriff der Ungleichheit wird der Begriff der

Vielfalt positiv konnotiert, was darauf hindeutet, dass ebendiese Vielfalt erhalten oder gefördert werden soll. Mehrsprachigkeit, verschiedenartige Interessen und unterschiedliche Erfahrungshintergründe werden begrüßt und nicht selten als Ressourcen für Bildungsprozesse bezeichnet (Sturm, 2013).

Die Bestimmung von Heterogenität beruht häufig auf kategorialen Unterscheidungen, die sich daraus ergeben, dass strikt zwischen „vorhanden“ und „nicht vorhanden“ bzw. „zugehörig“ und „nicht zugehörig“ differenziert wird. Dabei werden Unterschiede wahrgenommen und konstruiert, die zu klar abgrenzbaren Gruppen führen: Mädchen und

Anzeige



Integrative Psychotherapie und moderne Psychosomatik

- > Basiskompetenzen stärken durch Erfahrungsorientierte Therapie
- > Evaluiertes Therapieverfahren
- > Ganzheitliche Methode als Fundament für die persönliche Selbstorganisation

Warum Erfahrungsorientierte Therapie?

Mit diesem ganzheitlichen und integrativen Konzept können bei psychisch oder psychosomatisch Erkrankten dysfunktionale Störungen durch korrigierende Erfahrungen in funktionale Muster umgewandelt werden. Bei professioneller Begleitung kann vielen Patienten, denen es angesichts des rasanten Biotopwandels an wichtigen Basiskompetenzen für die Anpassung mangelt, durch EOT geholfen werden, was auch mit einer Stärkung ihrer Resilienz einhergeht.

Ganzheitliche Behandlung unter Berücksichtigung neuester neurobiologischer Erkenntnisse, internationaler Forschungsergebnisse und nachhaltiger Therapieerfolge. Schwerpunkte: Erfahrungsorientierte Therapie, Psychokardiologie und Stressmedizin.

Klinik Wollmarshöhe

Aufnahme / Beratung:
07520 927-170

Fachkrankenhaus für
Psychosomatische Medizin /
Privatklinik / Akutklinik
YouTube/wollmarshoehe
wollmarshoehe.de

Wollmarshofen 14
88285 Bodnegg
Deutschland
info@wollmarshoehe.de



Jungen, Kinder mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund, Kinder mit und ohne speziellen Förderbedarf, Kinder mit besonderen Begabungen und ohne besondere Begabungen. Die pädagogischen Schlussfolgerungen, die aus solchen Dichotomien abgeleitet werden, laufen in der Regel darauf hinaus, das jeweilige Unterscheidungsmerkmal hinsichtlich Erziehung und Bildung als relevant einzustufen. In der Folge werden spezifische, auf das jeweilige Merkmal hin abgestimmte Reaktionen konzipiert. Demgegenüber gehen neuere Auffassungen von Heterogenität in Bezug auf die Wahrnehmung von Unterschieden von mannigfältigen Ausprägungen eines bestimmten Merkmals aus. Diese Ausprägungen liegen irgendwo auf einem Kontinuum mit zwei Endpunkten und lassen sich nicht dichotom entweder der einen Kategorie oder der anderen Kategorie zuordnen. Vielmehr steht der Grad der Ausprägung im Vordergrund, was bedeutet, dass ein Kind mehr oder weniger begabt sein kann bzw. mehr oder weniger durch den Migrationshintergrund (seiner Herkunftsfamilie) beeinflusst wird.

An dieses nicht rein bipolare Verständnis von Heterogenität lässt sich der Begriff „Diversität“, der in der Diskussion rund um die Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern ebenfalls oft verwendet wird, nahtlos anschließen. Eindimensionale (kategoriale) Vergleiche werden (auch) unter dieser ebenfalls nicht auf Polaritäten beruhenden Perspektive hinfällig, da es um eine andere Form von „Zusammensehen“ geht – nicht mehr im Modus des Vergleichs, wie dies zumindest implizit im Heterogenitätsbegriff noch angelegt ist, sondern entweder im Modus des Nebeneinanders oder im Modus der Zugehörigkeit hinsichtlich grundlegender Gemeinsamkeiten. Das Verständnis von Heterogenität, das diesem Beitrag zugrunde liegt, knüpft an diese Überlegungen an.

Aktuelle Begriffsbestimmungen weisen außerdem darauf hin, dass Heterogenitätsdimensionen wie „Migration“, „sozioökonomischer Status“ oder „Behinderung“ nicht per se gegeben sind, sondern sozial und kulturell konstruiert werden und deshalb als wandelbar angesehen werden können. Prengel (2010) verdeutlicht diese Auffassung von Heterogenität in einer historischen Übersicht, indem sie aufzeigt, dass Heterogenität immer abhängig vom Zeitgeist gedeutet worden sei. So wurden je nach Epoche verschiedene Dimensionen von Heterogenität diskutiert und es wurde jeweils unterschiedlich bewertet, wie darauf – exklusiv, integrativ oder inklusiv – zu reagieren sei. Vor diesem Hintergrund kommt dem Handeln im Sinne eines reflektierten, konstruktiven Umgangs mit Heterogenität ein wichtiger Stellenwert zu. Denn nicht nur in einem vorurteilsfreien Verständnis von, sondern vor allem in der angemessenen „Reaktion“ auf Heterogenität eröffnen sich Handlungsspielräume für Schulen und Schulleitungen. Denn gerade im Vergleich mit dem gesellschaftlichen Wandel im Umgang mit Heterogenität sind an Schulen noch oft veraltete Strukturen anzutreffen, die es aufzubrechen gilt.

SPANNUNGSFELDER INNERHALB DER SCHULORGANISATION

Die Schule als staatliche Institution erfüllt zugleich sowohl einen Selektions- als auch einen Förderauftrag und beruht daher auf einer paradoxen Grundstruktur. Diese Grundstruktur beinhaltet ein Spannungsfeld zwischen Homogenisierungstendenzen in Bildungsprozessen (zum Beispiel die Selektion von Schülerinnen und Schülern innerhalb eines dreigliedrigen Schulsystems) einerseits und der Notwendigkeit der Bildung jeder und jedes Einzelnen hinsichtlich der Befähigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben – und somit dem Erhalt von Vielfalt – andererseits. Homogenisierende und heterogenisierende Tendenzen sind also gleichermaßen präsent. Kinder und Jugendliche werden in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler vergleichbar gemacht, zum Beispiel im Hinblick auf das Erreichen von Bildungszielen. Gleichzeitig sind die Ausformung der Persönlichkeit und die Förderung der Individualität als Ziele von Erziehung und Bildung in Gesetzen und schulischen Leitbildern festgeschrieben. Obwohl Kinder und Jugendliche als „gleich“ eingestuft werden, werden sie parallel dazu auch kategorisiert und gelabelt, paradoxe Weise mitunter in der Absicht, zusätzliche Ressourcen, beispielsweise für spezifische Förderangebote, beantragen zu können. In der

Konsequenz bestehen in der Institution „Schule“ im Allgemeinen nach wie vor fest verankerte Strukturen, in denen Schülerinnen und Schüler, deren Verhalten nicht den gängigen Normvorstellungen entspricht, an spezialisierte Fachpersonen und Institutionen überwiesen werden.

LEITUNGSHANDELN

Wie einleitend bereits erwähnt ist das Handeln von Schulleiterinnen und Schulleitern in die paradoxe Grundstruktur der Institution „Schule“ eingebunden. Daher ist auf dem Weg zu einer Schule, die einen produktiven Umgang mit Vielfalt pflegt, eine sorgfältige Analyse dieser Spannungsfelder erforderlich – nicht um sich dadurch lähmeln zu lassen, sondern um Handlungsspielräume auszuloten, Chancen des gemeinsamen Lernens aufzuspüren und Praktiken, die zu Ungleichheit führen, abzubauen. Schulleitungen können mit ihrem Handeln einen heterogenitätssensiblen Unterricht anregen. Der heterogenitätssensible Unterricht zielt auf verstehensorientierte Lernprozesse aller Schülerinnen und Schüler und orientiert sich an ihren individuellen Lernfortschritten, was sich unter anderem positiv auf die Lern- und Leistungsmotivation und langfristig auch auf das Selbstkonzept auswirkt. Schülerinnen und Schüler können an einem gemeinsamen Lerninhalt in unterschiedlicher Geschwindigkeit lernen, wobei der individuelle Lernfortschritt und nicht dessen Rangposition in Bezug auf erworbene Fertigkeiten oder die Bearbeitungszeit als Maßstab dient. „Normal“ sind gemäß diesem Verständnis nicht mehr die Schülerinnen und Schüler mit sogenannt „durchschnittlicher“ Schulleistung, sondern „normal“ ist, dass alle Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen.

Das Ziel dieser Bemühungen ist ein heterogenitätssensibler Unterricht, der Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern anerkennt und adaptiv unterschiedliche Voraussetzungen, Entwicklungslinien und Entwicklungsperspektiven unterstützt. Dazu können Schulleiterinnen und Schulleiter viel beitragen, wie auch entsprechende Forschungsarbeiten im Kontext von inklusiven Schulen zeigen. Waldron, McLeskey und Redd (2011) beispielsweise konnten im Rahmen ihrer Studie zeigen, dass Schulen in ihrem inklusiven Umgang mit Heterogenität wirksam unterstützt werden, wenn Schulleitungen (a) Ziele in Bezug auf Inklusion setzen, (b) die lernunterstützende Strukturen der Schule weiterentwickeln, (c) die Rahmenbedingungen für die Mitarbeitenden der Schule verbessern, (d) einen lernwirksamen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler unterstützen und (e) datengestützte Entscheidungsfindungen vornehmen. In einem Review von Riehl (2000) werden ähnliche Hauptaspekte genannt: Als bedeutsam für das Handeln von Schulleitungen werden die Auseinandersetzung mit Einstellungen zur Heterogenität, die Förderung von heterogenitätsfreundlichen Schulstrukturen und adaptiven Unterrichtssettings sowie der Aufbau von Beziehungen zwischen der Schule und dem Umfeld erachtet.

Die nachfolgenden Überlegungen zu den drei Ebenen, „Personal“, „Strukturen“ und „Umfeld“ zeigen exemplarisch auf, wie Schulleiterinnen und Schulleiter im Kooperation mit ihrem Lehrkollegium Wege hin zu einem professionellen Umgang mit Heterogenität finden können.

PERSONAL: GEZIELT UNTERSTÜTZEN UND WEITERBILDEN

Schulleitungen können ihr Personal unterstützen, indem sie zum einen Kompetenzen des Kollegiums im Umgang mit Heterogenität wahrnehmen und anerkennen, zum anderen aber auch auf Entwicklungsmöglichkeiten und Belastungsmomente sensibel reagieren. Indem sie schulinterne Fortbildungen organisieren oder im Zusammenhang mit der Personalführung zu individuellen Aus- und Weiterbildungen anregen, können Schulleiterinnen und Schulleiter direkten Einfluss auf die personellen Ressourcen nehmen, welche der Schule für einen erfolgreichen Umgang mit Vielfalt zur Verfügung stehen. Nicht außer Acht gelassen darf diesbezüglich, dass die hohen Erwartungen, die an einen kompetenten Umgang mit Heterogenität gestellt werden, bei Lehrpersonen

Ängste auslösen können. Diese Ängste können dazu führen, dass sich die betreffenden Lehrpersonen bewusst aus Situationen der kollegialen Zusammenarbeit heraushalten oder sich gar zurückziehen – sei es, weil sie das Gefühl haben, die eigenen Probleme nur allein lösen zu können, oder sei es, weil sie den Zeitaufwand und die Auseinandersetzung mit Kolleginnen und Kollegen zum angemessenen Umgang mit Heterogenität fürchten. Konzeptionelle Überlegungen zu Aus- und Weiterbildungen, die einen professionellen Umgang mit Heterogenität unterstützen, sollten diese Ängste aufnehmen, sie jedoch nicht auf die Ebene der einzelnen Lehrperson beschränken, sondern darüber hinaus auch die Ebenen der Unterrichts- und Unterstützungsteams bis hin zur Schule als Ganzes mit einbeziehen. Auf diese Weise kann Heterogenität nicht nur innerhalb von Klassen, sondern auch darüber hinaus gewinnbringend genutzt werden.

Als Ausgangslage für die Planung von Maßnahmen schlagen wir eine Diagnose im Sinne einer Ist-Stand-Erhebung vor. Folgende Fragen können dabei helfen, eine erste „Diagnose“ zu erstellen:

- ▷ Wo stehen die einzelnen Lehrpersonen in Bezug auf ein Lehr- und Lernverständnis, das sich sowohl an Gemeinsamkeiten als auch an Unterschieden orientiert?
- ▷ Wo zeigt sich im schulischen Miteinander bereits ein konstruktiver Umgang mit Heterogenität und in welchen Situationen berichten Lehrpersonen über Schwierigkeiten?
- ▷ Wie sensibel sind Lehrpersonen in Bezug auf soziale Ungleichheit?
- ▷ Wie können Lehrpersonen dabei unterstützt werden, ihren Unterricht diversitätsfreundlich zu gestalten und die Schülerinnen und Schüler zu einem aktiven und selbstverantwortlichen Lernen anzuregen?
- ▷ Wo liegen die Potenziale verschiedener Lehrpersonen? Wie können diese Potenziale konstruktiv ins Team eingebracht werden und wo braucht es Inputs von außen?

STRUKTUREN: SCHULENTWICKLUNG ANREGEN

Wenn Schulen das Ziel verfolgen, Vielfalt als Ressource für Lernprozesse zu nutzen und die durch Ungleichheit in der sozioökonomischen Herkunft erzeugten Benachteiligungen zu reduzieren, sind auch die schulischen Strukturen zu fokussieren und anzupassen. Insgesamt sollte die Struktur der Schule so verändert werden, dass es nicht mehr möglich ist, die Aussonderung von Schülerinnen und Schülern über die Instrumente der Beurteilung und Selektion zu rechtfertigen. Diesbezüglich sind insbesondere auch die systembedingten Strukturen der „Scheinhomogenisierung“ zu überdenken, vor allem was die Gruppierung in Jahrgangsklassen anbelangt. Obwohl die schulischen Strukturen von einer Schulleiterin oder einem Schulleiter kaum grundlegend verändert werden können, existieren auch hier Handlungsspielräume, welche genutzt werden können.

Als Basis für konzeptionelle Überlegungen zur Weiterentwicklung von schulischen Strukturen kann eine Analyse anhand der folgenden Fragen dienen:

- ▷ Welche bestehenden Strukturen unterstützen nach Ansicht von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten und Schulleitung einen heterogenitätssensiblen Unterricht?
- ▷ Welche Grundsätze zum gemeinsamen Lernen sind bereits im Schulprogramm formuliert? Wie können diese Grundsätze weiterentwickelt und praktisch ausgestaltet werden?
- ▷ Wo behindern strukturelle Barrieren wie Stundenpläne, Regelungen zur Leistungsbeurteilung oder auch bauliche Hindernisse gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler und wie kann diesen Hürden begegnet werden?
- ▷ Liegen Schulstrukturen vor, welche eine Etikettierung oder Kategorisierung von Schülerinnen und Schülern verhindern, zum Beispiel

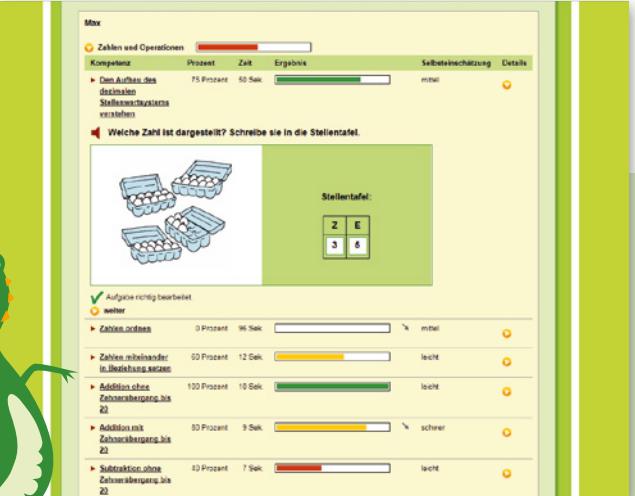
Anzeige



Online-Diagnose Grundschule westermann

Zuverlässig diagnostizieren –
individuell fördern
www.grundschuldiagnose.de

- bundesweites Angebot für Lehrkräfte der Klassen 2 bis 4 in Deutsch und Mathematik
- Orientierung an den Bildungsstandards
- lehrwerksunabhängiger Einsatz
- schnelle Ermittlung der Leistungsstände
- detaillierte Ansicht der Schülereingaben



Lehrerzugang, Diagnose

Inklusiv Arbeitsblättern, die auf den individuellen Förder- und Forderbedarf der Kinder abgestimmt sind!

Jetzt 4 Wochen kostenlos testen!

Einfach unter www.grundschuldiagnose.de Testzugang für bis zu 5 Kinder einrichten und unverbindlich kennenlernen.*

* Anmelden können sich Lehrkräfte, Schulen, Schulträger und Personen mit pädagogischen Aufgaben.

GLEICH INFO-FILM
ANSCHAUEN:

www.grundschuldiagnose.de/film



durch Bildung von flexiblen und gemischten Gruppen? Inwiefern sind für die Vergabe von Ressourcen Etikettierungen nötig?

- ▷ Wie können innerhalb der gesetzlichen Vorgaben flexible Lösungen für die inklusive Beschulung gefunden werden (zum Beispiel Anspruch auf Unterstützung durch Förderlehrkräfte, außerschulische Lernangebote, Überspringen von Klassen)?
- ▷ Wie werden die unterschiedlichen Erfahrungshintergründe und Sichtweisen im Kollegium für die gemeinsame Arbeit an der Schule genutzt? Gibt es Gefäße für einen zielführenden Austausch in Fachteams?

UMFELD: BEZIEHUNGEN NACH AUSSEN AUFBAUEN UND PFLEGEN

Eine konsequente Veränderung tradiert Strukturen und Gepflogenheiten auf dem Weg hin zu einer Schule, die diversitätsfreundlich ausgestaltet ist, passt sich dem schulischen Umfeld an bzw. versucht, dieses Umfeld möglichst produktiv miteinzubeziehen. Es gilt, Partnerinnen und Partner zu finden, welche die Schule mittragen und aktiv mitgestalten. Schulleitungen sind dafür prädestiniert, die Öffentlichkeit – insbesondere durch eine aktive Kommunikation nach außen – mithilfe von gezielten Informationen zum Thema des professionellen Umgangs mit Heterogenität und Diversität zu sensibilisieren.

Die Ausgestaltung einer überzeugenden Kommunikationsstrategie kann sich an den folgenden Fragen orientieren:

- ▷ Wie kann an Elternabenden, Besuchstagen, Diskussionsabenden, Elternweiterbildungen und Projektanlässen die pädagogische Ausrichtung der Schule vorgestellt werden? Gibt es auch Gelegenheiten, um mit der Bevölkerung diesbezüglich in Austausch zu treten?
- ▷ Welche Personen, Institutionen, Vereine und Parteien befürworten die Entwicklung hin zu einer diversitätsfreundlichen Schule? Wie kann diese positive Grundhaltung für die Weiterentwicklung der Schule genutzt werden?
- ▷ Welche Personen, Institutionen, Vereine und Parteien sind gegenüber der Veränderung hin zu einer diversitätsfreundlichen Schule kritisch eingestellt? Wie können diese Akteure für einen kritisch-wohlwollenden Dialog gewonnen werden?
- ▷ Durch welche Besonderheiten hinsichtlich Diversität und Heterogenität zeichnet sich das Einzugsgebiet der Schule aus?
- ▷ Wie kann die Schule selbst die Initiative ergreifen und aktiv – im Rahmen der schulischen Vorgaben – auf diese Besonderheiten reagieren zum Beispiel durch das Einholen von Drittmitteln (Sponsorenlauf, Konzerte mit Kollekte, Spenden etc.) für die Umsetzung von schulinternen Veränderungsprojekten?

- ▷ Welche Maßnahmen sind von der Schule zu ergreifen, damit Ungleichheiten, die auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückgeführt werden können, nicht zusätzlich reproduziert werden?

Wie können alle Erziehungsberechtigten mit ins Boot geholt werden und gibt es Möglichkeiten, die Schule als „Haus des Lernens“ auch für Personen zu öffnen, die nicht den Normvorstellungen des Bildungssystems entsprechen, zum Beispiel durch die Einbindung von Eltern in schulische Aktivitäten oder Förderung und Unterstützung von Eltern in Kooperation mit außerschulischen Institutionen (zum Beispiel Sozialpädagogik)?

- ▷ Bestehen Möglichkeiten, um sich mit anderen Schulen über konkrete Möglichkeiten zur Umsetzung eines heterogenitätssensiblen Unterrichts auszutauschen? Sind beispielsweise gegenseitige Hospitationen möglich?

Alle im Vorhergehenden aufgelisteten Fragen zur Ist-Analyse zeigen auf, dass der professionelle Umgang mit Heterogenität nicht auf die eine „richtige“ Methode oder die Adäquatheit einer bestimmten Lehrhandlung reduziert werden kann. Vielmehr handelt es sich dabei um eine anforderungsreiche und komplexe Aufgabe, die auf dem Zusammenspiel von heterogenitätssensiblem Unterricht, kompetentem Personal, flexiblen Strukturen, und dem systematischen Einbezug des schulischen Umfelds beruht. Um Lehrpersonen zur erfolgreichen Bewältigung dieser anspruchsvollen Aufgabe zu befähigen und zu ihrer weiteren Professionalisierung beizutragen, bedarf es nach unserem Dafürhalten der Reflexion der systemimmanenten Antinomien und des Auslotens von Handlungsmöglichkeiten.

Der professionelle Umgang mit Heterogenität ist somit keine individuelle Angelegenheit von Schulleitungen oder einzelnen Lehrpersonen, sondern ein Anliegen, das die ganze Schule als „pädagogische Gestaltungseinheit“ (Fend, 2005) betrifft. Nutzen Schulleiterinnen und Schulleiter die skizzierten Handlungsmöglichkeiten, werden sie zu Mitgestaltenden einer Schule, die Vielfalt für Lernangebote produktiv nutzt und eigeninitiativ Maßnahmen ergreift, um Ungleichheiten abzubauen. Sie leisten damit einen bedeutenden Beitrag zu einer „Schule der Vielfalt“, welche letztendlich nur in Kooperation aller Involvierten und auf einer gemeinsamen Grundlage effektiv verwirklicht werden kann. Schulleiterinnen und Schulleiter fungieren dabei einerseits als Botschafterinnen und Botschafter mit einer klaren Vorstellung von einer offenen Schule, andererseits aber auch als geschickte Motivatorinnen und Motivatoren bzw. Unterstützerinnen und Unterstützer in konkreten Prozessen der Unterrichtsentwicklung. Auf diese Weise wirken sie sowohl nach innen in das Kollegium als auch nach außen in die Gesellschaft.

Literatur:

Fend, H. (2005). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Prengel, A. (2010). *Heterogenität als Theorem der Grundschulpädagogik*. Zeitschrift für Grundschulforschung, 3 (1), 7–17.

Riehl, C. J. (2000). *The principal's role in creating schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration*. Review of Educational Research, 70 (1), 55–81.

Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: UTB.

Waldron, N. L., McLeskey, J. & Redd, L. (2011). *Setting the direction: The Role of the principal in developing an effective, inclusive School*. Journal of Special Education Leadership, 24 (2), 51–60.



Junge Lehrer brauchen ein Unterstützungssystem, um in ihrer Professionalisierung voranzuschreiten

Heterogenität in der Arbeit mit dem Lehrernachwuchs

Bedürfnisse angehender Lehrerinnen und Lehrer in der praktischen Ausbildung an der Schule berücksichtigen

Eine bedeutsame Aufgabe von Schulen ist der Umgang mit Heterogenität. Dabei stellen nicht nur Schülerinnen und Schüler in ihrer Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit Anforderungen an die Gestaltung von Unterricht. Auch im Hinblick auf die individuellen Bedürfnisse von Lehrerinnen und Lehrer sollte der Arbeitsplatz Schule so gestaltet sein, dass sie ihrer täglichen Arbeit motiviert, leistungsfähig und gesund nachgehen können. Besondere Berücksichtigung sollten dabei vor allem auch diejenigen erfahren, die am Beginn ihrer Lehrtätigkeit stehen.

Autor: Dr. Benjamin Dreer • Foto: Shutterstock

Wie die Forschung zeigt, sind angehende Lehrerinnen und Lehrer auf ein unterstützendes Umfeld angewiesen, um maßgeblich in ihrer Professionalisierung voranschreiten zu können. Schulen, an denen praktische Ausbildungsphasen stattfinden, können dabei einen wesentlichen Beitrag leisten. Wie dies – vor dem Hintergrund individueller Unterstützungsbedürfnisse – gelingen kann und worauf in der Arbeit mit dem Lehrernachwuchs unter einer bedürfnisorientierten Perspektive zu achten ist, wird im nachfolgenden Beitrag dargestellt.

PSYCHOLOGISCHE BEDÜRFNISSE VON ANGEHENDEN LEHRKRÄFTEN

Unter psychologischen Bedürfnissen werden motivationale Antriebskräfte von Menschen verstanden (Maslow, 1943). Es wird angenommen, dass zur Beseitigung eines Mangelzustandes Kräfte freigesetzt werden, die zu persönlichem Wachstum und Entwicklung führen. Bedürfniserfüllung resultiert dabei in einem Zustand von Wohlbefinden und dem Gefühl ganz in einer Sache aufzugehen (Krapp, 2005). Der wohl bekannteste Ansatz stammt von Ryan und Deci (2000) und unterscheidet die Bedürfnisse *Autonomie, soziale Einbindung und Kompetenzerleben*.

Die Annahme, dass Menschen besser lernen und sich entwickeln sowie Anforderungen erfolgreicher und zufriedener bewältigen können, wenn auf ihre individuellen Voraussetzungen, Ausgangslagen und Bedürfnisse eingegangen wird, zählt heute zu den wichtigsten Ausgangspunkten bei der Gestaltung von Unterricht. Noch zu selten wird diese Perspektive jedoch auch konsequent auf die Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals an Schulen übertragen. Dabei mangelt es nicht an wissenschaftlichen Belegen, die eine solche Herangehensweise unterstützen. Internationale Studien zeigen beispielsweise, dass die Erfüllung zentraler Bedürfnisse mit höherer beruflicher Leistungsfähigkeit und niedrigerer beruflicher Belastung von Lehrkräften im Beruf einhergeht (Ghazi & Khan, 2013; Klassen, Perry & Frenzel, 2012). Lehrerinnen und Lehrer, deren psychologische Grundbedürfnisse erfüllt sind, engagieren sich mehr und sind weniger häufig von Burnout betroffen (Betoret, Lloret & Gómez-Artiga, 2015). Sie berichten zudem ein größeres Wohlbefinden im Beruf (Olcar, 2015). Darüber hinaus ist zu erwarten, dass Lehrkräfte mit erfüllten Bedürfnissen auch besser dafür Sorge tragen, dass die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden (Pelletier, Se'guin-Le'vesque & Legault, 2002). Eine bedürfnisorientierte Perspektive auf die Gestaltung des Lehrerarbeitsplatzes Schule einzunehmen, verspricht damit einen gewinnbringenden Ansatz, der auch aus Sicht von Bildungsadministration und Schulleitungen relevant sein dürfte.

Von besonderer Bedeutung erscheint es, hierbei auch angehende Lehrkräfte in den Blick zu nehmen. Sie sehen sich in praktischen Phasen – vor allem am Beginn ihrer Ausbildung – mit einigen Unsicherheiten konfrontiert und können durch die hohe Komplexität des Schulalltags leicht in ein Gefühl der Überforderung geraten (Avalos, 2016). Stärker als Lehrkräfte mit einigen Jahren Berufserfahrung und ausgeprägten beruflichen Kompetenzen sind sie auf ein Umfeld angewiesen, dass auf ihre Lern- und Entwicklungsbedürfnisse eingeht und damit Beitrag zu ihrem professionellen Fortkommen leistet. Mehrere Studien liefern Hinweise darauf, dass Nachwuchslehrkräfte von der Erfüllung ihrer psychologischen Grundbedürfnisse in der Ausbildung profitieren (z.B. Poom-Valickis, Rumma, Francesconi & Joosu, 2017; Reeve, Bolt & Cai, 1999). Bislang blieb jedoch weitestgehend offen, welche Bedürfnisse von Nachwuchslehrkräften insbesondere in der schulpraktischen Ausbildung von Bedeutung sind und mit welchen Angeboten Schulen dazu beitragen können, angehende Lehrkräfte in der Erfüllung dieser Bedürfnisse zu unterstützen.

Aus diesem Grund wurde auf der Grundlage einer systematischen Durchsicht internationaler Forschung ein Ansatz entwickelt, der vier Bedürfnisbereiche unterscheidet (für Details siehe Dreer, 2016):

1. Bedürfnis nach Einführung in den Schulalltag
2. Bedürfnis nach Einbindung in die Lehrer- und Schülerschaft

3. Bedürfnis nach Selbsterprobung
4. Bedürfnis nach Selbstverwirklichung

Im Zentrum des Ansatzes steht die Annahme, dass die oben genannten psychologischen Bedürfnisse mit Relevanz für das Lernen in Praxisphasen in ihrer dargestellten Reihenfolge im Verlauf auftreten. Unterstellt wird dabei, dass angehende Lehrkräfte wegen der Komplexität der Erfahrungen, die sie in der schulpraktischen Ausbildung erleben können, dazu neigen, sich schrittweise den mit der Bedürfniserfüllung verbundenen Entwicklungsaufgaben zu stellen (Hascher, 2012; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001). Für die Verläufe von Bedürfnissen und deren Erfüllung ist jedoch keineswegs ein Gleichschritt zu erwarten: Genau wie die wahrgenommene Stärke der Bedürfnisse können auch Geschwindigkeit und Umfang des Fortschritts bei deren Erfüllung individuell verschieden sein. Wegen der individuellen Verschiedenheit kann auch die Wahrnehmung eines schulischen Betreuungsangebots durch Nachwuchslehrkräfte heterogen ausfallen. Während sich manche mit viel Energie dem Kennenlernen der Schule zuwenden, können andere schon dazu übergegangen sein, mit ausgewählten Lerngruppen und verantwortliche Kolleginnen und Kollegen in näheren Kontakt zu kommen oder sich im Unterrichten zu erproben. Dies kann von der jeweils wahrgenommenen Stärke der Bedürfnisse aber auch von Rahmenbedingungen und Vorerfahrungen abhängig sein. So ist möglicherweise das Bedürfnis nach Einführung in den Schulalltag bereits wesentlich vor dem Praktikum erfüllt, wenn Studierende schon einmal zuvor in einem Praktikum an dieser Schule waren.

Die bedürfnisorientierte Begleitung von Nachwuchslehrkräften an einer Schule sieht idealerweise in einem schulischen Begleitkonzept für angehende Lehrkräfte jeweils Zeit und Unterstützung dafür vor, dass diese an der Erfüllung der einzelnen Bedürfnisse selbstgesteuert arbeiten können. Dafür ist bedeutsam, dass nicht eine betreuende Lehrkraft allein, sondern vielmehr die gesamte Schulgemeinschaft für eine gelungene Begleitung von Bedeutung ist. Dies ersetzt nicht die tiefgehende fachspezifische Betreuung im Sinne eines Mentorats, legt aber u.a. die Grundlage dafür, dass diese Arbeit noch fruchtbare sein kann. Mit einer solchen gemeinschaftlichen Sicht auf die Gestaltung schulpraktischer Ausbildungsphasen wird auch die Rolle der Schulleitung betont, der es gelingen muss, die Schulgemeinschaft für die Anliegen der Ausbildung angehender Lehrkräfte fortwährend aufzuschließen. Dies erfordert keine grundlegenden Reformen, sondern vielmehr, das bisherige Handeln vor dem Hintergrund einer bedürfnisorientierten Perspektive zur reflektieren und zu optimieren. Die nachfolgenden Handlungsfelder bieten Anregungen, die je nach schulischen Bedingungen sowie Umfang und Länge der zu begleitenden Phasen unterschiedlich aufgegriffen werden können. Dabei ist grundsätzlich davon auszugehen, dass die aufgeführten Bedürfnisse für alle Nachwuchslehrkräfte vom Orientierungspraktikum bis hin zum Vorbereitungsdienst und auch noch im Berufseinstieg von Bedeutung sein können.

1. BEDÜRFNIS NACH EINFÜHRUNG IN DEN SCHULALLTAG

Trotz zunehmender Möglichkeiten und verringerten Hürden, Praktika während des Lehramtsstudiums (z.B. an Deutschen Schulen) im Ausland zu absolvieren, zieht es viele Studierenden – insbesondere für ein erstes Praktikum – an die eigene Schule zurück. Dies erscheint nachvollziehbar, geben ihnen die gewohnte Umgebung und die bekannten Gesichter doch einige Sicherheit. Das Bedürfnis nach einer Sicherheit verschaffenden Einführung in den Schulalltag stellt deshalb ein erstes grundlegendes Bedürfnis von angehenden Lehrkräften in praktischen Ausbildungsphasen dar. Für angehende Lehrkräfte geht es hierbei darum, einen festen Platz an einer als angemessen eingeschätzten Schule zu erhalten sowie sich an dieser gut zurecht zu finden. Dazu gehört auch, ein Verständnis von den jeweiligen schulischen Arbeitsstrukturen, Zuständigkeiten und Machtbeziehungen zu erlangen.

Nachwuchslehrkräften zu ermöglichen, Sicherheit im Hinblick auf ihre Ausbildungsschule zu geben, kann aus Sicht der Schulleitung auf vielfältige Weise unterstützt werden. Bedeutsam ist, dass die Unterstützung bereits vor der eigentlichen Praxisphase beginnt. Strukturierte und in Ruhe durchgeführte Erst-, Vor-, und Kennenlerngespräche sowie für beide Seiten verbindliche vertragliche Vereinbarungen stellen einen guten

Startpunkt dar. Die Möglichkeit, das Schulhaus und -gelände, das Kollegium aber auch die Schulleitung am Beginn einer Praxisphase kennenzulernen und wesentliche Abläufe und Verantwortlichkeiten zu verstehen, sind weitere Aspekte einer gelingenden Einführung. Die Schulleitung kann sich hier wesentlich einbringen, etwa in dem sie sich für einen übersichtlichen und informativen Internetauftritt der Schule, ggf. mit einer Seite mit gezielten Informationen zur Ausbildung, einsetzt. Ein kleines Willkommenspaket, in dem die wichtigsten Informationen zur Schule zusammenge stellt werden und das vor bzw. am 1. Tag der Praxisphase in einer Mappe oder auf einem Datenträger überreicht wird, kann ebenfalls wichtige Unterstützung bieten. Grundsätzlich könnte in einem Begleitkonzept festgehalten werden, dass die ersten Tage eines Praktikums oder ersten Wochen im Vorbereitungsdienst nur für das Kennenlernen der Schule, z.B. über Erkundungsaufträge, vorzusehen sind und mit anderen Tätigkeiten (z.B. Unterrichtsbeobachtung) erst im Anschluss begonnen werden sollte.

2. BEDÜRFNIS NACH EINBINDUNG IN DIE LEHRER- UND SCHÜLERSCHAFT

Haben angehende Lehrkräfte eine gewisse Sicherheit für ihre Bewegungen im Schulhaus und auf dem Schulgelände erreicht, geht es anschließend aus ihrer Sicht darum, ein professionelles Verhältnis zu den Lehrkräften sowie zu Schülerinnen und Schülern der Schule aufzubauen. Seitens des Kollegiums als professionelle Kollegin oder professioneller Kollege wahrgenommen zu werden, kann sich entscheidend auf die selbsteingeschätzte Eignung als Lehrkraft auswirken. Zur Förderung eines Gefühls der Zugehörigkeit können oft schon kleine Maßnahmen, wie der unkomplizierte Zugang zu Lehrerarbeitsräumen oder ein eigener Arbeitsplatz im Lehrerzimmer hilfreich sein. Eine grundlegende Offenheit der Schulgemeinschaft gegenüber dem Lehrernachwuchs herzustellen, ist eine wichtige, wenngleich nicht immer einfache Aufgabe der Schulleitung. Sie kann hier vorbildhaft agieren, etwa indem sie den Lehrernachwuchs stets als neue Kollegeninnen und Kollegen – nicht als vorübergehe Gäste – vorstellt und behandelt. Dieser Vertrauensvorschuss wird sich für beide Seiten insbesondere dann auszahlen, wenn in Vorgesprächen eine gute gemeinsame Basis herausgearbeitet werden konnte. Des Weiteren kann mit kleineren Maßnahmen, wie einer Übersicht im Schulhaus zu aktuellen und künftigen Nachwuchslehrkräften oder einem „Tag der Ausbildung“ dabei unterstützt werden, die Schulöffentlichkeit, zu der auch Eltern und Vertreterinnen bzw. Vertreter der Bildungsverwaltung gehören, über die Bedeutung und Rolle angehender Lehrkräfte an der Schule zu informieren.

Ebenfalls ist wichtig, dass angehende Lehrkräfte in einen guten professionellen Kontakt mit Schülerinnen und Schülern kommen können. Dabei kann es hilfreich sein, zunächst nicht den Kontakt mit ganzen Lerngruppen, sondern kleineren Teilgruppen oder einzelnen Schülerinnen und Schülern, etwa im Rahmen von Projekt- oder Partnerarbeit, anzubauen.

Durch die Schulleitung sollten Verantwortliche bestimmt werden, die sich in Ausbildungsbelangen engagieren. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass die Akzeptanz für eine Aufgabe im Kollegium steigt, wenn sie möglichst breit verteilt ist und nicht auf den Schultern Einzelner lastet. Lässt sich eine solche breite Verteilung nicht umsetzen, könnte eine Überlegung sein, feste Wechsel von Verantwortlichkeiten vorzusehen, d.h. die damit verbundenen Aufgaben nach einer Frist (z.B. 3-5 Jahre) weiterzugeben.

3. BEDÜRFNIS NACH SELBSTERPROBUNG

Eine gute soziale Einbindung in die Schulgemeinschaft bildet eine wesentliche Voraussetzung für angehende Lehrkräfte, sich mit eigenen Ideen zu erproben und sich auch in Bereiche vorzuwagen, die bisher von persönlichen Unsicherheiten gekennzeichnet sind. Wegen individueller Unterschiede in der Erfüllung vorangegangener Bedürfnisse werden angehende Lehrkräfte zu unterschiedlichen Zeitpunkten beginnen, sich aktiv am Schul- und Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Deshalb ist es aus Sicht der Schulleitung wichtig, darauf zu achten, dass keine zu starren und zu engen Vorgaben für Tätigkeiten der Erprobung (z.B. Unterrichten) verlangt werden.

Grundsätzlich sollten die Nachwuchslehrkräfte die Möglichkeit erhalten, über die eigene Beteiligung mitzuentcheiden. Dabei ist darauf zu achten, dass übernommene Aufgaben zu den Voraussetzungen der jewei-

ligen Person passen und nicht über- oder dauerhaft unterfordern. Dies kann z.B. sichergestellt werden, indem unerfahrene Nachwuchslehrkräfte zunächst mit Gruppen von Schülerinnen und Schülern zusammengebracht werden, bei denen sie zu guten Erfolgen kommen können. Eine allmähliche Steigerung der Anforderungen kann sodann durch den Wechsel der Lerngruppe unter Beibehaltung der Unterrichtsplanung erreicht werden. Eine weitere Möglichkeit ist die Beschränkung des Zielfokus'. In ersten Unterrichtsstunden wird (noch) nicht die Erreichung von Lernzielen, sondern eher die Erreichung von Arbeitszielen (wie z.B. die Gruppe in eine gute Interaktion bringen) fokussiert. Zur Steigerung der Anforderungen wird der Fokus der Arbeit bei Beibehaltung der Lerngruppe in einem nächsten Schritt auf – zunächst einfache und später komplexe – Lernziele gerichtet. Solche systematischen Vorgehensweisen könnten Aspekte eines Ausbildungskonzepts sein, wie es durch die Schulleitung angeregt oder entwickelt wird. Hierzu gehört auch, dass Feedback stets Teil von Phasen der Selbsterprobung sein sollte. Aus Sicht der Schulleitung kann die Einführung einheitlicher Feedbackbögen oder eines bestimmten Vorgehens zur Rückmeldung vorangebracht werden. Darüber hinaus sollten nach Möglichkeit Zeiträume und Räumlichkeiten für Reflexionsgespräche vorgesehen werden.

4. BEDÜRFNIS NACH SELBSTVERWIRKLICHUNG

Sind angehende Lehrkräfte mit der Schule und dem Kollegium vertraut und haben sich ausreichend erfolgreich in verschiedenen Tätigkeitsfeldern des Lehrerberufs erprobt, kann es in manchen Fällen vorkommen, dass sie sich zu Ende ihrer Ausbildung stärker mit eigenen Themen und Anliegen in die schulische Arbeit einbringen wollen. Sie ernst zu nehmen und ihnen Verantwortung für bestimmte kleinere Aufgaben der Schulentwicklung zu übertragen, sie mitentscheiden und -gestalten zu lassen, liegt im unmittelbaren Handlungsspielraum der Schulleitung. An Schulleitungsaufgaben interessierte Nachwuchslehrkräfte können auch Hospitations- und Erprobungsmöglichkeiten für Leitungstätigkeiten gewährt werden.

Anzeige



PH Ludwigsburg
University of Education

Bildungsmanagement studieren!

Innovativ - persönlich - flexibel

Seit nunmehr 15 Jahren werden angehende Führungs kräfte, darunter auch zahlreiche spätere Schulleiterinnen und Schulleiter, im berufsbegleitenden Masterstudiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg auf kommende Führungsaufgaben vorbereitet.

Der neue Bewerbungszeitraum startet im Mai: 01.05 bis 15.06.2018

Fordern Sie jetzt kostenlos unsere Informationsmappe an unter <http://www.bimalb.de> oder vereinbaren Sie einen persönlichen Beratungstermin!

Wir freuen uns auf Sie!

Ihr Team Bildungsmanagement

FAZIT & AUSBLICK

Der Umgang mit Heterogenität ist und bleibt eine zentrale Herausforderung für Schulen. Dabei sollte die Individualität der Lehrerinnen und Lehrer nicht übersehen werden. Möglichkeiten zur Erfüllung individueller Bedürfnisse des pädagogischen Personals am Arbeitsplatz Schule können maßgeblich zu Funktionalität und Qualität einer Schule beitragen. Die besondere Berücksichtigung von Nachwuchslehrkräften scheint dabei nicht nur eine anregende und gewinnbringende Perspektive zu sein. Eine auf diesem Verständnis aufbauende bedürfnisorientierte Begleitung verspricht auch, Ausbildungsabläufe an Schulen zu systematisieren und zu effektiveren sowie Probleme und Krisen von Nachwuchslehrkräften besser nachvollziehbar zu machen. Dies kann wiederum Beitrag dazu leisten, das Kollegium einer Schule zu

entlasten, für das Ausbildungsaufgaben zweifellos nur einen Teil der beruflichen Tätigkeiten darstellen.

Welche Handlungsfelder und -schritte für die Implementierung einer bedürfnisorientierten Begleitung von angehenden Lehrkräften aus der Perspektive der Schulleitung bedeutsam sein könnten, konnte im Format des vorliegenden Beitrags allenfalls angedeutet werden. Ausführliche Gestaltungsimpulse und umfangreiches Material, das für die Arbeit mit angehenden Lehrkräften vor dem Hintergrund dieses Ansatzes eingesetzt werden kann, wurde in einen *Praxisleitfaden Lehrerausbildung* zusammengestellt (siehe Dreer, 2018). Mit ausführlichen Erläuterungen und Fallbeispielen zu dem hier vorgestellten Ansatz sowie Einschätzungsrahmen für Schule und Nachwuchslehrkräfte kann dieses Material die Einführung bedürfnisorientierter Begleitung unterstützen.

Literatur:

Avalos, B. (2016). *Learning from Research on Beginning Teachers*. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487-522). Singapore: Springer.

Betoret, F. D., Lloret, S. & Gómez-Artiga, A. (2015). *Teacher Support Resources, Need Satisfaction and Well-Being*. *Spanish Journal of Psychology*, 18(6), 1-12.

Dreer, B. (2016). *Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum – eine Perspektive auf die Bedingungen der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen*. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), 284-301.

Dreer, B. (2018). *Praxisleitfaden Lehrerausbildung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Ghazi, S. R. & Khan, I. U. (2013). Teacher's need satisfaction an their performance in secondary schools of khyber pakhtunkhwa, pakistan. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities* 2(3), 87-94.

Hascher, T. (2012). *Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung*. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109-129.

Klassen, R., Perry, N. & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized aspect of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 626-641.

Maslow, A. (1943). *A Theory of Human Motivation*. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

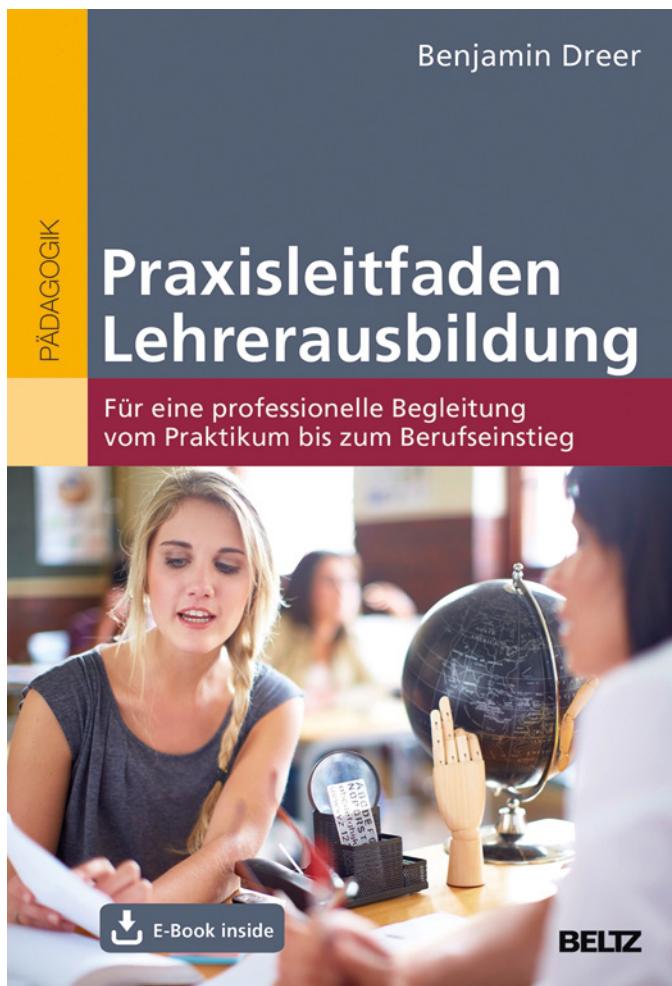
Olcar, D. (2015). Teacher's life goals and well-being: mediating role of basic psychological needs and flow. Retrieved from <https://tinyurl.com/y9ljsbr4>

Pelletier, L. G., Séguin-Le'veque, C. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.

Poom-Valickis, K., Rumma, K., Francesconi, D. & Joosu, K. (2017). *Relations Between Student Teachers' Basic Needs Fulfillment, Study Motivation, and Ability Beliefs*. Paper presented at the 8th ICEEPSY 2017 The International Conference on Education and Educational Psychology.

Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3537-548).

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.



Umgang mit Heterogenität

Führung wirkt als Modellhandeln

Wie die Lehrkräfte das Führungshandeln der Schulleitung erleben und deuten, prägt die (Arbeits-) Kultur in der Schule. Wie Schulleitung Führung gestaltet, wird deshalb zum Modell für die Führung der Schüler durch die Lehrkräfte. Und wie die Lehrkräfte mit Heterogenität umgehen, wird dadurch beeinflusst, wie die Schulleitung mit der Heterogenität im Kollegium umgeht.

Autor: Adolf Bartz

Im Unterschied zu den meisten anderen Organisationen ist für die Schule charakteristisch, dass Führung nicht nur die Aufgabe der Leitung ist, sondern als Führung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte den Kern der Dienstleistung und damit den Organisationszweck der Schule bestimmt. Die Art der Führung durch die Schulleitung hat deshalb nicht nur Bedeutung für die Motivation und Leistungsbereitschaft der Beschäftigten, sondern tief greifende Auswirkungen auf die Qualität und Wirksamkeit der pädagogischen Arbeit der Schule insgesamt. Ob und in welchem Maß die Schule ihren Auftrag zu Bildung, Erziehung und individueller Förderung erfüllt und die entsprechenden Ziele erreicht, wird wesentlich durch das Führungshandeln der Schulleitung geprägt.

WIE DIE SCHULLEITUNG HANDELT, PRÄGT DIE ARBEITS- UND ANSPRUCHSKULTUR, UND NICHT DAS, WAS SIE SAGT

Dabei wirkt die Schulleitung weniger durch das, was sie sagt, sondern durch das, was sie tut, und dadurch, wie ihr Handeln vom Kollegium erlebt wird. Sie wirkt weniger durch das, was sie als Führungsgrundsätze deklariert, sondern dadurch, wie sie diese Grundsätze in ihrer Leitungspraxis lebt. Denn Erleben wirkt stärker als Hören, weil es stärker mit Emotionen verbunden ist und diese die Grundlage für die Nachhaltigkeit des Lernens sind. Nur dann, wenn die Akteure in der Schule das Leitungshandeln als kohärent erfahren und das, was die Schulleitung sagt, wie sie handelt und was sie von den Lehrkräften und den anderen Akteuren in der Schule fordert, als passend und übereinstimmend erleben, wird Schulleitung glaubwürdig wirken. Diese Glaubwürdigkeit ist die Grundlage für Bindung, Verlässlichkeit und emotionale Sicherheit und die Voraussetzung für Vertrauen und Offenheit.

Fordert die Schulleitung z.B., dass die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler individuell fördern, werden eine solche Erwartung nur dann akzeptieren, wenn sie sich selbst von der Schulleitung individuell begleitet und gefördert erleben. Wie die Schulleitung mit dem Personal umgeht, welches Interesse sie an ihrem Wohlergehen hat, wie sie Stärken und Schwächen einschätzt und beim Unterrichtseinsatz und der Beauftragung mit außerunterrichtlichen Aufgaben berücksichtigt und wie sie Anerkennung und Wertschätzung vermittelt, prägt deshalb die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich entsprechend gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu verhalten und sie individuell zu fördern.

WAS FÜR DIE SCHÜLER LERNFÖRDERLICH IST, IST AUCH FÜR DIE LEHRKRÄFTE ENTWICKLUNGSFÖRDERLICH

Für die menschliche Entwicklung und das Lernen im Prozess des Aufwachsens ist die Balance von Bindung und Zugehörigkeit auf der einen und Autonomie auf der anderen Seite grundlegend. Bindung bietet die emotionale Sicherheit, ohne die das Gehirn seine Fähigkeit zu Wahrnehmung, Neugier, Erfahrung und Wissen sowie zur Teilhabe und Gestaltung sozialer Beziehungen nicht entwickeln kann, weil es sich – wie in Angst- und Stresssituationen – auf die Sicherung des eigenen Überlebens konzentrieren müsste. Autonomie heißt umgekehrt, sich lösen zu dürfen und zu lösen, um sich selbstständig neuen Herausforderungen zu stellen. Sie ist die Voraussetzung für Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben.

Für eine individuell passende Personalentwicklung von Lehrkräften heißt das: Sie brauchen emotionale Sicherheit, um Neues erproben und Fehler ohne die Gefahr der Beschämung riskieren zu können. Und sie brauchen Autonomie, um ihre pädagogische Arbeit eigenverantwortlich gestalten zu können.

Für die Bindung und die mit ihr gegebene emotionale Sicherheit ist Anerkennung grundlegend (Rosenbusch 2005, S. 23 ff.). Ob Anerkennung erfahren wird, hängt im Umgang mit Gruppen wesentlich davon ab, ob sich die Gruppenmitglieder fair behandelt fühlen. Diese Fairness soll rechtlich mit dem Grundsatz der Gleichbehandlung gewährleistet werden. Im Führungshandeln geht es aber um mehr:

BERÜCKSICHTIGUNG DER UNTERSCHIEDLICHEN LEISTUNGSVORAUSSETZUNGEN:

Die Leitungsperson wird als fair erlebt, wenn sie bei Leistungsanforderungen und bei der Leistungsbeurteilung die Stärken und Schwächen der untergegebenen Personen berücksichtigt und die Anforderungen und Erwartungen so anpasst, dass sie der Stufe der für die Individuen nächstmöglichen Entwicklungszone entsprechen. Fairness kann deshalb erfordern, vom Grundsatz der Gleichbehandlung abzuweichen und für einen Ausgleich bei Benachteiligung, Behinderung und individuellen Schwächen zu sorgen. Im Umgang mit dem Personal bedeutet dies, die Menschen mit ihren Stärken einzusetzen und die negativen Auswirkungen ihrer Schwächen so gut wie möglich zu minimieren. Im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern heißt es, auf der Grundlage einer Förderdiagnose die Anforderungen und Aufgaben am individuellen Lernstand zu

orientieren und für die persönliche Weiterentwicklung individuelle Förderpläne zu vereinbaren. Für die Schulleitung wie die Lehrkräfte ergibt sich daraus gleichermaßen die Anforderung, mit Heterogenität so umzugehen, dass alle – die Lehrkräfte wie die Schüler - ihr Potenzial bestmöglich entfalten können. Schreiben Ausbildungsverordnungen vor, dass alle Schülerinnen und Schüler Leistungsüberprüfungen zur gleichen Zeit mit den gleichen Aufgaben und den gleichen Bewertungskriterien absolvieren sollen, machen sie individuelle Förderung ebenso unmöglich, wie Vorgaben zur Verteilung der Bewertungsstufen bei der dienstlichen Beurteilung von Lehrkräften mit einer individuell passenden Personalentwicklung unvereinbar sind.

Die Leitungsperson wird als fair erlebt, wenn sie ihre Aufmerksamkeit, ihre Zeit und ihre Anerkennung grundsätzlich gleich verteilt und Unterschiede bei der Zuwendung für alle nachvollziehbar sind. Diese Unterschiede können z.B. durch die Rücksicht auf gesundheitliche oder familiäre Belastungen einzelner Schüler bzw. Lehrkräfte begründet sein, die ein erhöhtes Maß an Fürsorge erfordern. Sie können sich auch daraus ergeben, dass Lehrkräfte in der Schule und Schüler in ihrer Klasse besondere Aufgaben und Funktionen wahrnehmen. Wenn aber der Eindruck entsteht, dass die Lehrkräfte im Umgang mit den Schülern und die Schulleitung im Umgang mit den Lehrkräften ihre Zuwendung nach persönlicher Sympathie verteilen und ihren „Lieblingen“ durch positive Beurteilungen und die Zuteilung zusätzlicher Ressourcen Vorteile verschaffen, kann dies zur Demotivierung bis hin zur Leistungsverweigerung führen.

HETEROGENITÄT HEISST, UNGLEICHES UNGLEICH BEHANDELN

Wie Klassen sind auch Lehrerkollegien heterogen. Von allen das Gleiche zu erwarten, kann deshalb nicht die Leitlinie für die Personalführung sein, sondern würde vielmehr deren Wirksamkeit beeinträchtigen. Angesichts unterschiedlicher Leistungsvoraussetzungen, Fähigkeiten und Lebenslagen fordert der Rechtsgrundsatz der Gleichbehandlung im Einzelfall die Ungleichbehandlung, um durch sie gleiche Voraussetzungen überhaupt erst herzustellen. Dies setzt die Kenntnis der individuellen Leistungsvoraussetzungen und Fähigkeiten sowie eine Klärung von Müssten, Wollen, Können und Dürfen voraus:

MÜSSEN:

Welche Anforderungen werden aufgrund der schulrechtlichen Vorgaben (Schulgesetz, Lehrerdienstordnung, Beamten gesetz) von den Lehrkräften erwartet und sind als Vorgabe von der Schulleitung zu beachten und einzufordern?

WOLLEN:

Welche Interessen und Motivationen haben die einzelnen Lehrkräfte, wo möchten sie sich mit ihren Fähigkeiten und Stärken einbringen? Wie sorgt die Schulleitung beim Unterrichtseinsatz und der Beauftragung mit Aufgaben dafür, dass sie ihr Potenzial entfalten können?

KÖNNEN:

Über welche Fähigkeiten verfügen die Lehrkräfte? Was fällt ihnen schwer? Welche Fähigkeiten können sie weiterentwickeln, sodass Fortbildung oder professionelles Lernen on the job sinnvoll sind? Wie kann das Professionswissen einzelner Lehrkräfte an andere Kolleginnen und Kollegen weitergegeben und im Kollegium vergemeinschaftet werden? Wo sind andererseits die Grenzen der individuellen Leistungsfähigkeit zu akzeptieren und beim Einsatz im Unterricht und bei außerunterrichtlichen Aufgaben zu berücksichtigen?

DÜRFEN:

Welche Ideen, Vorschläge und Initiativen möchten die Lehrkräfte für die Weiterentwicklung der Schule einbringen und wie kann die Schulleitung die Umsetzung unterstützen? Welche Unterstützung kann sie anbieten? Wie sorgt sie zugleich für eine Passung dieser Initiativen zu anderen Ent-

wicklungs vorhaben an der Schule und für die Ausrichtung der Initiativen an einer gemeinsamen Zielorientierung an der Schule?

Dabei gilt der Grundsatz, die Stärken von Menschen zu nutzen, sie mit ihren Stärken einzusetzen und dafür zu sorgen, dass ihre Schwächen so wenig Schaden wie möglich anrichten. „Das ist es, was mit dem Grundsatz der Stärkenorientierung gemeint ist und durch seine Anwendung herbeigeführt wird: *die Menschen dort einzusetzen, wo sie schon etwas können*. Das ist es auch, was man bei allen wirksamen, erfolgreichen, guten Führungskräften beobachten kann. Sie kümmern sich wenig bis gar nicht um die Schwächen der Menschen. Diese interessieren sie nicht, weil sie darauf nichts aufbauen und aus ihnen nichts herausholen können. Sie interessieren sie auch deshalb nicht, weil sie erhebliche Zweifel haben, daran etwas ändern zu können. Sie suchen die Stärken, die schon da sind, und dann gestalten sie die Stellen, Aufgaben und Jobs so, dass die Stärken zur Nutzung gelangen können“ (Malik 2001, S. 117).

GRÜNDE UND KRITERIEN FÜR UNGLEICHBEHANDLUNG

Allerdings: Damit die Ungleichbehandlung im Hinblick auf den Unterrichtseinsatz und die Wahrnehmung von Aufgaben nicht zur Demotivation der leistungsstarken Lehrkräfte führt, muss sie transparent kommuniziert werden. Dabei sind die individuellen Schutzinteressen zu wahren: Was im Hinblick auf persönlichkeitsbedingte oder gesundheitliche Einschränkungen und im Hinblick auf aktuelle Belastungssituationen offenbart und kommuniziert werden kann und darf, muss mit den betroffenen Lehrkräften verbindlich geklärt sein.

Beispiele dafür:

ALTER:

Berufsneulinge müssen mehr Zeit, Aufmerksamkeit und Energie aufwenden, bis sich entlastende Routinen der Unterrichtsvorbereitung und der Selbstorganisation entwickelt haben. Sie sollten deshalb nicht in Klassen mit einer schwierigen Lernausgangslage oder einer schwierigen Gruppendynamik eingesetzt und für weitere Aufgaben – selbst wenn sie dies wünschen – noch nicht oder nur behutsam vorgesehen werden. Bei älteren Lehrkräften kann die Belastbarkeit ebenfalls eingeschränkt sein. Wenn sie deshalb z.B. im Hinblick auf gesundheitliche Probleme Schonung brauchen, sollte diese soweit möglich und in einer mit der Lehrkraft vereinbarten Weise gewährt werden.

LEBENSKRISEN:

Wenn z.B. die Ehefrau eines Lehrers schwer erkrankt ist und dies zur Folge hat, dass der Lehrer sich nicht mehr hinreichend auf seine schulischen Aufgaben konzentrieren kann, sollte mit dem Lehrer überlegt werden, welche Entlastung er braucht und von welchen Aufgaben er vorübergehend entpflichtet werden kann.

PROBLEME IM UMGANG MIT SCHÜLERVERHALTEN:

Wenn z.B. eine Lehrerin unter dem Verhalten von Schülern im 8.-10. Schuljahr leidet, das sie als Pöbelei und Provokation erlebt, und wenn sie in zunehmendem Maß Angst davor hat, in diesen Klassen zu unterrichten, sollte dies bei der Unterrichtsverteilung berücksichtigt werden.

Worauf es in solchen Fällen ankommt, ist eine gute Balance der Führungsrollen Orientierung (Anforderungen und Qualitätsansprüche stellen und Erwartungen klar äußern) und Unterstützung (Hilfe anbieten in dem Maß und in der Weise, wie die Lehrkraft sie braucht, um ihre Aufgaben gut wahrzunehmen). Was die Schulleitung als Unterstützung anbietet, muss deshalb immer mit der Klärung verbunden sein, welche Gegenleistung die Lehrkraft dafür erbringt und erbringen kann.

Wenn ich z.B. dem Lehrer, dessen Ehefrau schwer erkrankt ist, anbiete, von einzelnen Dienstverpflichtungen entbunden zu werden, dann muss klar sein, für welchen Zeitraum diese Entlastung erforderlich erscheint und gilt und in welchem Maß der Lehrer nach seiner psychischen

Stabilisierung zu zusätzlichen Leistungen bereit ist. Wenn ich die Lehrerin auf ihren Wunsch hin nicht mehr im Unterricht des 8.-10. Schuljahrs einsetze, muss mit ihr geklärt sein, in welchen anderen Jahrgangsstufen sie den Unterricht wahrnehmen kann und wie sie in diesen Jahrgängen für bestmögliche Qualität sorgen wird.

DER UMGANG MIT SCHWERBEHINDERUNG ALS MODELL FÜR DEN UMGANG MIT UNGLEICHEN VORAUSSETZUNGEN

Zur Orientierung für den Umgang mit Heterogenität im Lehrerkollegium ist es hilfreich, den Blick auf den Umgang mit schwerbehinderten Lehrkräften zu lenken, weil bei ihnen einsichtig ist, dass sie unterrichtlich nur eingeschränkt oder nur mit Unterstützung einsetzbar sind.

Das folgende Formblatt soll schwerbehinderten Lehrkräften dazu dienen, die eigene Leistungsfähigkeit und Einsetzbarkeit selbst einzuschätzen. Um es konkret an einer Schule einzusetzen, müssen der geplante Unterrichtseinsatz und weitere Aufgaben festgelegt sein (z.B. Jahrgangsstufen, Fächer, Sonderaufgaben). Bei den Unterstützungsleistungen kann die Schulleitung sich an die Integrationsämter wenden und die Unterstützung anfordern, auf die die Lehrkraft nach dem Grad ihrer Schwerbehinderung gemäß Sozialgesetzbuch (SGB) IX § 81 und § 102 und Schwerbehinderten-Ausgleichsabgabeverordnung (SchwbAV) § 19 und 26 Anspruch hat (vgl. dazu www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Beratung/Schwerbehinderung/Handreichungen.pdf, Abschnitt L (S. 159 ff.)).

Dabei sind zwei Grundsätze wichtig:

- ▷ Gibt eine schwerbehinderte Lehrkraft an, dass sie keine der Aufgaben

bewältigen kann, muss sie sich darüber klar sein, dass dies die vorzeitige Pensionierung zur Folge hätte.

- ▷ Gibt eine schwerbehinderte Lehrkraft an, dass sie Aufgaben – ggf. mit Unterstützung – übernehmen kann, übernimmt sie dafür auch die Verantwortung. Die Schulleitung darf dann erwarten, dass sie diese Aufgaben zuverlässig und mit der erforderlichen Qualität wahrnimmt.

Das Formblatt kann zugleich als Orientierung und Klärungshilfe dafür nützlich sein, bei allen Lehrkräften die Selbsteinschätzung zur Grundlage für einen Unterrichts- und Arbeitseinsatz zu machen, der vorrangig die Stärken nutzt und so weit wie möglich die Schwächen meidet oder kompensiert. Rücksicht auf Schwächen und akute Belastungssituationen zu nehmen, heißt nicht, auf hohe Qualitätsansprüche zu verzichten, und sorgt deshalb auch nicht im Kollegium für den Eindruck, Qualität sei gleichgültig. Ungleiche ungleich zu behandeln – dieser Grundsatz macht gerade umgekehrt deutlich, dass an dieser Schule die individuellen Leistungen wahrgenommen und anerkannt werden und jeder verpflichtet ist, das für ihn Bestmögliche zu leisten und seinen Beitrag zum Ganzen im Interesse der Wirksamkeit und Qualität der pädagogischen Arbeit an der Schule zu erbringen.

ZUM ABSCHLUSS: SCHÄTZEN SIE SICH SELBST EIN

Wie gut Ihnen der Umgang mit Heterogenität und die individuell passende Personalentwicklung gelingen, können Sie anhand der folgenden Kriterien selbst einschätzen. Sinnvoll ist, sich dazu auch ein Feedback aus dem Kollegium einzuholen, um die Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung abgleichen zu können.

FORMBLATT: UNTERRICHTSEINSATZ UND SONSTIGE AUFGABEN SCHWERBEHINDERTER LEHRKRÄFTE

Abbildung 1: Heterogenität im Lehrerkollegium

Ich kann...		
Unterrichtseinsatz		Sonstige Aufgaben
Klassen/Jahrgangsstufen	Fächer	z.B. Vertretung, Pausenaufsicht, Sonderaufgaben
...
Ich kann mit Unterstützung...		
Unterrichtseinsatz		Art der Unterstützung
Klassen/Jahrgangsstufen	Fächer	z.B. Stundenplan, Pausen, technische Hilfsmittel
...
Sonstige Aufgaben		Art der Unterstützung
z.B. Vertretung, Pausenaufsicht, Sonderaufgaben		z.B. Stundenplan, Pausen, technische Hilfsmittel
...		...
Ich kann nicht...		
Unterrichtseinsatz		Sonstige Aufgaben
Klassen/Jahrgangsstufen	Fächer	z.B. Vertretung, Pausenaufsicht, Sonderaufgaben
...

SCHÄTZEN SIE SICH SELBST EIN

Schätzen Sie sich selbst ein	++	+	-	--
Ich vertraue darauf, dass die Lehrkräfte so gut, wie es ihnen möglich ist, ihre pädagogische Arbeit leisten und die Ziele der Schule erreichen wollen.				
Ich stelle hohe und zugleich realistisch erreichbare Anforderungen an das Kollegium, an Lehrergruppen und die einzelnen Lehrkräfte.				
Ich berücksichtige bei den Anforderungen die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit der einzelnen Lehrkräfte und akzeptiere, dass nicht alle Lehrkräfte die gleichen Leistungen erbringen können.				
Was ich den Lehrkräften als Anforderung zumute, das traue ich ihnen auch zu.				
Ich setze die Lehrkräfte mit ihren Stärken ein und versuche ihre Schwächen so gut wie möglich zu kompensieren.				
Ich erkunde die individuell unterschiedlichen Motivationen und Interessen der Lehrkräfte und nutze sie für die Schul- und Unterrichtsentwicklung.				
Ich begleite Lehrkräfte individuell und zeige Interesse an ihrer Arbeitszufriedenheit und ihrem Wohlbefinden.				
Ich stärke die Motivation und das Selbstvertrauen der Lehrkräfte dadurch, dass Erfolgserwartungen passend zur individuellen Leistungsfähigkeit formuliert werden und dadurch Erfolgserlebnisse ermöglicht werden.				
Ich verbinde Vertrauen und Kontrolle und gestalte Kontrolle als Wertschätzung der pädagogischen Arbeit und ihrer Qualität.				
Ich handle den Lehrkräften gegenüber fair, verteile Zuwendung und Privilegien nicht nach Sympathie und Gunst und mache die Gründe deutlich, wenn ich Lehrkräfte ungleich behandle.				
Ich biete den Lehrkräften bei Bedarf Unterstützung an, zwinge sie aber nicht auf.				
Ich unterstütze die Lehrkräfte gemäß ihrem individuell unterschiedlichen Bedarf und kläre dabei, zu welchen Gegenleistungen sie (z.B. durch die Nutzung der Unterstützung für die Verbesserung ihrer pädagogischen Arbeit) bereit sind.				
Ich erzwinge keinen Konsens, sondern lasse Dissens im Kollegium und zwischen einzelnen Lehrkräften und der Schulleitung als unterschiedliche Sichtweisen zu – unter der Voraussetzung, dass der Umgang mit dem Dissens geklärt wird.				
Ich mache deutlich, dass die Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und Unterschiede und das Recht auf Eigensinn und Dissens die Verbindlichkeit bei der Umsetzung von Aufträgen und Vereinbarungen nicht relativieren oder außer Kraft setzen.				
Ich gestehe allen das Recht zu, verschieden zu sein, aber nicht das Recht auf Beliebigkeit. Deshalb erwarte ich von allen Lehrkräften, das, was beschlossen worden ist, auch bei abweichenden Überzeugungen loyal mit zu tragen.				

Zeichenerklärung: ++ „trifft zu“, + „trifft eher zu“, - „trifft eher nicht zu“ -- „trifft nicht zu“

Abbildung 2: Umgang mit Heterogenität

Der Autor:

Adolf Bartz, Referent für die Schulleitungsfortbildung in NRW (2000-2007) und Schulleiter des Couven Gymnasiums Aachen (2007-2010) a.D.
E-Mail: a.bartz@kpnplanet.nl

Literatur:

Hüther, G. (2005), Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. 5. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Malik, F. (2001), Führen Leisten Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit, 9. Aufl., Stuttgart, München: Deutsche Verlagsanstalt

Rosenbusch, H.S. (2005), Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandels. München, Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland

Es ist noch kein Demokrat vom Himmel gefallen

Zum Thema Werteerziehung

In Zeiten aufstrebender antidemokratischer Bewegungen wird die Erziehung Jugendlicher zu mündigen und aufgeklärten Bürgerinnen und Bürgern immer wichtiger. Wie können Themen wie die Grundrechte oder der Rechtsstaat vermittelt werden?

Autor: Andreas Müllauer

Was bedeutet es, einen Kompromiss zu schließen? Wie funktioniert der Parlamentarismus? Was ist Minderheitenschutz? Neben Gleichungen und Textanalysen sollen junge Menschen auch Stoff wie diesen lernen, so steht es in den deutschen Schulgesetzen – auch im niedersächsischen: „Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig werden, die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen.“

UNGELIEBTE DEMOKRATIE, GEFORDERTE BILDUNG

Zurzeit sehen jedoch nur gut 62 Prozent der jungen Deutschen die Demokratie als beste Staatsform an, wie eine Studie des Meinungsforschungsinstituts YouGov zeigt. Wenn durchschnittlich fast täglich Anschläge auf Flüchtlingsheime verübt werden und Israelflaggen vor dem Brandenburger Tor brennen, muss Demokratieerziehung entschiedener umgesetzt werden. Das betonte Schleswig-Holsteins Bildungsministerin Karin Pries angesichts der jüngsten antiisraelischen Demonstrationen in Berlin: „Ich bin der Überzeugung, dass Demokratieerziehung sich von der Kita bis zur Universität durchziehen muss – auch im Sinne von gelebter und erlernter Demokratie“, sagte sie der Deutschen Presse-Agentur.

Der neue Präsident der KMK, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Helmut Holter, hat die Demokratiebildung zum Schwerpunkt seiner Amtszeit 2018 erklärt. „Alle Schülerinnen und Schüler sollen verstehen, dass Beteiligung, Mitbestimmung und ein solidarisches Miteinander elementare und selbstverständliche Wesenszüge unserer Gesellschaft sind“, bekraftigte der Minister für Bildung, Jugend und Sport im Freistaat Thüringen bei seinem Amtsantritt. Bereits 2009 hatten sich die Bundesländer unter anderem darauf geeinigt, Schüler stärker an Entscheidungsprozessen zu beteiligen und die Auseinandersetzung mit Extremismus, Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz schon in den Grundschullehrplan zu integrieren. Laut einem aktuellen Ranking der Universität Bielefeldstocken diese Pläne jedoch häufig schon ab der Sekundarstufe I. Der Stellenwert politischer Bildung variiert zudem stark je nach Bundesland: Gymnasiasten in Hessen und Schleswig-Holstein haben laut Studentenfamilie acht Mal mehr Zeit für politische Bildung in der Schule als Schülerinnen und Schüler an bayerischen Gymnasien.

RECHTSKUNDE IN SACHSEN...

Wie demokratische Bildung in der Schulpraxis umgesetzt werden kann, zeigt beispielsweise Sachsen. Ab dem kommenden Schuljahr

wird Rechtskunde an sächsischen Oberschulen regulärer Bestandteil des Lehrplans. Im Rahmen des Ethik- und Religionsunterrichts sollen sich Sechstklässler in Themenschwerpunkten etwa mit Rechtsextremismus und Strafrecht beschäftigen. „Dieses Unterrichtsmodul ermöglicht den Schülern aktiv zu erleben, wie Meinungsbildung, Subjektivität, Gerechtigkeit und Wahrheitsfindung funktionieren und zusammenhängen“, erklärte die damalige sächsische Kultusministerin Brunhild Kurth bei der Vorstellung des Moduls im September 2017. Weitere Module für höhere Klassenstufen zu Themen wie Zivilcourage oder Völkerrecht sind bereits in Arbeit. Sie sollen in die Fächer Geschichte und Gemeinschaftskunde eingebunden werden.

...MITSPRACHE IN BERLINER KITAS

In Berlin wird Politik ab dem kommenden Schuljahr neu als Pflichtfach in der Mittelstufe eingeführt. Nicht alle begrüßen diesen Schritt: Andere Fachlehrkräfte fürchten, für das neue Fach Stunden abgeben zu müssen. Demokratische Wertebildung steht auch im Zentrum des Bundesprogramms „Demokratie leben“, das zahlreiche Initiativen und Vereine in ganz Deutschland unterstützt. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vergab allein 2017 im Zuge des Programms Fördergelder in Höhe von 104,5 Millionen Euro. So arbeiten verschiedene geförderte Projekte in der Hauptstadt daran, bereits in der Kindertagesbetreuung demokratische Prozesse einzubinden, wie zum Beispiel „Demokratie und Partizipation von Anfang an“ vom Bundesverband für Kindertagespflege. Die Kinder bestimmen dort über ihren Alltag mit: Was wird morgen gegessen? Soll in der Gruppe getobt oder gebastelt werden? Sie üben, eigene Ideen umzusetzen und Entscheidungen gemeinsam mit anderen zu treffen. Dieses und andere Projekte sollen die Grundlage für ein demokratisches Miteinander schaffen – denn Demokraten fallen nicht einfach vom Himmel.

Was tun gegen Cybermobbing?

Schutzlos ausgeliefert?

Das Handy sei eine Smart Weapon, davon ist Cybermobbing-Expertin Dr. Catarina Katzer überzeugt. Sie erklärt in didacta DIGITAL, wie wir uns gegen diese intelligente Waffe wehren. Das Interview führte Silvia Schumacher.

Quelle: **didacta DIGITAL**

didacta DIGITAL: Frau Dr. Katzer, mit welchen Cybermobbing-Fällen haben Sie am häufigsten zu tun?

Dr. Catarina Katzer: Beschimpfungen, Verleumdungen, Lügen. Da sind Ähnlichkeiten mit den Prozessen, die wir aus dem schulischen Mobbing kennen: Leute tun sich zusammen, um gemeinsam zu hetzen. Das, was im Netz passiert, wirkt allerdings zum Teil noch viel schlimmer für die Opfer als Mobbing im realen Raum.

Warum?

Die Opfersituation ist vollkommen verändert. Sie ist öffentlich. Und: Beim normalen Mobbing verlasse ich die Schule und bin zu Hause in einem geschützten Raum. Beim Cybermobbing haben die Opfer keinerlei Schutz mehr.

Man steht dauerhaft unter Beschuss.

Smartphones werden zur Smart Weapon. Das Opfer trägt den Täter in der Hosentasche immer bei sich, Tag und Nacht. Das verursacht diesen enormen psychischen Druck. Man kann sich auch nie sicher sein, dass Dinge, die gelöscht wurden, wirklich gelöscht sind. Ein wirkliches Ende gibt es also nicht. Das macht die Dramatik des Cybermobbing aus.

Also Bilder, Videos, die weiter im Netz kursieren, wie bei Lena die heimlichen Bilder im Sportunterricht.

Ja. Aber auch auf den privaten Handys. Hassgruppen in Whatsapp haben in den vergangenen Jahren extrem zugenommen. Fotos und Videos der Person werden herumgeschickt und mit beleidigenden Kommentaren versehen. Oder private Bilder von einer Party, auf der man betrunken war oder mit jemandem herumgeknutscht hat, sind plötzlich auf Facebook. Dann ist man auf einmal die Bitch.

Gehört das bereits zur Tagesordnung an Schulen?

Jeder zweite Neuntklässler ist laut Forschungsinstitut Niedersachsen davon betroffen. In unserer aktuellen Studie Cyberlife vom Bündnis gegen Cybermobbing bestätigt jeder Siebte unter 18 Jahren bereits Opfer geworden

zu sein. Sie zeigt auch, dass 60 Prozent der Gesamtschullehrer mindestens einen Fall von Cybermobbing kennen. Auch an Grundschulen geben bereits ein Drittel der Lehrer an: Ja, das ist bei uns ein Problem. Wir beobachten, dass Täter und Opfer immer jünger werden.

Woran liegt das?

Das hat damit zu tun, dass fast 50 Prozent der Grundschüler ein Smartphone besitzen. Man muss nur schnell aufs Knöpfchen drücken, um ein Foto zu machen und kann es posten. So werden die Kinder viel schneller zum Täter.

Ohne dass sie sich wirklich darüber bewusst sind?

Das ist ein schleichender Übergang. Es gibt aber auch Täter, die ganz konkret eine Mobbingstrategie anwenden, um sich durchzusetzen und um Probleme zu bewältigen. Streitereien mit Mitschülern werden nicht ausdiskutiert, stattdessen denkt man sich: Dem zeig ich's. Das ist ein Wandel, den wir vor ein paar Jahren nicht hatten.

Ist daran auch die Technik Schuld?

Sie ist mit schuld. Aber auch, dass Aggression mittlerweile salonfähig ist. Im Netz ist die Sprachkultur rau, Hass und Hetze gibt es unter Erwachsenen. Eine Studie von Bitkom hat kürzlich untersucht, inwiefern sich User dagegen wehren und solche unangenehmen Dinge melden. Das Ergebnis: immer weniger. Das führt dazu, dass diese Umgangsformen als normal angesehen werden. Cybermobbing wird zur Banalität. Wir brauchen endlich digitale Zivilcourage: Wenn uns im Netz etwas auffällt, müssen wir klar sagen: Das geht so nicht!

Sonst machen die Täter einfach weiter ...

Klar, wenn ihnen keiner sagt „Hey Stop“ hören sie auch nicht auf. Viele wissen nicht, was sie bei den Opfern anrichten. Da wären wir bei der digitalen Empathie. Die Täter haben eine große Distanz zu den Opfern, sie sehen die Person ja nicht vor sich, wie sie reagiert.

Wie sollten Lehrkräfte handeln, wenn sie merken, dass ein Schüler gemobbt wird?

Der kleinste und wichtigste Schritt ist, da zu sein. Den Schüler ansprechen und erst einmal herausfinden, was er selbst möchte. Die Opfer müssen merken, dass sie nicht alleine sind. Wichtig ist es auch, mit den Eltern zu sprechen, sie am besten anzurufen, eventuell zu ihnen nach Hause gehen, sie eben nicht gleich in die Schule zitieren und eine Riesenwelle machen. Der Schüler sollte außerdem alles genau dokumentieren, Screenshots machen, ein Tagebuch führen – um selbst zu sehen, was in den letzten Wochen alles passiert ist und als Beweismaterial, um es gegebenenfalls den Eltern des Täters vor die Nase zu halten. Die denken oft: Mein Kind tut das doch nicht.

Muss Cybermobbing angezeigt werden?

Das hängt davon ab, wie sich das Opfer fühlt. Wenn Nacktbilder in Netz kursieren, sollte man es dem Betreiber der Seite melden und gegebenenfalls bei der Polizei anzeigen. Der Lehrer muss den Fall der Schulleitung melden. Und er sollte es auch unter den Kollegen thematisieren, um herauszufinden, ob es noch mehr Vorfälle an der Schule gibt.

Ab welchem Zeitpunkt sollte die Lehrkraft überhaupt eingreifen? Sobald sie merkt, dass sich ein Schüler verändert. Und natürlich, wenn sich ein Schüler an sie wendet. Aber hier haben wir das Problem: Die Betroffenen wenden sich meistens nicht an den Lehrer, weil es kein Angebot gibt und die Vertrauensbasis fehlt. Es fehlt bei uns leider insgesamt ein flächendeckendes Präventionssystem wie es andere Länder, zum Beispiel Norwegen oder Holland, haben.

Dr. Catarina Katzer leitet das Kölner Institut für Cyberpsychologie und Medienethik, engagiert sich als Präventionsexpertin für Cybermobbing an Schulen und als bildungspolitische Beraterin für Regierungsinstitutionen im In- und Ausland.

Zu wenig Hilfe

In Schulen gibt es nicht genügend Fachkräfte

In Deutschland leben Hunderttausende Menschen mit Fluchterfahrung. Darunter viele Kinder, die auf die Hilfe von Fachkräften angewiesen sind, um sich erfolgreich zu integrieren. Doch zusätzliche Fachkräfte wie Schulpsychologen und DaZ-Lehrer an Schulen sind Mangelware.

Quelle: **didacta**

„WIR BRAUCHEN MEHR SCHULPSYCHOLOGEN“

PROF. DR. MICHAEL KRÄMER, PRÄSIDENT DES BERUFSVERBANDES DEUTSCHER PSYCHOLOGINNEN UND PSYCHOLOGEN

„Wir brauchen mehr Schulpsychologen. Eine Anleitung für Lehrkräfte, wie sie mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen umgehen sollten, ist keinesfalls ausreichend. Lehrkräfte sollten zwar für Traumafolgen sensibilisiert werden und Hilfe erfahren, mit auffälligen Verhaltensweisen, beispielsweise Aggressions- und Angstattacken, umzugehen. Eine erforderliche Traumabehandlung sollte aber Spezialisten vorbehalten bleiben. In Deutschland gibt es eine Mangelversorgung an Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, unabhängig vom Flüchtlingsstrom. 2016 kam im Bundesdurchschnitt ein Schulpsychologe auf rund 8900 Schüler und 720 Lehrer. Schon aufgrund der geringen Zahl werden diese häufig erst hinzugezogen, wenn Dramatisches geschehen ist. Die Integrationsthematik und viele weitere Anlässe erfordern dauerhaft zusätzliche Stellen, um Schüler, Lehrkräfte und Eltern unterstützen zu können. Wenn Kinder durch ihre Fluchterlebnisse nicht schlafen, sich nicht konzentrieren können und auffälliges Sozialverhalten entwickeln, bleiben Lernerfolge aus und sie werden keinen adäquaten Schulabschluss erreichen. Die gesellschaftlichen Belastungen durch Menschen ohne Schulabschluss sind groß. Wenn es sich um hoffnungslose, traumatisierte, nicht integrierte Menschen handelt, kann dies fatale Folgen haben: selbstschädigendes Verhalten, Drogenmissbrauch, Radikalisierung oder Abdriften in kriminelle Milieus.“

„MULTIPROFESSIONELLE TEAMS MÜSSEN ALLTAG SEIN“

ÖZCAN MUTLU, MITGLIED IM BILDUNGSAUSSCHUSS

„Es ist wichtig, dass die Angebote an Schulen nicht von der Finanzkraft ihrer Kommune abhängen. Unser Ziel muss sein, überall in Deutschland qualitativ hochwertige Bildungsangebote zu machen. Wenn es uns gelingen soll, die jungen Menschen mit Fluchterfahrung in unser Bildungssystem zu integrieren, müssen wir die Aufgabe als gesamtgesellschaftliche Herausforderung annehmen. Dafür muss das Kooperationsverbot in der Bildung aufgehoben werden. Die Länder sollen dabei nicht um ihre Kompetenz beraubt werden. Das heißt konkret, der Bund steht in der Verantwortung zu investieren. Des Weiteren fordern wir die Bundesregierung auf, gemeinsam mit Ländern und Kommunen eine Bildungsoffensive ins Leben zu rufen. Multiprofessionelle Teams sollten in deutschen Schulen zum Alltag gehören. Dazu müssen wir genügend Stellen für DaF- und DaZ-Lehrkräfte bieten. Es müssen endlich Berufsperspektiven für diese Fachkräfte geschaffen werden, denn sie erhalten noch nicht einmal eine ihrer Ausbildung entsprechende Bezahlung. Das kommt dann allen zugute, sowohl den Lehrkräften als auch den neu zugewanderten Menschen. Genauso wichtig für die ganzheitliche Betreuung von Kindern, insbesondere von Kindern mit

Fluchterfahrungen, sind Sozialpädagogen und Schulpsychologen. In diesem Zusammenhang sollte die Elternberatung ausgebaut werden. Nur wenn es gelingt, auch den Eltern Zugang zu unserer Bildungslandschaft zu ermöglichen, können sich auch die Kinder im Bildungssystem zurechtfinden.“

„35 EURO PRO STUNDE REICHEN NICHT“

DR. CLEMENS FRIEDRICH, SPRECHER BÜNDNIS DAF-/DAZ-LEHRKRÄFTE

„Wir fordern höhere Stundensätze für DaF-/DaZ-Lehrkräfte. Wir begrüßen zwar die Erhöhung auf 35 Euro pro Stunde, aber das reicht nicht aus. Wenn wir als Berechnungsgrundlage den Verdienst eines Fachlehrers ohne Staatsexamen ansetzen, entspricht das bei gleicher Unterrichtsverpflichtung einem Stundensatz von 62 Euro. Man darf nicht vergessen: Ohne Sprache kann Integration nicht funktionieren. Die DaF-/DaZ-Lehrkräfte leisten einen immensen Beitrag zu der Integration und somit auch für die Gesellschaft. Die Konsequenz muss sein, dass die Infrastruktur der DaF-/DaZ-Lehrkräfte nicht nur quantitativ ausgebaut, sondern auch qualitativ auf lange Sicht verbessert wird, vor allem die Beschäftigungsverhältnisse. Die Lehrkräfte sind gezwungen, als Honorarkräfte zu arbeiten. Je nach Bildungsträger erhalten sie nur zwischen 1.000 und 1.400 Euro netto im Monat. Bezahlten Urlaub kennen sie nicht und leben in ständiger Angst, dass ihre Verträge nicht verlängert werden. Seit dem neuen Integrationsgesetz haben sich auch die Arbeitsbedingungen verschlechtert: Die Klassen sind zu groß und die Lehrkräfte können den Unterricht nicht mehr flexibel gestalten. Es gibt bereits eine kleine Anzahl an festangestellten Lehrkräften an Sprachschulen, aber das ist viel zu wenig. Es müssen mehr DaF-/DaZ-Lehrkräfte fest angestellt werden. In diesem Kontext ist zudem das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an den Universitäten und Hochschulen finanziell und personell deutlich zu stärken.“

Datenschutz ist kein Hemmschuh

Interview mit Dr. Lutz Hasse

Das Internet vergisst nichts. Doch diese Erkenntnis ist bei vielen Nutzern von Onlinediensten noch nicht angekommen. Im Interview spricht der Thüringer Landesbeauftragte für den Datenschutz, Dr. Lutz Hasse, über Chancen und Risiken cloudbasierter Lern- und Lehrsysteme für Schüler und Lehrkräfte.

Autor: Martin Stengel • **Foto:** www.tlfdi.de



Dr. Lutz Hasse, Thüringer Landesbeauftragter für den Datenschutz und Informationsfreiheit

Herr Dr. Hasse, was sind die Vorteile cloudbasierter Lern- und Lehrsysteme?

Vieles geht schneller, individueller. Man kann in kürzerer Zeit mehr Lehr- und Lerninhalte, auch Leistungskontrollen an den Mann bringen. Die Anforderungen sind sehr gestiegen, die Zeitkontingente knapper, sowohl bei Schülern als auch bei Lehrern. Deswegen sagen wir Datenschützer auch nicht: Das findet mit uns nicht statt. Sondern im Gegenteil, wir Landesdatenschutzbeauftragten haben zum Beispiel eine Orientierungshilfe erstellt. Sie heißt „Orientierungshilfe für Online-Lernplattformen im Schulunterricht“.

Was sind die größten Gefahren für Lernende und Lehrende bei der Benutzung solcher Systeme?

Klare Antwort: die Möglichkeit, Profile zu erstellen. Mit Hilfe einer Datenbasis – Stichwort Big Data – und Algorithmen könnte sich ein Schülerprofil ergeben und dann vielleicht noch ein Studentenprofil, ein Berufsprofil oder in die andere zeitliche Richtung ein Kita-Profil. Zum Schluss hat man dann eine ganze Lern- und Lehrvita einer natürlichen Person. Es können auch Profile entstehen, die gar nicht der Realität entsprechen. Der Betroffene weiß das unter Umständen gar nicht und wird vom künftigen Arbeitgeber taxiert, eingetütet, klassifiziert.

Sie meinen: Ein fauler Schüler muss kein fauler Arbeitnehmer werden?

Genau, das würde auf mich zum Beispiel zutreffen. Ich war als Schüler, glaube ich, faul, habe aber irgendwann „den Hammer in die Hand genommen“. Die Gefahr einer solchen Profilbildung besteht durchaus. Daneben

sind natürlich einige Player an den Schülerdaten interessiert, um etwaige Zusatzangebote an schwächere oder stärkere Schüler zu bringen. Also um mit diesen Daten Geschäfte machen zu können. Die Bundeskanzlerin hat ja gesagt: Daten sind der Rohstoff der Zukunft. Das nehmen viele für bare Münze und hoffen darauf, dass ein Datenschutzbeauftragter sie nicht entdeckt und wenn er sie entdeckt, dass das Bußgeld nicht so hoch ist.

Die Vorsitzende der Datenschutzkonferenz, Barbara Thiel, würde gerne verpflichtend ein Fach für Medienkompetenz einrichten. Was müsste vermittelt werden?

Ein Schüler, der die Schule verlässt, muss in der Lage sein, zu verstehen, was ein Algorithmus ist, vielleicht einen einfachen Algorithmus auch programmieren können. IT-Grundwissen sollte verpflichtender Lehrstoff sein, damit ein Schüler eine Vorstellung davon entwickeln kann, wie Daten missbraucht werden können. Dass ihre GPS-Daten möglicherweise abgegrast werden, wenn sie sich eine Taschenlampen-App runterladen.

Wie kann eine cloudbasierte Schulsoftware rechtssicher umgesetzt werden?

Es muss dargelegt werden, welche Daten wie verarbeitet werden, wohin die Datenflüsse gehen, wer Zugriff hat. Der einwilligende Schüler oder die Eltern müssen mit verständlichen Worten so weit in Kenntnis gesetzt sein, dass sie auch wirklich von vornherein erkennen können, in was sie da einwilligen. Man könnte auch Daten anonymisieren oder pseudonymisieren, man kann sie sicher machen, sie bei einem Treuhänder speichern, der für beide Seiten vertrauenswürdig ist.

Es gibt viele Möglichkeiten, aber sie müssen auch genutzt werden. Datenschutz ist kein Hemmschuh.

Wie viel Arbeit fließt in die datenschutzrechtliche Prüfung einer einzelnen Schule, wenn Sie auf Verstöße aufmerksam werden?

Wenn die Verstöße mittlerer Art und Güte und behebbar sind, beschäftigt das mindestens zwei bis drei Mitarbeiter eine Woche lang. Es kommt auch immer darauf an, wie entgegenkommend die Schule ist. Ob versucht wird, zu mauern. Wenn wir das merken, graben wir natürlich erst recht tief. Das ist aufwendig. Wir arbeiten in Thüringen mit 24 Mitarbeitern. Ich könnte mühelos noch einige hundert Leute beschäftigen, wenn ich wirklich proaktiv kontrollieren würde. Das wird immer schwieriger, weil uns die anlassbezogenen Kontrollen schon auslasten: Schüler, Eltern, Lehrer wenden sich an uns und sagen, in der Schule läuft was verkehrt. Wir haben hier wirklich keine Langeweile.

Multiple Lernanlässe im Lernen Erwachsener

Verschiedene Zugänge nutzen und den eigenen Lernprozess aktiv gestalten

Die zentrale Bedeutung einer kontinuierlichen Professionalisierung für die erfolgreiche Bewältigung der Komplexität wird von allen schulischen Akteurinnen und Akteuren, also von Lehrkräften, von Schulleitung und auch von Schulaufsicht, aber auch von Vertreterinnen und Vertretern der Bildungsforschung und der (Bildungs-)Politik. Der Professionalisierung schulischer Führungskräfte kommt vor dem Hintergrund einer erweiterten Eigenständigkeit und stärkeren Eigenverantwortung der Einzelschule besondere Bedeutung zu.¹

Autor: Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

KONTINUIERLICHE PROFESSIONALISIERUNG

Professionalisierung sollte sich in drei wesentlichen Handlungsfeldern des Personalmanagements niederschlagen: in einer qualifizierten Ausbildung, einer den Anforderungen gerechten Auswahl sowie in Maßnahmen der Weiterqualifizierung bzw. in einer systematischen Personalentwicklung. Geeignete Qualifizierungsstrukturen und -möglichkeiten (kontinuierliche Angebote) dienen dazu, die eigene Handlungskompetenz zu erweitern und individuelle Bedürfnisse (personen- und kontextbezogen) zu berücksichtigen. Weiterentwickelt werden sollten umfassende Kompetenzen, dazu gehören Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Werte, Haltungen, Einstellungen, Eigenschaften und eine angemessene Selbstüberzeugtheit, ein Bewusstsein von den eigenen Kompetenzen (vgl. hierzu u.a. Huber et al., 2015). Zur Professionalisierung gehört letztendlich auch, auf entsprechende Unterstützungsstysteme zurückgreifen zu können, schulintern und extern.

International wurde bereits seit den frühen 1990er Jahren der Qualifizierung von Schulleitungspersonal eine hohe professionelle Gewichtung beigemessen. Auch in den deutschsprachigen Ländern hat sich in den letzten Jahren die schulische Führungskräfteentwicklung professionalisiert und wird zunehmend als systematischer und kontinuierlicher Prozess verstanden (vgl. u.a. Drahmann & Huber, 2017, Huber, 2003, 2010a,b, 2013a, 2015; Huber & Schneider, 2013, 2017, KMK, 2007).

In der einschlägigen – auch internationalen – Fachdiskussion stehen heute längst nicht mehr ausschließlich klassische Fortbildungskurse im Mittelpunkt, sondern vielfältige Formen und Ansätze in der Fort- und Weiterbildung.

EXKURS: DAS LERNEN ERWACHSENER AUS KONSTRUKTIVISTISCHER SICHT

Aus konstruktivistischer Sicht ist Lernen ein selbstreferentieller, rückbezüglicher Prozess: Erfahrung baut auf früheren Erfahrungen auf, Wissen entsteht aus vorhandenem Wissen. Dieses Vorwissen wird zum einen benötigt, „um die neuen Informationen interpre-

tieren zu können, zum anderen wird es dadurch selbst verändert. Das frühere Wissen ist in dem neu hervorgebrachten aufgehoben“ (Ebner, 2000, S. 116). Erwachsene bringen in hohem Maß ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen, ihr Wissen und ihr eigenes Selbstverständnis in den Lernprozess mit ein. Während bei Kindern das Neulernen überwiegt, bewirkt die „Lernbiografie“ Erwachsener, dass ihr Lernen vor allem ein „Anschlusslernen“ ist (vgl. Knowles, 1980; Siebert, 1996).

Um neue Informationen mit vorhandenem Wissen zu verbinden, muss zunächst das alte Wissen durch Reflexion bewusst gemacht werden. Dieser „Reflexionsprozess kann durch Nachdenken, aber auch durch diskursiven Austausch mit anderen Personen gefördert werden“ (Henninger & Mandl, 2000, S. 204 unter Hinweis auf Vygotsky, 1978). Geschieht dies im Austausch, bietet das den großen Vorteil, durch den Dialog Unklarheiten beseitigen zu können, alternative Deutungen und Ansätze der Gesprächspartner aufzunehmen, sich mit ihnen auszutauschen, sie mit dem eigenen Wissen zu verknüpfen etc. Bei solchem kommunikativ medierten Wissenserwerb – der „Ko-Konstruktion von Wissen“ (Roschelle, 1992) – wird „Lernen gleichsam zum Nebenprodukt kommunikativer Interaktion“ (Henninger & Mandl, 2000, S. 204). Wichtig für die Intensität des Lernprozesses ist dabei aber, dass die Interaktion bewusst und reflektiert erfolgt.

Zudem ermöglicht dieses Vorgehen, konkrete Erfahrungen mit der komplexen Arbeit in Teams und mit der Führung von Teams zu machen, die für die angestrebte oder bereits ausgeübte Leitungstätigkeit wertvoll sind. Wie sollen die ohnehin in einer Qualifizierungssituation schwer zu vermittelnden, anspruchsvollen interpersonalen Kompetenzen (wie etwa Herstellen und Aufrechterhalten von Beziehungen, Gestalten von Entscheidungsprozessen, Verhandlungen, Mediation, Moderation von Konferenzen und Besprechungen verschiedener Art, Umgang mit Konflikten, Lösen von Konflikten) wirksam entwickelt und „geübt“ werden können, wenn nicht dadurch, dass sie, soweit wie möglich, von den Teilnehmern praktiziert werden und diese dazu Rückmeldungen erhalten.

Fußnoten:

¹ Überarbeitete Fassung meines 2013b erschienenen Beitrages.

MULTIPLE LERNANLÄSSE: UNTERSCHIEDLICHE ZUGÄNGE INTEGRIEREN

Eine idealtypische Fort- und Weiterbildung berücksichtigt verschiedene Lernanlässe (siehe Abbildung 1, Huber, 2007a, 2011a,b, 2013b, 2018) und verhindert «Träges Wissen» (Renkl, 1996), das im entsprechenden Anwendungsfall nicht adäquat nutzbar gemacht werden kann. Die Bandbreite der verschiedenen Lernanlässe berücksichtigt sowohl kognitiv-theoretische Lernformen (Vorträge und Referate), die in erster Linie der Informationsvermittlung dienen, als auch kooperative (z.B. Gruppenarbeit) und kommunikativ-prozessorientierte Verfahrensweisen (z.B. Projektarbeit) sowie reflexive Methoden (z.B. Self-Assessment und Feedback sowie Supervision). Dabei sollten die erwachsenen Lerner als selbstbestimmte Partner im Lernprozess ernst genommen werden. Am günstigsten ist es, wenn sie als selbstbestimmte, eigenmotivierte, aktive Gestalter ihres eigenen Lernprozesses fungieren und die Verantwortung für ihr Lernen selbst übernehmen können.

auch praktische Umsetzungshilfen. Lernergebnisse des Selbststudiums werden dokumentiert und bilden die Ausgangsbasis für weiteres Lernen. Eine Selbstevaluation des Lernerfolgs ist von zentraler Bedeutung, um ein Kompetenzbewusstsein bei den Teilnehmenden zu erzeugen.

SELF-ASSESSMENT UND FEEDBACK

Ein im deutschsprachigen Raum noch selten genutztes Instrument ist das Self-Assessment. Sinnvoll ist, dass die Lernenden ein „Self-Assessment“ zur persönlichen Potenzialanalyse absolvieren, um eine Rückmeldung zu relevanten Anforderungsbereichen und Anforderungsdimensionen zu erhalten. Ein Beispiel aus der Lehrerausbildung ist das Career Counseling for Teachers (CCT), aus der Fort- und Weiterbildung das Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM; vgl. Huber, 2007b, 2013c; Huber & Hiltmann, 2008, 2011; Huber et al., 2010). Die Teilnehmenden erhalten mit Hilfe dieser Verfahren die Möglichkeit, ihr Kompetenzprofil zu reflektieren, orientiert am Anforderungsprofil für Lehrkräfte oder pädagogische Führungskräfte.

Feedback als Rückmeldung zu einem entwicklungsrelevanten Zielverhalten in bestimmten Situationen durch andere Kollegen, Aus-, Fort-, Weiterbildner, Dozenten, Supervisoren, Coaches bietet weitere Orientierungen, wo Weiterentwicklungen möglich sind. Oftmals sind diese Verfahren Ausgangspunkt eines Lernkontrakts, in dem persönliche Lernziele formuliert und ein Entwicklungspogramm mit verschiedenen Lern- und Entwicklungsaufgaben vereinbart werden. Beratung, auch zu Karrieremöglichkeiten, und Rückmeldung begleiten diesen Prozess.

PROFESSIONELLE LERNGEMEINSCHAFTEN UND NETZWERKE

Professionelle Lerngemeinschaften sind ein zentrales Element situierten Lernens. Beispielsweise bieten kollegiale Fallbesprechungen, Interview, Supervision, Coaching, kollegiale Unterrichtsreflexion usw. Möglichkeiten durch Erproben, gemeinsame Auswertung und Reflexion von Unterrichtsinhalten, gegenseitige Unterrichtsbesuche, Analyse und Diskussion von Videoaufzeichnungen und Fällen einer intensiven Reflexion des eigenen Handelns. Damit wird es wahrscheinlich, dass die Lernenden an handlungsleitende persönliche Kognitionen und Überzeugungen sowie an subjektive Theorien anknüpfen und ihr Handeln dementsprechend verändern. Hier liegt die Annahme zugrunde, dass Lernprozesse, die mit anderen gemeinsam gemacht werden und die von „erlebten Erfahrungen“ ausgehen, den Lernenden eine größere Chance bieten, einen intensiven Lernprozess zu durchlaufen.

Zunehmend werden Lerngemeinschaften fester Bestandteil in Qualifizierungsprogrammen. Sind Lehrkräfte oder pädagogische Führungskräfte außerhalb ihres Kollegiums in Lerngemeinschaften und Netzwerke eingebunden, wird ein „Blick über den Tellerrand“ eher möglich und damit Veränderung unterstützt (vgl. Erickson et al., 2005; Little, 2002; zit. in Gräsel, Fussang & Parchmann, 2006, S. 548). Damit eng verbunden ist die Hoffnung eines Multiplikatoreneffekts.

PRAXIS

Manche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen bieten verschiedene Möglichkeiten, die jeweilige Praxis direkt aufzugreifen. Argumentiert wird, dass nur der reale Arbeitskontext die angemessene Komplexität und Authentizität enthält, die zu den notwendigen Lernprozessen führen. Die Praxis ist aber immer Ausgangs- und Zielpunkt der Fort- und Weiterbildung – vor allem bei einem hohen Maß an Bedarfsoorientierung. In der Arbeit an individuellen Projekten sowie in Hospitationen, in Formen des »Shadowing« und »Mentoring« können komplexe Praxisprobleme bearbeitet werden. Für Teilnehmende mancher Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen – für pädagogische Führungsaufgaben beispielsweise – werden in manchen Ländern begleitende Praktika organisiert, in denen sie die örtlichen Schulleiter in einem »Shadowing«-Verfahren beobachten, selbst partiell Leitungsaufgaben (mit-)übernehmen sowie eigenständig Projekte durchführen. Dabei fungieren die dortigen Schulleiter als Mentoren oder Supervisoren. Besonderes Augenmerk liegt bei all den Maßnahmen, die den »Workplace«

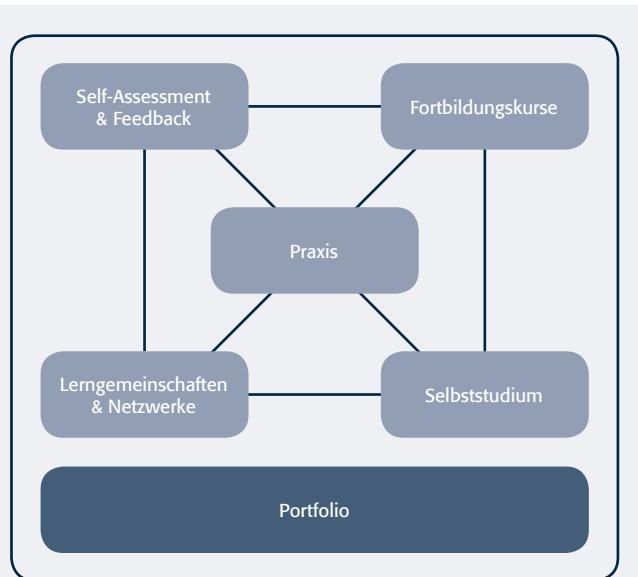


Abbildung 1: Lernanlässe der Fort- und Weiterbildung und Portfolio
(nach Huber 2007a, 2011a,b, 2013b, 2018)

FORTBILDUNGSKURSE

Fortbildungskurse gehören zum Grundbestand von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Innovativ genutzt berücksichtigen sie, dass »Lernen«, also die Veränderung von Verhaltensweisen und Denkmustern, als Anregung und Information, Reflexion und Austausch, Ausprobieren und Umsetzen zu verstehen ist. Fort- und Weiterbildungsangebote verbinden in stärkerem Maß Theorie und Praxis. Das betrifft sowohl die inhaltliche Schwerpunktsetzung als auch die methodische Umsetzung, die beide an erwachsenenpädagogischen Prinzipien ausgerichtet werden. Eine modularisierte Gestaltung ermöglicht ein bedarfsoorientiertes Vorgehen, das die Lernziele der Teilnehmenden in den Mittelpunkt rückt. Die Teilnehmenden erhalten in großem Umfang Möglichkeiten des Ausprobierens und Gelegenheit zu einer gemeinsamen Reflexion. Dozenten, Mentoren, Supervisoren und Teilnehmende kooperieren und interagieren in höherem Maße.

SELBSTSTUDIUM

Auch das Selbststudium ist eine seit langem genutzte Form der Fort- und Weiterbildung. Im Selbststudium werden die jeweiligen Seminarthemen vorbereitet und vertieft. Gute zum Einsatz kommende Arbeitsmaterialien sind aktuell, spiegeln den Stand des wissenschaftlichen Diskurses wider und enthalten authentische Dokumente aus der Praxis, vermitteln also Grundlagen- und Hintergrundwissen, enthalten aber

einbeziehen, auf dem Transfer, der Reflexion und dem Austausch des Gelernten. Anwendungs- und Handlungsorientierung sind zentrale Aspekte, um die gewünschte Nachhaltigkeit zu erreichen.

PORTFOLIO

Mit Beginn der Fort- und Weiterbildung legen die Teilnehmenden vielfach ein Portfolio an. Das Portfolio ist geeignet, das Lehren und Lernen mit der (Selbst-)Beurteilung zu verbinden. Es dokumentiert den Entwicklungsprozess und hilft bei der eigenen systematischen Fort- und Weiterbildungsplanung.

QUALITÄTSMERKMALE VON FORT- UND WEITERBILDUNGSANGEBOTEN

Im Folgenden werden Qualitätsmerkmale von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zusammengestellt. Sie wurden gewonnen aus den Beobachtungen einer international vergleichenden Erhebung der Fort- und Weiterbildungslandschaft für pädagogische Führungskräfte in 15 Ländern (Huber, 2003, 2004, 2010a,b, 2013a,e) sowie aus Erfahrungen des Autors aus der Konzeption, der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation von Fort- und Weiterbildungsangeboten für Schulen und insbesondere für pädagogische Führungskräfte (Schulleitungen, Steuergruppen und Evaluationsteams) (Huber, 2007c, 2008; Huber, Skedsmo, Schneider & Bender, 2009–2013; Huber, Sassenheidt, Skedsmo & Sangmeister, 2011). Aus der Nutzerperspektive, z. B. von Lehrerinnen und Lehrern, die an Fort- und Weiterbildung teilnehmen, können sie helfen, passende Angebote auszuwählen. Je nach Zielsetzung können unterschiedliche Qualitätsdimensionen von Bedeutung sein. Die Ergebnisse zeigen:

QUALITÄTSMERKMALE GUTER FORT- UND WEITERBILDUNGSMASSNAHMEN SIND:

- ▷ zielorientiert, d. h. die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gehen von einer Zielvorstellung aus,
- ▷ schulsystemorientiert, d. h. sie sind ausgerichtet auf aktuelle Entwicklungen im Schulsystem (und bildungspolitische Vorhaben),
- ▷ kontextorientiert, d. h. sie gehen von der jeweiligen Situation der Einzelschule aus (kontext-extern: Umfeld der Schule, kontext-intern: spezifische Merkmale der Organisation),
- ▷ werteorientiert, d. h. sie legen Werte und pädagogische Prämissen zugrunde,
- ▷ prozessorientiert bzw. mehrphasig, d. h. sie ermöglichen eine systematische, längerfristige Unterstützung,
- ▷ modularisiert, d. h. sie gewähren Flexibilität und Teilnehmerorientierung und stellen dennoch Verbindlichkeiten her und sichern Qualität,
- ▷ wissenschaftsorientiert, d. h. sie basieren auf aktuellen nationalen und internationalen Erkenntnissen,
- ▷ theorieorientiert, d. h. sie greifen geeignete Theorien auf,
- ▷ praxisorientiert, d. h. sie sind ausgerichtet an der Schulpraxis-/wirklichkeit,
- ▷ reflexionsorientiert, d. h. die Teilnehmenden erhalten durch sie vielfältige Möglichkeiten, ihre speziellen Kompetenzen und Interessen zu reflektieren und entsprechende persönliche Lern- und Handlungsziele abzuleiten,
- ▷ kompetenzorientiert, d. h. sie berücksichtigen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die individuelle Motivation der Teilnehmenden,
- ▷ teilnehmerorientiert, d. h. sie tragen individuellen Lernanforderungen wie Lernzeit und Lerntempo durch Wahlmöglichkeiten Rechnung,
- ▷ partizipationsorientiert, d. h. eine Mitbestimmung der Teilnehmenden wird berücksichtigt,
- ▷ aktivitätsorientiert, d. h. eine aktive Beteiligung und Mitwirkung der Teilnehmenden wird angestrebt,
- ▷ selbstorganisations- bzw. handlungsorientiert, d. h. Teilnehmende übernehmen Verantwortung für ihr Lernen und gestalten bestimmte Phasen der Weiterbildung selbst,

- ▷ kooperations- und kommunikationsorientiert, d. h. sie sind orientiert an kollegialem Lernen und intensiver Kooperation,
- ▷ methoden- und inhaltsorientiert, d. h. sie versuchen, durch ein abwechslungsreich und anspruchsvoll gestaltetes Lehr-Lern-Arrangement den verschiedenen Lernvoraussetzungen, Lerngewohnheiten und Lernbiografien der Teilnehmenden und deren z. T. heterogenem Bedarf gerecht zu werden und zugleich Monotonie und damit Ermüdung bzw. Langeweile vorzubeugen,
- ▷ anforderungsorientiert, sie sind ausgerichtet am aktuellen und zukünftigen Anforderungsspektrum der Teilnehmenden,
- ▷ leistungs- und rückmeldeorientiert, indem die Teilnehmenden zu ihren erbrachten Leistungen vertrauliches Feedback erhalten,
- ▷ schulentwicklungsorientiert, d. h. sie wollen nicht nur einzelne Teilnehmende qualifizieren, sondern verfolgen das Ziel systematischer Schulentwicklung in den Schulen der Teilnehmenden,
- ▷ transferorientiert, d. h. durch die begleitende Unterstützung wird die Umsetzungskompetenz der Teilnehmenden gefördert und somit die Nachhaltigkeit der Fort- und Weiterbildungsmaßnahme gesichert,
- ▷ wirksamkeits- und nachhaltigkeitsorientiert, d. h. verschiedene Wirkungsmöglichkeiten bei den Teilnehmenden spielen eine große Rolle und eine Brücke zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen Wissen und Handeln wird geschlagen,
- ▷ relevanzorientiert, d. h. durch Zertifizierung der Teilnehmenden wird die Akzeptanz und Bedeutung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen erhöht,
- ▷ (didaktisch-)qualitätsorientiert, d. h. die Beschaffenheit der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ist unter Berücksichtigung didaktischer Merkmale optimal gestaltet,
- ▷ referentenorientiert, d. h. die Referenten und Trainer werden sorgfältig ausgewählt, da sie als Verantwortliche des Lehr-Lern-Arrangements von zentraler Bedeutung für die Qualität der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sind,
- ▷ evaluationsorientiert, d. h. die Fort- und Weiterbildungskonzeption sieht für die Umsetzung eine kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung vor, die die Einzelmaßnahmen hinsichtlich ihrer Qualität bewertet und auf Basis der Evaluationsergebnisse Entwicklungs- bzw. Optimierungsmöglichkeiten identifiziert sowie die Wirkung im Hinblick auf Nachhaltigkeit evaluiert.

FAZIT

Die zentrale Frage aller Qualifizierungsangebote ist stets die nach der Wirksamkeit (vgl. u.a. Huber, 2011a,b, 2013d; Wahl, 2001). Was führt zum Erleben von beruflicher Wirksamkeit, zu beruflicher Kompetenz, zum Zugewinn von Expertise durch reflektierte Erfahrung, zu Professionalität? Wie gelingt es, dass die Teilnehmenden so lernen, dass sie sich in der Praxis beruflich wirksam erleben?

Zentrale Aspekte sind aktuell folglich die Bedarfs-, Praxis- und Nachhaltigkeitsorientierung. Dabei sind zwei Voraussetzungen wesentlich. Zum einen müssen Qualifizierungsprogramme noch stärker eine diagnostische Funktion übernehmen. Um bedarfsgerechte Angebote zu offerieren, müssen Vorwissen, subjektive Theorien, Einstellungen, Erwartungen, Ziele und Motivationen der potenziellen Teilnehmenden ermittelt werden. Sie stellen den Ausgangspunkt für die Planung von Weiterbildung dar und die Lernanlässe müssen daran anknüpfen. Zum anderen muss die Nachhaltigkeit stärker in den Blick genommen werden. In dem Zusammenhang stehen heute in der einschlägigen – auch internationalen – Fachdiskussion nicht mehr ausschließlich klassische Kurse oder Seminare im Fokus, sondern es werden, wie im Beitrag gezeigt, vielfältige Formen und Ansätze diskutiert.

Ein ausführliches Literaturverzeichnis stellen wir Ihnen online unter: http://beruf-schulleitung.de/literaturhinweise_bsl_02-18.html zur Verfügung.



*Ein banaler, aber wichtiger Grund für Schulleitermangel:
Am Ende des Tages sind die Bezüge zu gering*

Schulleiter als Bildungsmanager

Vorbereitende Studiengänge als Fundament für einen gelingenden Start in den Beruf

Nun hat auch die Wirtschaftswoche das Thema „Schulleiter“ für sich entdeckt: Auf der Titelseite ihrer Ausgabe 10.11/2017 wird das Amt als „Deutschlands wichtigster Chefposten“ bezeichnet, und ein Beitrag widmet sie dem Thema gleich sieben Seiten lang: Unter dem Titel „Die Bildungsmanager“ wird die Arbeit von Schulleitern anhand einiger Porträts skizziert, auch die Fragen nach der Ausbildung von Schulleitern und die aktuelle Problematik des Schulleitermangels werden angesprochen.

Autoren: Tobias Stricker, Jan-Torsten Kohrs • Foto: Shutterstock

Gelegenheit und Grund genug, auch an dieser Stelle einige Gedanken zur scheinbar nicht vorhandenen „Debatte über die Ausbildung der Schulleiter und ihre Bezahlung, über ihre Bedeutung als Produktivfaktor einer Wirtschaftsnation und Wohlstandsmultiplikator einer Wissensgesellschaft“ (Etzold/Haerder 10/11/2017: S. 24) beizusteuern.

SCHULLEITERMANGEL UND BEZAHLUNG

Im aktuellen Beitrag in der Wirtschaftswoche werden Zahlen der 16 Schul- und Kultusministerien der Länder bezüglich der vakanten Schulleiter-Posten genannt (vgl. Etzold/Haerder 2017: S. 28): So reichen die Quoten der unbesetzten (bzw. kommissarisch besetzten) Schulleiterstellen von 1,2% in Bayern bis zu 15,4% in Nordrhein-Westfalen. Da hier auch die absoluten Zahlen berücksichtigt werden müssen, bedeutet dies: Allein in den drei Flächenländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Niedersachsen sind laut diesen Zahlen mehr als 1200 Rektorenposten vakant oder lediglich kommissarisch besetzt. Das bedeutet auch, dass geschätzt mehrere tausend Lehrkräfte ohne „echte“ Leitung an der Spitze ihrer Schule arbeiten und auskommen müssen. Häufig gibt es auch lediglich eine Bewerbung auf eine freie Schulleiterstelle – Bestenauslese sieht anders aus! Was die Bezahlung angeht, so zeigen sich teilweise große Unterschiede zwischen den Ländern. In den USA beispielsweise verdienen Schulleiter im Schnitt deutlich mehr als ihre deutschen Kollegen (vgl. Müller et al. 2015; Müller et al. 2016), auch innerhalb der Bundesrepublik gibt es mitunter deutliche Unterschiede in der Besoldung vergleichbarer Rektorenämter. Dass die Leitungen von Grundschulen häufig nur marginal mehr verdienen als Lehrkräfte derselben Schulart und zudem beträchtliche Unterschiede zwischen den Schularten auszumachen sind, braucht an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Vergleicht man delegierte und zugetragene Aufgaben und Anforderungen mit der Bezahlung von Schulleitern, so zeigt sich also, dass diese insbesondere für Grundschulleitungen eher wenig attraktiv sein dürfte, nicht zuletzt auch aufgrund der häufig hohen eigenen Lehrverpflichtung, der großen Aufgabenfülle und des zu geringen Abstandes des Gehaltes zwischen Lehrern und Personen mit Leitungsfunktion. Allerdings kann und sollte hier nicht alles ausschließlich monetär bemessen werden. Eine andere Stellschraube zur Erhöhung der Attraktivität des Amtes könnte die Leitungszeit sein, welche – ebenfalls in der Regel abhängig von Schulart und -größe – insgesamt eher zu gering bemessen zu sein scheint und angesichts der hohen Anforderungen an die umzusetzenden Aufgabenbereiche in vielen Fällen deutlich höher ausfallen müsste. Möglicherweise wären gerade an dieser Stelle „passgenaue“ Lösungen,

die sich an aktuellen Herausforderungen der Schulentwicklung vor Ort orientieren, besonders interessant und attraktiv.

FEHLENDE BZW. UNZUREICHENDE AUSBILDUNG VON SCHULLEITERN?

Es ist seit Jahrzehnten bekannt, wird häufig bemängelt und dennoch von (Bildungs-) Politikern scheinbar kaum registriert: Auf die beruflichen Anforderungen und Herausforderungen der Schulleitung wird man nur mangelhaft vorbereitet - einheitliche Standards und die Berücksichtigung neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse muss man mit der Lupe suchen. In letzter Zeit wird wieder verstärkt über die Lehrerprofessionalität, die Lehrerausbildung und wirksame Lehrerfortbildung diskutiert. Der Schulleiterberuf ist jedoch etwas völlig anderes als der Lehrerberuf und benötigt aus diesem Grunde eine gesonderte Betrachtung und Diskussion. Wirft man einen Blick auf die internationalen Trends in der Schulleiterqualifizierung, so zeigt sich, dass hier in Deutschland durchaus ein erheblicher Nachholbedarf zu bestehen scheint. Neben Defiziten in der Grundlagenforschung, etwa im Hinblick auf die „Konzeptionerstellung für Verfahren und die Normierung von Instrumenten der Personalauswahl mit wissenschaftlichen Methoden“ (vgl. Huber 2013a: S. 140) betrifft dies auch verschiedene sich im internationalen Kontext bei der Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen abzeichnende Standards. Stephan Gerhard Huber hat diese in einem Überblicksartikel dargestellt (vgl. Huber 2013b), dessen zentrale Aspekte in nachfolgender Tabelle zusammengefasst werden:

► Siehe Tabelle 1 auf der Folgeseite

VORBEREITENDES STUDIUM FÜR SCHULLEITER: BEISPIEL INSTITUT FÜR BILDUNGSMANAGEMENT

Auch in Deutschland liegt bereits eine Vielzahl an fundierten Ansätzen zur Förderung von Kompetenzen für die pädagogische Führung vor. Insbesondere die angebotenen (für angehende Schulleiter jedoch nicht verpflichtenden) Studiengänge dürfen dabei den internationalen Qualifizierungsmaßnahmen am nächsten kommen. Pionierarbeit leistete der nunmehr seit 15 Jahren erfolgreich bestehende und akkreditierte berufsbegleitende Masterstudiengang Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Angehende Führungskräfte, darunter auch viele spätere Schulleiterinnen und Schulleiter, werden auf Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse auf Führungsaufgaben vorbereitet. Vergegenwärtigt man sich nochmals die internationalen Trends in der Schulleiterqua-

lifizierung, so werden zahlreiche Forderungen nach einer gelingenden Qualifizierung durch das Masterstudium bedient: Genannt sein sollen hier exemplarisch die Rolle der Mitarbeiterführung im speziellen Kontext der Schule, die Bedeutung der Öffentlichkeitsarbeit zur positiven Wahrnehmung in der Kommune, Methoden zur gezielten Weiterentwicklung von Schulprofilen, aber auch Aspekte der Selbstführung, z.B. für einen achtsamen und gesunden Umgang mit sich selbst! Aktuell wird der Studiengang weiterentwickelt, um Themen wie beispielsweise die zunehmende Globalisierung und Internationalisierung oder die Digitalisierung adäquat abbilden und bearbeiten zu können. Besonders wertvoll erwies sich für Studierende aus dem Schulbereich das „Lernen am Unterschied“ durch den intensiven Austausch mit Kommilitonen aus der Wirtschaft oder der Erwachsenenbildung.

FAZIT

Im Zuge der sich ständig erhöhenden Anforderungen an Schulleiter und den sich erweiternden Aufgabenbereiche erscheint es daher unverständlich, dass auf politischer Ebene nicht in allen Bundesländern mit Hochdruck an einer Reform der gesamten Schulleiterausbildung und -begleitung gearbeitet wird, wie sie in anderen Staaten längst üblich ist. Vonseiten der Governance auf Makroebene sollten die Anstrengungen in diesem Bereich deutlich erhöht werden. Auch in Deutschland gibt es eine ganze Reihe von Bildungsmanagement-Studiengängen, die auf das Management von Schulem vorbereiten (z.B. der Master Schulmanagement und Qualitätsentwicklung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel oder der Master Schulmanagement an der TU Kaiserslautern). Während die Studienkosten der Studierenden mitunter von Unternehmen teilweise oder sogar ganz übernommen werden, zahlen die Lehrkräfte diese in der Regel aus eigener Tasche. Dabei müsste der Staat ein Interesse daran haben, die Studiengänge bei potenziellen Interessenten so attraktiv wie möglich zu gestalten, z. B. durch Unterstützung bei den Studiengebühren. So ließe sich die Zahl an gut vorbereiteten Bewerbern auf Schulleitungsstellen möglicherweise deutlich erhöhen - langfristig betrachtet sicherlich ein gutes Investment in das deutsche Bildungssystem!

Die Autoren:

Tobias Stricker M.A.

Mail: stricker@ph-ludwigsburg.de

Dipl. Päd. Jan-Torsten Kohrs

Mail: kohrs@ph-ludwigsburg.de

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für

Bildungsmanagement

www.http://bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de

Literatur:

Etzold, M.; Haerder, M. (2017): *Die Bildungsmanager*. In: *WirtschaftsWoche*. 47/10.11.2017 S. 23-28.

Huber, S. G. (2013a): *Die Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern*. In: Huber, Stephan Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Wolters Kluwer, S. 132-142.

Huber, S. G. (2013b): *Internationale Trends in der schulischen Führungskräfteentwicklung*. In: Huber, Stephan Gerhard (Hrsg.): *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln: Wolters Kluwer, S. 111-123.

Müller, Ulrich; Hancock, Dawson; Wang Chuang; Stricker, Tobias (2017): *Motivlagen für die Bewerbung auf offene Schulleitungspositionen und mögliche Konsequenzen für die Schulleiterqualifizierung*. In: *Pädagogische Führung*. Heft 02/2017. S. 44-47.

Müller, U., Hancock, D., Wang, C. (2015): „Schulleitung – Nein Danke?“. Untersuchungen zur Motivation, Schulleiter zu werden oder zu bleiben. In: *Schulleitung und Schulentwicklung, Loseblattsammlung*, 22, April 2015, Stuttgart: Raabe Verlag, S. 1-23.

Müller, U.; Hancock, D.; Wang, C. (2016): „Schulleitung – Ja Bitte?“. Untersuchungen zur Motivation, Schulleiter zur werden oder zu bleiben. In: *Schulleitung und Schulentwicklung, Loseblattsammlung*, 80, September 2016, Stuttgart: Raabe Verlag, S. 1-17.

Tabelle 1: Trends in der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern

Zentrale Qualitätssicherung und dezentrale Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> ▷ zunehmende Gewährleistung zentraler Zuständigkeit für die Entwicklung von Qualifizierungsprogrammen und für Qualitätssicherung ▷ häufige Vorgaben für zentrale Richtlinien und Standards für die Qualifizierungsprogramme ▷ zentrale Akkreditierung, dezentrale Anbieter ▷ zentrale Zertifizierung der Absolventen ▷ hoher Stellenwert des Programms und des erworbenen Abschlusses u. a. bei Staat und Schulaufsicht
Neue Formen der Kooperation und Partnerschaften	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Partnerschaftsarrangements für die Konzeption, Implementierung, Begleitung und Evaluation von Qualifizierungsprogrammen ▷ Kooperation verschiedenster Gruppen, u.a. im Hinblick auf makro- und mikrodidaktische Umsetzung ▷ Fokus auf hohe Qualität der Fortbildnerinnen und Fortbildner in einigen Ländern
Verzahnung von Theorie und Praxis	<ul style="list-style-type: none"> ▷ im Zuge der Kooperationen deutlich stärkere Zusammenführung von Theorie und Praxis
Qualifizierung vor Amtsantritt	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Qualifizierung vor Übernahme der Schulleitungsposition als vorbereitende Ausbildung in vielen Ländern vorgesehen ▷ Teilnahme an der Qualifizierung als wichtiges Kriterium beim Auswahlverfahren für Leitungspositionen in Ländern mit verpflichtender vorbereitender Ausbildung
Umfangreiche Qualifizierungsprogramme	<ul style="list-style-type: none"> ▷ in der Regel vorbereitende Qualifizierungsmaßnahmen in hohem Umfang (zeitlich wie inhaltlich)
Mehrphasigkeit und Modularisierung	<ul style="list-style-type: none"> ▷ kontinuierliche Fort- und Weiterbildung über den gesamten Berufszyklus verteilt ▷ verschiedenste, bedarfsgerechte Angebote für Lehrkräfte und Schulleiter ▷ mehrphasige, aufeinander abgestimmte Qualifizierungsmodelle mit entsprechendem konzeptionellen Ansatz
Entwicklung der Persönlichkeit statt Anpassung an eine Rolle	<ul style="list-style-type: none"> ▷ persönliche Weiterentwicklung auf Basis unterschiedlicher Programmkomponenten (z. B. persönliches Leitbild, Weiterentwicklung der eigenen Reflexionsfähigkeit, Zeit- und Selbstmanagement) ▷ Entwicklung mentaler Konzepte ▷ Öffnung für persönliche Bedürfnisse in komplexem Umfeld ▷ Persönlichkeit des (zukünftigen) Schulleiters im Mittelpunkt und als wichtigstes Curriculum
Kommunikation und Kooperation als zentrale Elemente	<ul style="list-style-type: none"> ▷ inhaltliche und methodische Fokussierung auf Kommunikation und Kooperation ▷ neues Bild des Schulleiters als Kommunikations- und Kooperationsexperte ▷ Umsetzung in methodischer Neuorientierung (z. B. Verfahren des „Peer Coaching“ oder „Shadowing“)
Von Management und Verwaltung zu Führung und Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Gestalten von Schule im Mittelpunkt vieler Programme ▷ Bedeutungszuwachs von Schule als lernende Organisation ▷ „Verbessern der Schwäche“ in Ergänzung von „Bewahren und Erhalten der Stärke“ ▷ kooperativer Führungsstil im Mittelpunkt der Qualifizierung
Qualifizierung von Schulleitungs-teams für Schulentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Erweiterung der Zielgruppe ▷ Versuch der stärkeren Kopplung von „Individualfortbildungen“ mit der Entwicklung der Einzelschule ▷ mehr Angebote für Leitungsteams ▷ Verbesserung der „Führungskompetenz“ einer Schule als Schwerpunktverlagerung ▷ stärkere kontextgebundene und kontextspezifische Verzahnung von Qualifizierungsmaßnahmen und Schulentwicklungsprozessen in der Einzelschule
Wissen entwickeln statt Wissen vermitteln	<ul style="list-style-type: none"> ▷ zunehmende Berücksichtigung des Aufbaus von prozedurelem (und konditionalem) Wissen ▷ Design von Lernarrangements auf Basis von Lernbedürfnissen und Fähigkeiten Erwachsener
Erfahrungs- und Anwendungsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Ermöglichung von praktischem Lernen auf Basis von Praxisreflexion (ausgewogene konzeptuelle Verbindung von „Theorie und Praxis“) ▷ verstärkter Einsatz von Fallbeispielen oder kognitions- und reflexionsorientierte Verfahren (z.B. Lerntagebuch, Diskussionsforen, Arbeiten mit mentalen Bildern)
Vom Lernen im „Workshop“ zum Lernen im „Workplace“	<ul style="list-style-type: none"> ▷ unterschiedliche Formen von Workshop-Arbeit (z.B. „Case-Methods“, „Problem-Based Learning“, „life cases“) ▷ zunehmende Nutzung des „Workplace“ als Lernort (z.B. mittels ausbildungsbegleitender Praktika ▷ einschließlich der Betreuung durch die Schulleiter vor Ort als Mentoren oder Supervisoren)
Explizite Zielsetzungen	<ul style="list-style-type: none"> ▷ explizite Zielformulierungen bzw. Zielsetzungen im Rahmen zunehmender Professionalisierung der Schulleiterqualifizierung ▷ hier insgesamt heterogene Zielsetzungen feststellbar (Schwerpunkte z.B. Funktionsorientierung und/oder Aufgabenorientierung, Kompetenzorientierung, Schulentwicklungsorientierung, Leitbildorientierung oder Wertorientierung)
Neue Führungskonzeptionen	<ul style="list-style-type: none"> ▷ zunehmende Berücksichtigung neuer Führungskonzeptionen (z. B. Schulleiter als „Educational Leader“, Konzept des „Transformational Leadership“) ▷ umfassendes Verständnis von „Leadership“, Einbindung möglichst vieler Personen aus dem Kollegium
Orientierung an der Zieltätigkeit von Schule	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Zieltätigkeit von Schule zunehmend Ausgangspunkt für die Entwicklung von Qualifizierungsprogrammen im Zusammenhang mit dem Verständnis von Schule als lernende Organisation (lernend, problemlosend, kreativ, sich selbst erneuernd, selbstverwaltend)

Quelle: Müller et al. 2017; vgl. Huber 2013b

**Frühbucherpreis
bis 14. Mai 2018**

Bundeskongress Schulleitung 2018

»Erfolgreich leiten – Handwerkszeug für Schulleitung«

Digitalisierung – Bildung – Fake News

14./15. September 2018

im Kongresszentrum Westfalenhallen Dortmund

Mit den Schwerpunkten:

- Digitale Schulentwicklung
- Unterrichtsentwicklung mit neuen Medien
- Schulleitung 4.0
- Bildung 2030
- Wissen, Werte und falsche Fakten

und vielen weiteren aktuellen Themen.



Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff



Jun.-Prof. Dr. Mandy Schieffner-Rohs



Prof. Dr. Olaf-Axel Burow



Nadine Lietzke-Schwertm



Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

Detaillierte Informationen und Anmeldung:

www.dapf.tu-dortmund.de



Kann das Vorhaben „Europäischer Bildungsraum“ gelingen?

Die Zukunft Europas

Einrichtung eines europäischen Bildungsraums bis 2025

Während die Debatte um die Zukunft Europas in vollem Gange ist, legt die Europäische Kommission heute ihre Vorstellungen von der Einrichtung eines europäischen Bildungsraums bis 2025 vor.

Quelle: Europäische Kommission • Foto: Pixabay

Diese Ideen sollen als Beitrag zum Treffen der europäischen Staats- und Regierungschefs am 17. November 2017 in Göteborg dienen, auf dem die Zukunft von Bildung und Kultur erörtert werden. Die Kommission ist überzeugt, dass alle Mitgliedstaaten ein gemeinsames Interesse daran haben, das Potenzial der Bildung und der Kultur als Motor für Beschäftigung, Wirtschaftswachstum und soziale Gerechtigkeit sowie als Möglichkeit, die europäische Identität in ihrer ganzen Vielfalt zu erfahren, voll auszuschöpfen.

Jyrki Katainen, für Arbeitsplätze, Wachstum, Investitionen und Wettbewerbsfähigkeit zuständiger Vizepräsident, erklärte: „Würden wir gemeinsam handeln, so würde Europa als Ganzes in die Lage versetzt, seine Zukunft zu gestalten, die Herausforderungen, mit denen es konfrontiert ist, besser zu bewältigen und widerstandsfähiger zu werden. Eine der größten Errungenschaften Europas war es, unseren Kontinent durch die Schaffung eines Raumes zu einen, in dem Arbeitnehmer und Bürger sich frei bewegen können. Im Bereich der Bildung ist die Mobilität nach wie vor durch Hindernisse eingeschränkt. Bis

2025 sollten wir in einem Europa leben, in dem wir lernen, studieren und forschen können, ohne von Grenzen behindert zu werden, und in dem es die Norm ist, eine Zeit lang in einem anderen Mitgliedstaat zu lernen, zu studieren oder zu forschen.“

Tibor Navracsics, EU-Kommissar für Bildung, Kultur, Jugend und Sport, sagte: „Für die Zukunft Europas brauchen wir eine ehrgeizige, gemeinsame Agenda, um die Kultur und die Bildung als Motor für die Einheit zu nutzen. Die Bildung ist von zentraler Bedeutung, denn sie vermittelt uns die Kompetenzen, die wir benötigen, um aktive Mitglieder einer immer komplexeren Gesellschaft zu werden. Bildung hilft uns, uns an eine Welt im raschen Wandel anzupassen, eine europäische Identität zu entwickeln, andere Kulturen zu verstehen und die neuen Fertigkeiten zu erwerben, die wir in einer mobilen, multikulturellen und zunehmend digitalen Gesellschaft brauchen.“

Bei ihrem Treffen im März 2017 in Rom bekannten sich führende Vertreter Europas zu einer „Union, in der junge Menschen die beste Bildung und Ausbildung erhalten und auf dem gesamten Kontinent studie-

ren und Arbeit finden können“. Nach Auffassung der Kommission sind Bildung und Kultur von wesentlicher Bedeutung bei der Bewältigung großer Herausforderungen wie der alternden Erwerbsbevölkerung, der fortlaufenden Digitalisierung und des künftigen Kompetenzbedarfs sowie im Hinblick auf Förderung von kritischem Denken und Medienkompetenz in Zeiten von „alternativen Fakten“ und Falschinformationen im Internet und auf die Notwendigkeit, angesichts von Populismus und Fremdenhass das Zusammengehörigkeitsgefühl zu stärken.

Ein europäischer Bildungsraum sollte Folgendes umfassen:

- ▷ Mobilität für alle: aufbauend auf den positiven Erfahrungen des Programms Erasmus+ und des Europäischen Solidaritätskorps Ausbau der Teilnahme an diesen Programmen sollen noch mehr Personen an diesen Programmen teilnehmen; Einführung eines neuen EU-Studienausweises als nutzerfreundliche neue Möglichkeit zur Speicherung von Informationen über akademische Leistungen;
- ▷ Gegenseitige Anerkennung von Hochschulabschlüssen: Einleitung eines neuen „Sorbonne-Prozesses“ auf der Grundlage des „Bologna-Prozesses“, um die gegenseitige Anerkennung von Schul- und Hochschulabschlüssen vorzubereiten;
- ▷ Stärkere Zusammenarbeit bei der Ausarbeitung von Lehrplänen: Ausarbeitung von Empfehlungen, um sicherzustellen, dass die Bildungssysteme alle Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vermitteln, die in der Welt von heute als unverzichtbar gelten;
- ▷ Förderung des Sprachenlernens: Festlegung einer neuen Benchmark, nach der bis 2025 alle jungen Europäerinnen und Europäer beim Abschluss der Sekundarstufe II neben ihrer bzw. ihren Muttersprache(n) über gute Kenntnisse in zwei Fremdsprachen verfügen sollten;
- ▷ Förderung des lebenslangen Lernens: Streben nach Konvergenz und Erhöhung des Anteils der Menschen, die lebenslang weiter lernen, auf 25 % im Jahr 2025;
- ▷ Mainstreaming von Innovation und digitalen Kompetenzen in der Bildung: Förderung innovativer und digitaler Lehrmethoden und Ausarbeitung eines neuen Aktionsplans für digitale Bildung;
- ▷ Unterstützung der Lehrkräfte: Vervielfachung der Zahl der Lehrkräfte, die am Programm Erasmus+ und am eTwinning-Netz teilnehmen, und Bereitstellung politischer Orientierungshilfen für die berufliche Entwicklung von Lehrkräften und Schulleitungen;
- ▷ Schaffung eines Netzes europäischer Universitäten, damit europäische Universitäten von Weltrang nahtlos über Grenzen hinweg zusammenarbeiten können, und Förderung der Einrichtung einer Fakultät für europäische und transnationale Governance;
- ▷ Investieren in die Bildung: Unterstützung von Strukturreformen im Rahmen des europäischen Semesters, um die Bildungspolitik zu verbessern, Verwendung von EU-Mitteln und EU-Investitionsinstrumenten zur Finanzierung von Bildung und Festlegung einer Benchmark für die Mitgliedstaaten, die 5 % ihres BIP in die Bildung investieren sollen.
- ▷ Schutz des kulturellen Erbes und Stärkung des Bewusstseins für eine europäische Identität und Kultur: Entwicklung einer europäischen Agenda für Kultur unter Ausnutzung der Dynamik des Europäischen Jahres des Kulturerbes 2018 und Ausarbeitung einer Empfehlung des Rates über gemeinsame Werte, inklusive Bildung und die europäische Dimension von Unterricht und Lehre.
- ▷ Stärkung der europäischen Dimension von Euronews, das 1993 von mehreren europäischen öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten mit dem Ziel ins Leben gerufen wurde, einen europäischen Fernsehsender zu schaffen, der Zugang zu unabhängigen, hochwertigen Nachrichten aus europaweiter Perspektive bietet.

HINTERGRUND

Die Zuständigkeit für Bildung und Kultur liegt in erster Linie bei den Mitgliedstaaten auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene.

Die Europäische Union spielt jedoch seit vielen Jahren eine wichtige ergänzende Rolle in diesem Bereich, vor allem bei grenzüberschreitenden Aktivitäten. So konnten beispielsweise seit der Gründung des Erasmus-Programms vor 30 Jahren (seit 2014 Erasmus+) 9 Millionen Menschen in einem anderen Land studieren, eine Ausbildung absolvieren, lehren oder eine Freiwilligentätigkeit ausüben.

In den letzten Jahren hat die Europäische Union außerdem eine Reihe von Instrumenten in „weichen“ Politikbereichen geschaffen, um den Mitgliedstaaten bei der Gestaltung ihrer jeweiligen nationalen Bildungspolitik zu helfen. Seit 2000 arbeiten die Mitgliedstaaten im „Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung“ zusammen, der gemeinsame Ziele und Benchmarks festlegt.

Im Kontext der Strategie Europa 2020 hat sich die EU im Jahr 2010 zwei bildungspolitische Ziele gesetzt und seither bereits spürbare Fortschritte erzielt. Die Quote der frühen Schulabgänger wurde von 13,9 % im Jahr 2010 auf 10,7 % im Jahr 2016 gesenkt; das Ziel bis 2020 sind 10 %. Der Quote der tertiären Bildungsabschlüsse ist von 34 % im Jahr 2010 auf 39,1 % im Jahr 2016 gestiegen; das Ziel bis 2020 sind 40 %.

Die Kommission ist überzeugt, dass es nun an der Zeit ist, auf diesem Fundament aufzubauen und noch sehr viel ehrgeiziger zu werden.

Um dieser Reform die Richtung vorzugeben und die Diskussion zu beleben, hat Präsident Juncker in seiner Rede zur Lage der Union vom 13. September 2017 einen Fahrplan für eine enger vereinte, stärkere und demokratischere Union vorgeschlagen. Bei dem Treffen am 17. November 2017 in Göteborg werden die Staats- und Regierungschefs die Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur erörtern.

Anzeige



Bundesverwaltungsamt
– Zentralstelle für das
Auslandsschulwesen –



ZfA
Deutsche Auslandsschularbeit
International



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.

Kultusministerkonferenz stärkt länderübergreifende Bildungszusammenarbeit

Optionen für Staatsvertrag werden geprüft

Die Kultusministerkonferenz hat sich in ihrer Plenarsitzung am 15. März 2018 in Berlin auf weitreichende Schritte zur Verbesserung der Transparenz, Vergleichbarkeit und Qualität des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland verständigt.

Quelle: **Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder** • Foto: **Pixabay**

Der Präsident der Kultusministerkonferenz und Thüringer Minister für Bildung, Jugend und Sport, Helmut Holter, erklärt: „Wir werden die künftig länderübergreifende Zusammenarbeit in Kernfragen der Bildungspolitik fortentwickeln, um die Vergleichbarkeit und Qualität des Bildungswesens in Deutschland weiter zu verbessern. Zudem werden Bund und Länder die Weichen für einen Nationalen Bildungsrat stellen. Das stärkt das Vertrauen in die Bildungspolitik, fördert die Bildungsmobilität und schafft mehr Transparenz.“

Die Präsidiumsmitglieder, Hamburgs Senator und A-Länder-Koordinator, Ties Rabe, und Bayerns Staatsminister und B-Länder-Koordinator, Dr. Ludwig Spaenle, erklärten gemeinsam: „Die Kultusministerkonferenz festigt mit ihrem heutigen Beschluss die Grundlagen für einen gut funktionierenden Bildungsföderalismus, der die Qualitätsentwicklung des Bildungswesens in Deutschland vorantreibt und sich der Chancengerechtigkeit verpflichtet sieht.“

Die Kultusministerkonferenz beschließt unter anderem, einen Themenkatalog und einen Entwurf für weitergehende Vereinbarungen der Länder zu grundsätzlichen Fragen der Bildungspolitik auszuarbeiten sowie die Option für einen Staatsvertrag zu prüfen, um die länderübergreifende Zusammenarbeit weiterzuentwickeln, die Vergleichbarkeit und Qualität des Bildungswesens zu verbessern und Mobilitätshindernisse abzubauen. Außerdem nimmt die Kultusministerkonferenz die vorgesehene Einrichtung des Nationalen Bildungsrates zum Anlass, ein ländergemeinsames Konzept für den Nationalen Bildungsrat als Verhandlungsgrundlage mit der Bundesregierung zu erarbeiten.

Zu diesem Zweck beauftragt die Kultusministerkonferenz eine Arbeitsgruppe der



Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildung sollen länderübergreifend verbessert werden

Amtschefs mit der Ausarbeitung von Eckpunkten.

Die Länder betonen in ihrem Beschluss zudem, dass bereits in den letzten Jahren zahlreiche Maßnahmen zur länderübergreifenden Vergleichbarkeit und Qualitätssicherung ergriffen wurden. Dazu zählen vor allem die Vereinbarung gemeinsamer Bildungsstandards für die schulische Bildung und deren regelmäßige Überprüfung und Veröffentlichung, Einführung eines gemeinsamen, qualitätsgesicherten Aufgabenpools für die schriftlichen Abiturprüfungen sowie die Anerkennung von Studiengängen und Vorbereitungsdiensten in der Lehrerausbildung zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften.

PISA-Kompetenzen: Kaum Fortschritte von Klasse 9 bis 10

Studie „PISA Plus“: 16-Jährige lernen nur wenig Anwendung von Wissen

Deutsche Schülerinnen und Schüler verbessern sich in der zehnten Klasse kaum oder gar nicht darin, Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen im Alltag anwenden zu können.

Quelle: **Technische Universität München (TUM)**

Dies zeigt die neue Studie „PISA Plus“. Das deutsche PISA-Team hatte die Neuntklässler der PISA-Studie von 2012 ein Jahr später noch einmal getestet.

Haben Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Pflichtschulzeit grundlegende Kompetenzen erworben, die sie im Alltag anwenden können? Das ermittelt der PISA-Test. Eine Aufgabe in Mathematik kann beispielsweise sein, die Grundfläche einer bestimmten Wohnung zu berechnen. Bei PISA 2012 hatten die Deutschen den internationalen Durchschnitt übertroffen, aber nicht zur Spitzengruppe gehört. Können sich die Jugendlichen anschließend, also von der neunten zur zehnten Klasse, verbessern? Um dies herauszufinden, haben rund 4900 Test-Teilnehmer ein Jahr später im Alter von 16 Jahren erneut „PISA-Aufgaben“ gelöst. Die Studie ist repräsentativ, ausgenommen waren Hauptschüler.

„PISA Plus“ zeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler während des zehnten Schuljahres im Durchschnitt nur geringfügig darin verbesserten, Mathematik im Alltag anzuwenden. In Naturwissenschaften und Lesen gewannen sie keine Anwendungskompetenzen hinzu. Überdies wurde die Schere zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen in Mathematik und in den Naturwissenschaften größer. Das heißt, tendenziell verschlechterten sich die wenig kompetenten Jugendlichen sogar. Dieses Ergebnis spiegelt sich wider, wenn man die Schularten vergleicht: Nur die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten waren kompetenter als ein Jahr zuvor.

„Der Unterricht legt offenbar immer noch zu wenig Wert auf Kompetenzen, die auf das Leben vorbereiten“, sagt die deutsche PISA-Koordinatorin Prof. Kristina Reiss vom Zentrum für Internationale Vergleichsstudien (ZIB) an der Technischen Universität München (TUM). Am ZIB sind neben der TUM das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) beteiligt.

„Schulen, in denen nach der zehnten Klasse die Abschlussprüfungen anstehen, sind unter Zugzwang, im letzten Schuljahr gezielt Wissen zu vermitteln, das auf diese Prüfungen vorbereitet“, sagt Reiss. „Die Konsequenz sollte sein, nicht nur die Lehrpläne, sondern auch die Prüfungen stärker auf allgemeinbildendes und anwendbares Wissen auszurichten.“

Das bedeutet nicht, dass weniger Fachwissen vermittelt werden kann, wie gelegentlich in der öffentlichen Diskussion unterstellt wird. Es bedeutet vielmehr, dass die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung und die Zusammenhänge eines Faches stärker durchdringen. Auf diese Weise bereiten die Schulen sie auch besser darauf vor, sich komplexeres, interdisziplinäres Wissen in Beruf und Hochschule anzueignen.“

Weder in Mathematik und Naturwissenschaften noch im Lesen fanden die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund, was die Entwicklung während der zehnten Klasse angeht. Allerdings war das Ausgangsniveau der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund niedriger.

„Den Schulen gelingt es in diesen Jahrgangsstufen offenbar, Schülerinnen und Schüler unabhängig von der Biografie gerecht zu werden“, sagt Reiss. „Um die generell bedeutenden Leistungsunterschiede zu verringern, müssen wir schon im Grundschulalter ansetzen, vor allem bei der Sprachförderung.“

Auch bei Mädchen und Jungen verlief die Entwicklung recht ähnlich, beide Geschlechter machten in Naturwissenschaften und Lesen keinen Fortschritt. Allerdings verringerten die Mädchen den Vorsprung der Jungen in Mathematik ein wenig.

„Die Studie bestätigt, dass die entscheidende Phase für die Entwicklung der Geschlechterunterschiede die Zeit von der fünften bis zur siebten oder achten Klasse ist“, sagt Reiss. „In der Grundschule sind die Interessen zwischen Mädchen und Jungen noch recht gleichmäßig verteilt. Und ab der neunten Klasse geht die Schere nicht mehr weiter auf. Wir müssen also Wege finden, das Auseinanderdriften während der ersten Jahre der weiterführenden Schulen zu verhindern.“

Neben diesen Ergebnissen zeigt „PISA Plus“ aber auch: Sind die Aufgaben stärker an den Lehrplänen ausgerichtet, machen die Schülerinnen und Schüler von der neunten zur zehnten Klasse Fortschritte. Um dies zu testen, stellten die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler denselben Jugendlichen auch Aufgaben aus der deutschen Ländervergleich-Studie, mit der regelmäßig überprüft wird, ob die Bildungsstandards der Bundesländer erreicht werden. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten ein Jahr zuvor auch bei diesem Test mitgemacht. Eine Aufgabe aus der Mathematik kann hier lauten, die Koordinaten eines an einer Geraden gespiegelten Dreiecks anzugeben.

Bei den Bildungsstandards steigerten sich die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt sowohl in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften (Lesen war im Ländervergleich 2012 nicht getestet worden). Die Leistungsunterschiede zwischen ihnen wurden kleiner, auch an den nicht-gymnasialen Schulen gab es Verbesserungen.

PISA Plus: „PISA Plus“ besteht aus verschiedenen Einzelstudien. Daran waren neben dem Zentrum für Internationale Vergleichsstudien das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das auch den Ländervergleich durchführt, die Leuphana Universität Lüneburg und die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) beteiligt.

Schlechte Noten für Sprache in Schulbüchern

Über- und Unterforderung an der Tagesordnung

Wortschatz und Niveau der Texte richten sich zu wenig nach den zu erwartenden sprachlichen Fähigkeiten der Schüler, fanden Forscher der Universität Tübingen heraus.

Quelle: Universität Tübingen, Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung • Foto: Shutterstock

DIE SPRACHLICHE KOMPLEXITÄT ÜBERSTEIGT OFT DEN ENTWICKLUNGSSTAND

Die sprachliche Komplexität von Schulbuchtexten ist nur bedingt an den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler angepasst, so dass es zu Überforderungen und Unterforderungen kommen dürfte. Zu diesem Schluss kommt eine Studie von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Universität Tübingen, in der knapp 3.000 Texte aus Geographiebüchern von vier Schulbuchverlagen für die Klassen fünf bis zehn für Hauptschulen und Gymnasien untersucht wurden. Viele Texte wiesen hierbei sprachliche Merkmale auf, die untypisch für die jeweiligen Klassenstufen und unterschiedlichen Schularten waren. Außerdem zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulbüchern der einzelnen Verlage in der Hinsicht, dass die sprachliche Schwierigkeit der Texte zwischen den Klassenstufen unterschiedlich schnell zunahm. „Es gibt noch Verbesserungspotenzial, zum Beispiel beim Wortschatz oder bei den grammatischen Strukturen“, sagt Karin Berendes vom Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung der Universität Tübingen, die Erstautorin der Studie. Die Ergebnisse wurden im Journal of Educational Psychology veröffentlicht.

DIE ANALYSE DER LINGUISTEN

Knapp 3.000 Texte aus 35 in Baden-Württemberg zugelassenen Schulbüchern haben die Bildungsforscher und Linguisten in Tübingen digitalisiert und mit Hilfe computerlinguistischer Methoden verschiedene Merkmale bestimmt, anhand derer die sprachliche Komplexität der Texte verglichen werden kann. Die Texte wurden beispielsweise danach analysiert, wie abwechslungsreich der darin enthaltene Wortschatz ist, aus wie vielen Wörtern ein Satz im Durchschnitt besteht, welche grammatischen Strukturen verwendet werden, wie oft der Genitiv verwendet wird, der zu den komplizierteren Fällen zählt, oder nach der Anzahl der Konnektoren, also Wörtern wie „allerdings“ oder „stattdessen“, die verschiedene Satzbeziehungen herstellen.

Anschließend haben die Wissenschaftler die Texte aus Büchern der unterschiedlichen Klassenstufen und beiden Schularten miteinander verglichen. Je höher die Klassenstufe und das Leistungsniveau, desto



Viele Schulbuchtexte sind zu komplex

komplexer müsste die Sprache der Texte sein, nahmen sie an. Außerdem interessierte die Wissenschaftler, ob es Unterschiede zwischen den einzelnen Verlagen gibt. Da manche Bücher für zwei Schuljahre verfasst waren, wurden immer zwei Klassenstufen zusammengefasst und die Bücher der 5. und 6. Klasse mit den Büchern der 7. und 8. Klasse sowie der 9. und 10. Klassen verglichen. Auf Basis der computerlinguistischen Analysen konnten die Wissenschaftler herausfinden, ob die Texte der höheren Klassen auch tatsächlich komplexer waren als die der unteren Klassen, ob die Bücher für die Hauptschulen sich von denen der Gymnasien unterschieden und ob es Unterschiede zwischen den Verlagen gab.

VIELE TEXTE NUR BEDINGT AN DIE ENTWICKLUNG DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER ANGEPASST

Das Ergebnis: Die untersuchten Schulbücher wiesen nur bedingt eine systematische Zunahme sprachlicher Komplexität auf, und es gab deutliche Unterschiede zwischen den Verlagen in dieser Zunahme. Das lässt vermuten, dass viele Texte nur bedingt an die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler angepasst sind. „Ob die Texte tatsächlich zu schwer oder zu leicht für die Schülerinnen und Schüler waren, konnten wir allerdings mit dieser Studie nicht herausfinden. Es gibt keine festgelegten Kriterien oder Standards, über welche Fähigkeiten Schüler in den einzelnen Klassenstufen und Schulformen verfügen sollten“, erklärt Karin Berendes. „Eine höhere Passgenauigkeit wäre jedoch wünschenswert.“ Denn sind die Texte in Schulbüchern zu schwierig, behindert das den Lerneffekt: Das Arbeitsgedächtnis ist überlastet, die Schülerinnen und Schüler können die Textelemente nicht oder nur bedingt mit den Informationen verknüpfen, die der Text eigentlich vermitteln sollte, und haben daher Probleme, den Text zu verstehen. Zu leicht dürfen die Texte ebenfalls nicht sein, weil der optimale Lerneffekt erst dann eintritt, wenn der neue Lernstoff leicht über dem aktuellen Niveau der Schülerinnen und Schüler liegt.

Detmar Meurers, Professor für Computerlinguistik an der Universität Tübingen, resümiert: „Autoren von Schulbüchern müssten viel systematischer berücksichtigen, was Texte passend für Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersstufen und Leistungsniveaus macht, um die Schüler inhaltlich und sprachlich zu fördern. In den Verlagen gibt es zu wenige Experten, die sich mit einer breiten, sprachwissenschaftlich fundierten Analyse von Texten auskennen. Da nicht jeder Schulbuchautor auch ein Sprachexperte sein kann, könnten computerlinguistische Werkzeuge, wie die in der Studie verwendeten, die Autoren prinzipiell auch bei der Auswahl und Erstellung von Texten unterstützen.“ Entsprechend fordert Professor Ulrich Trautwein, Direktor des Hector-Instituts für Empirische Bildungsforschung, eine bessere Vernetzung von Wissenschaft und Praxis ein: „Unsere Studie ist ein weiterer Beleg dafür, dass die schulische Praxis von Erkenntnissen der Bildungsforschung profitieren könnte.“

FORTBILDUNGEN

EduAction-Bildungsgipfel in Mannheim

ZUKUNFTSKOMPETENZEN GEMEINSAM ENTWICKELN

Impulsgeber, Motor und Katalysator für die Zukunft der Bildung – das alles ist der EduAction-Bildungsgipfel. Nach der erfolgreichen Premiere im Jahr 2016 mit rund 150 Impulsgebern und 1.900 Teilnehmern bringt die nationale Konferenz am 25. und 26. Oktober 2018 erneut die unterschiedlichsten Akteure aus allen bildungsrelevanten Bereichen nach Mannheim: Lehrende und Lernende, Bildungsforscher und Vordenker sowie Innovatoren und Praktiker aus Wirtschaft, Verbänden, Stiftungen und Kommunen. Sie alle skizzieren ihre Ideen für die Bildungswelt des 21. Jahrhunderts, stellen neue Konzepte vor und diskutieren diese in interaktiven Formaten. Das Motto: „WeQ – more than IQ: Zukunftskompetenzen gemeinsam entwickeln“

HOCHKARÄTIGE KEYNOTES, INTERAKTIVE FORMATE

„Die Welt belohnt Menschen nicht mehr für ihr Wissen, sondern für das, was sie mit ihrem Wissen anfangen können“, sagt Prof. Andreas Schleicher, Bildungsdirektor der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Neben Schleicher haben bereits weitere hochkarätige Redner ihre Teilnahme beim EduAction-Bildungsgipfel zugesagt, darunter Hirnforscher Prof. Gerald Hüther, Design-Thinking-Experte Prof. Ulrich Weinberg, die Bildungs-Vordenker Roman R. Rüdiger und Margret Rasfeld sowie der Kompetenz-Coach Prof. Wilfried Schley.

Das Motto des EduAction-Bildungsgipfels wird an beiden Konferenz-Tagen zudem mit interaktiven Formaten vertieft. Auf dem Programm stehen Impulse, Workshops, Best-Practices, Pitches, Kurse und Bar Camps zu folgenden Schlüsselfragen: Welche kreativen, sozialen, lebens- und umsetzungspraktischen Kompetenzen brauchen wir, um im Zeitalter der Vernetzung und Kollaboration agil, selbstwirksam und erfolgreich zu sein? Wie lernen wir diese Zukunftskompetenzen konkret? Vor welchen Herausforderungen stehen wir in Gesellschaft, Bildung und Arbeit? Und welche Kompetenzen benötigen wir zu deren Bewältigung?

BILDUNGSAKTEURE AUS ALLEN BEREICHEN ANGESPROCHEN

Mit seinem umfassenden und ganzheitlichen Ansatz richtet sich der EduAction-Bildungsgipfel an Akteure aus allen gesellschaftlichen Bereichen – angefangen bei klassischen Bildungseinrichtungen wie Kitas, Schulen und Hochschulen bis hin zu Unternehmen und Institutionen der Erwachsenenbildung. Tickets sind in drei Kategorien zwischen 99 und 199 Euro erhältlich. Bis 27. April läuft eine Early-Bird-Aktion mit rund 10 Prozent Nachlass. Das vollständige Programm wird Ende Mai veröffentlicht. Weitere Informationen und Tickets unter www.edu-action.de.

ZUM EDUACTION-BILDUNGSGIPFEL

Der EduAction-Bildungsgipfel versteht sich als Impulsgeber, Motor und Katalysator zur Zukunft der Bildung. Bei der Leitkonferenz diskutieren Experten aus allen gesellschaftlichen Bereichen im zweijährigen Turnus die wichtigsten Themen und Trends der (deutschen) Bildungslandschaft. Durch seinen interdisziplinären Ansatz und durch die Einbindung von Lernenden, Lehrenden, Bildungsforschern, Bildungsvordenkern sowie Praktikern aus Unternehmen, Verbänden, Stiftungen und Kommunen leistet der EduAction-Bildungsgipfel einen wichtigen Beitrag zum Transfer von Bildungsinnovationen aus der Theorie in den Alltag von Bildungseinrichtungen und Unternehmen. Veranstalter des EduAction-Bildungsgipfels ist die Metropolregion Rhein-Neckar GmbH (Mannheim). Bei der Konzeption und Programmerstellung arbeitet die Regionalentwicklungsgesellschaft mit dem WeQ-Institut (Berlin) unter Leitung von Peter Spiegel zusammen.

MEHR INFORMATIONEN UND TICKETS:

WWW.EDU-ACTION.DE



EduAction-Bildungsgipfel 2016 - Atmosphäre © MRN GmbH

ALLE JAHRE WIEDER – RAMADAN

Darauf sollten Lehrkräfte achten

Manche Lehrkräfte sind unerbittlich, wenn Schüler nicht am Sportunterricht teilnehmen wollen. Das ist völlig in Ordnung – es sei denn, es ist Ramadan.

Die Zahl muslimischer Schüler und Schülerinnen in Deutschland hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Das bedeutet für die Schule: Der Wunsch nach einer (religiös begründeten) Unterrichtsbefreiung, der früher nur vereinzelt auftrat, tritt nun in immer größerer Zahl auf und verunsichert viele Lehrkräfte. Damit Ihre Kollegen nicht aus falsch verstandener Härte in juristische Fettnäpfchen tappen, sollten Sie als Schulleitung sie darüber aufklären, was zulässig ist – und was nicht. Das erspart den Kollegen viel Ärger und Ihnen unnötige Arbeit.

Wenn Sie dieses Heft in der Hand halten, ist der Ramadan 2018 nicht mehr fern. Er dauert in diesem Jahr vom 15. Mai bis zum 14. Juni und liegt damit in einer Zeit, in der es warm oder sogar sehr warm werden kann.

Lassen Sie uns für mein Beispiel in den Sportunterricht eines Kollegen gehen, der mit einer 9. Klasse für die Bundesjugendspiele übt. Dabei wird nicht nur gesprungen, geworfen bzw. gestoßen, sondern auch gelauft. Für die Kurzstrecke hat der Kollege bereits Anfang Mai geübt, heute, am 10. Juni, soll die Langstrecke gelauft werden, die für die Jungen 3000 Meter beträgt. Der Sportunterricht findet in der 5. und 6. Stunde statt, es ist also schon sehr warm, vor allem auf dem Sportplatz, der nicht im Schatten, sondern in der prallen Sonne liegt.

Bevor die Schüler die Umkleideräume betreten, wenden sich zwei muslimische Schüler an den Sportlehrer und bitten um ein Gespräch unter 6 Augen, in dem sie den Wunsch äußern, vom Sportunterricht befreit zu werden, weil sie sich im Ramadan befinden. Da der Kollege das dunkle Gefühl hat, die beiden möchte sich vor einer sportlichen Aktivität, die ihnen nicht gefällt, nur drücken, entgegnet er: „Was seid ihr denn für Weicheier? Keine Diskussion, ihr lauft mit!“

Ich lasse die Schüler einmal nett sein und sich beharrlich weigern mitzulaufen, wodurch

sie dem unnachgiebigen Pädagogen ein Disziplinarverfahren (oder eine Klage) ersparen. Denn würden die Schüler bei dieser Hitze tatsächlich die Langstrecke laufen und als Folge kollabieren, möchte ich nicht in der Haut des Kollegen stecken.

Vielen Lehrkräften ist Folgendes nicht klar: Während des Ramadan müssen Muslime zwischen Sonnenaufgang und Sonnenuntergang nicht nur auf Nahrung verzichten, **sie dürfen auch nichts trinken**, nicht einmal einen Schluck Wasser. Am 10. Juni geht die Sonne aber bereits um 4.40 Uhr morgens auf und erst um 21.30 Uhr unter. Das bedeutet: Selbst wenn

freistellen, wenn er nicht seine Fürsorgepflicht als Lehrkraft verletzen will, die Gesundheit der ihm anvertrauten Schüler zu schützen.

An diesen gesundheitlichen Aspekt ist noch ein rechtlicher gekoppelt. Das grundgesetzliche Recht (Art. 4 II GG), seine Religion auch praktisch auszuüben, steht hier über der Schulpflicht. Die Schüler dürfen nicht – gegen ihre Religion – gezwungen werden, etwas zu trinken, nur damit sie ungefährdet am Langstreckenlauf teilnehmen können.

Allerdings haben die Schüler nicht frei, sondern sind verpflichtet, am Sportunterricht in anderer Form teilzunehmen. Besser, als sie im Schatten zuschauen zu lassen, wie die anderen laufend schwitzen, wäre es, sie in einen Raum zu setzen und ihnen z.B. ein Buch über die Technik des Langlaufens in die Hand zu drücken. Daraus sollen sie in den ersten 45 Minuten die Seiten 37-40 lesen, dann das Buch bei der Lehrkraft wieder abgeben und das Gelesene mit eigenen Worten zusammenfassen. Diese schriftliche Ausarbeitung kann der Kollege hinterher bewerten und als Ersatzleistung für den Langstreckenlauf in seine Sportnote mit einfließen lassen.

Bitte beachten Sie auch noch Folgendes: Nicht nur im schweißtreibenden Sportunterricht, sondern sogar im schattigen Musikraum der Schule kann es während des Ramadan Probleme mit muslimischen Schülern geben. Da es bei dieser Fastenzeit ja um eine ganz generelle innere Einkehr geht, verzichten einige Strenggläubige während dieser Zeit ebenfalls auf Musik bzw. das Singen von Liedern. Diese Enthaltsamkeit gilt vor allem für weltliche/westliche Musik. Das sollten die Musikkollegen wissen, bevor es zu unnötigen Konflikten kommt. In solchen Fällen bietet es sich wiederum an, die Schüler etwas zur Thematik der Unterrichtsstunde schreiben zu lassen.

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



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

die Schüler kurz vor Sonnenaufgang etwas getrunken hätten, wären sie in der 5. Stunde bereits 8 Stunden ohne weitere Flüssigkeitszufuhr, und noch 9 Stunden lägen vor ihnen.

Der lange Verzicht auf Flüssigkeit ist auch ohne anstrengende körperliche Tätigkeit bereits gesundheitlich problematisch. Bei einer schweißtreibenden sportlichen Aktivität wie einem Langstreckenlauf in der prallen Sonne führt der Flüssigkeitsmangel jedoch unausweichlich in den roten Bereich der Dehydrierung.

Wenn ich mir vorstelle, ich müsste morgens nach dem Aufstehen auf meinen großen Becher Kaffee und in den großen Pausen auf meinen kleinen Becher Kaffee verzichten, dann lässt schon die bloße Vorstellung meinen Mund trocken werden. Der Kollege aus dem obigen Beispiel hat natürlich morgens vernünftig gefrühstückt und in den beiden großen Pausen ausreichend getrunken, so dass er sich nicht in die Situation der Schüler hineinsetzen kann.

Das wäre zwar sinnvoll, ist aber letztendlich nicht notwendig. Allerdings muss er die muslimischen Schüler vom Langstreckenlauf



-HAWU-

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

IMPRESSIONUM: B:SL – BERUF : SCHULLEITUNG
ISSN NR. 977-1865-3391

HERAUSGEBER:
 ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

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

VERLAG:
 CITA Unternehmertgesellschaft
 Christinenstr. 5
 10119 Berlin
 Tel.: (030) 577 00 546
 Fax: (030) 577 00 862
 E-Mail: info@beruf-schulleitung.de

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

ANZEIGEN:
 Marketing Services Gärtner
 Henry Gärtner
 Orffstraße 5
 41564 Kaarst
 Tel.: (0 21 31) 742 32 33,
 Fax: (0 21 31) 742 32 33
 E-Mail: anzeigen@beruf-schulleitung.de
www.beruf-schulleitung.de

BEZUGSPREISE:
 Einzelheft 5,60 €; zzgl. 1,45 € Versandkosten.
 Jahresvorzugspreis: 19,20 € (inkl. Versandkosten) jeweils inkl. Mwst.

Informationen für Schulleitungen



Johannes Baumann, Thomas Götz:
Schulleitung! Der Praxisleitfaden. Erschienen bei BELTZ. ISBN 978-3-407-25753-6, 1. Auflage 2018. 136 Seiten. Broschiert. 19,95 Euro.

PRÄGNANT

Der Trend in der Schulleitungsliteratur geht eindeutig in Richtung Verkürzung. „Schulleitung!“ ist der Band von Johannes Baumann und Thomas Götz zeitgemäß benannt, das Ausrufezeichen gilt zugleich als Imperativ – schließlich ist es ein „Praxisleitfaden“. Dabei kommen auf 136 Seiten zahlreiche Aspekte von Schulleitung zur Sprache, von der Mitarbeiterführung bis zur Nutzung von Spielräumen zur Schulgestaltung. Dass die Schulleitungsforschung erst im letzten Kapitel explizit zum Tragen kommt, unterstreicht den Praxischarakter des Buches. „Schulleitung!“ wendet sich vor allem an Schulleiterinnen und Schulleiter, die wenig Zeit haben, aber einen hohen Bedarf an direkt umsetzbarem Input. Und wer könnte das nicht von sich behaupten?

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.
Berliner Allee 19
30175 Hannover
T: (0511) 6005635 F: (0511) 6005636
geschaefsstelle@slvn.de
www.slvn.de

NORDRHEIN-WESTFALEN

Schulleitungsvereinigung Nordrhein-Westfalen e.V.
c/o Dr. Burkhard Mielke
Mainzerstr. 18
10715 Berlin

SACHSEN-ANHALT

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

SCHLESWIG-HOLSTEIN

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

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG

Prof. Dr. Stephan Huber

**DIE NÄCHSTE AUSGABE
ERSCHEINT IM JULI 2018**

**:TITELTHEMA**

Arm & reich

Redaktionsschluss: 31. Mai 2018

Anzeigenschluss: 8. Juni 2018

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

Erhältlich in
75" und 86"



99 GEMEINSAM. BESSER. LERNEN. 66

Mit der neuen SMART Board[®] 7000 Interactive Display Serie können mehr Schüler gemeinsam am SMART Board arbeiten und mobile Endgeräte spielen mit! So wird die 7000 Serie zum digitalen Herzen Ihres interaktiven Klassenzimmers.

**Für mehr Motivation und Beteiligung
und bessere Lernergebnisse.**