

:UNSER TITELTHEMA

Arm & Reich

Ist Bildungsgerechtigkeit eine Frage des Geldes?

:AUSSERDEM

Außerschulische Lernorte



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. Dr. Heinz-Elmar Tenorth



Jun.-Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs



Prof. Dr. Olaf-Axel Burow



Nadine Lietzke-Schwerm



Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

☐ Detaillierte Informationen und Anmeldung:
☐ www.dapf.tu-dortmund.de
☐

AKTUELL

- 4 Aus den Bundesländern
6 Neues von unseren Partnern

THEMA – BILDUNGSQUALITÄT

- 7 Vom Bildungsland zur Bildungswüste

TITELTHEMA – ARM & REICH

- 8 Anstifter zur Partnerschaft in der Bildungsregion Ruhr
10 Zukunftsfähige Struktur des Berliner Schulsystems etabliert
12 Bericht zum weltweiten Zugang zu Schulbildung veröffentlicht
14 Bildungslandschaften und Bildungsgerechtigkeit

THEMA – PROBLEMORIENTIERTES LERNEN

- 17 Lernen mit Praxisbezug

THEMA – HATTIE IN DER DISKUSSION

- 20 Lernen nach Hattie

TITELTHEMA – AUSSERSCHULISCHE LERNORTE

- 23 Zeit für Mensch, Tier und Pflanze
24 Neue Belege für positive Wirkungen Kultureller Bildung
25 Projekte für Heute und Morgen
26 Lernräume

THEMA – MINT

- 27 Jugend ratlos bei MINT-Fächern

THEMA – DIGITALISIERUNG

- 28 Digitalisierung in Schulen nachhaltig voranbringen

THEMA – LERNKONZEPTE

- 29 Disziplin

THEMA – SCHULPREIS

- 33 Deutscher Schulpreis 2018

THEMA – FÖDERALISMUS

- 35 Niedersachsens Kultusminister nennt Anforderungen
an Nationalen Bildungsrat

THEMA – GANZTAGSSCHULE

- 36 Ganztagschulen in aller Welt

DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG

- 38 Bundeskongress Schulleitung 2018

FORTBILDUNG

- 39 DAPF-Sommerakademie für Schulleitungsmitglieder

RECHT

- 40 „Ich muss aber ganz dringend!“

RUBRIKEN

- 41 Lesestoff – Informationen für Schulleitungen

IMPRESSUM

- 42 Adressen, Impressum

TITEL

Photocase.de/sally2001

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

„Arm & reich“, dieser Kontrast prägt auch im Jahr 2018 noch das deutsche Bildungssystem. Das gilt auf den verschiedensten Ebenen: Mit Blick auf Schulausstattung und Sanierungsstau, im Hinblick auf Lehrermangel und die Konkurrenz zwischen armen und reichen Bundesländern im Ringen um Personal, sowie selbstverständlich in pädagogischer Hinsicht – denn noch immer bestimmt die Herkunft eines Kindes auch dessen Bildungsweg.

Dass es eines grundlegenden Strukturwandels bedarf, ist offenkundig. Einen solchen durchläuft gerade die Berliner Schullandschaft, begleitet durch das DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung), mit Ergebnissen wie Schulform-Umstellungen und flächendeckendem Ganztags-Ausbau. Mehr dazu lesen Sie auf den Seiten 10 und 11.

Doch auch auf Graswurzel-Ebene gibt es Spielräume, in denen Schulleitung gestalterisch wirken kann. So kann etwa die gezielte Vernetzung mit außerschulischen Lernorten Strukturen schaffen, die Kinder auffangen und auf ihrem Lebens- und Bildungsweg umfassend begleiten – nachzulesen im Beitrag von Anja Koszuta und Prof. Dr. Stephan Huber in diesem Heft (Seite 14 – 16).

Wir Schulleitungen nehmen gerne die Aufgabe an, mehr Bildungsgerechtigkeit in Deutschland zu schaffen – nur wäre es wichtig, dass die Politik dies auch tut angesichts von Herausforderungen wie der föderalen Zerklüftung und dem allgegenwärtigen Personalmangel an unseren Schulen.

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler
ASD-Vorsitzende

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: bildungsklick.de

NIEDERSACHSEN

PRESSEMITTEILUNG DES SLVN ZUR DSGVO

Schulleiterinnen und Schulleiter allein im Dschungel der EU-Datenschutzgrundverordnung.

Am 25.05.2018 tritt die bereits vor zwei Jahren von der EU beschlossene Datenschutzgrundverordnung mit weitreichenden Änderungen in Bezug auf Datenerhebung und Datenverwaltung in Kraft. Davon betroffen sind auch alle staatlichen Behörden und somit auch die Schulen. Aktiv informiert wurden die Schulen übrigens bisher nicht darüber; einzige Informationsquelle sind unauffällig veröffentlichte Hinweise auf der Internetseite der Niedersächsischen Landes-schulbehörde und der Nds. Landesdatenschutzbeauftragten, über die die Schulleiterinnen und Schulleiter eher durch Zufall stoßen können bzw. die sie aktiv suchen müssen.

Der SLVN sieht das MK und die Niedersächsische Landesschulbehörde in der Pflicht, den Schulleiterinnen und Schulleitern die notwendigen Informationen sowie Unterstützung bei der Umsetzung zukommen zu lassen. Wieder einmal werden die Schulleiterinnen und Schulleiter mit der Umsetzung rechtlich verbindlicher Vorgaben allein gelassen und wieder einmal soll jede Schule eine eigene Lösung erarbeiten. Wo ist die Unterstützung der Dienstvorgesetzten Behörden? Wo sind die Erläuterung von endlosen Paragraphen und die „Übersetzung“ von Juristendeutsch? Schulleiterinnen und Schulleiter sind keine Juristen, sollen aber rechtssicher handeln. Wie ist das möglich, wenn Unterstützung fehlt? Die „Antworten auf die wichtigsten Fragen für Schulen im Zusammenhang mit der EU-Datenschutz-Grundverordnung“ der NLSchB sind bei weitem nicht ausreichend.

Auf der Internetseite in Aussicht gestellte Musterformulare für Schulen sind bis heute – 3 Tage vor Inkrafttreten der DS-GVO – nicht veröffentlicht worden. Darüber hinaus ist auch § 31 NSchG (Verarbeitung personenbezogener Daten) noch nicht an die neue DS-GVO angepasst.

Unsere Forderungen, um ein rechtlich sicheres Handeln zu gewährleisten sind:

- ▷ Wir fordern eine aktive, auf die Belange der Schulen zugeschnittene, ausführliche Informationskultur im Hinblick auf die Umsetzung der DS-GVO
- ▷ Wir fordern eine umfassende und rechtsverbindliche Information über die konkreten Haftungsrisiken, die auf Schulleiterinnen und Schulleiter, Datenschutzbeauftragte und die datenverarbeitenden Prozesse administrierenden Personen zukommen können.
- ▷ Wir fordern die schnellstmögliche Bereitstellung der in Aussicht gestellten Musterformulare, um eine rechtssichere Umsetzung gewährleisten zu können. Dort sollten für die typischerweise an allen Schulen erfolgenden Datenverarbeitungsprozesse bereits Eintragungen vorgenommen worden sein, sodass die Schulen nur noch ihre jeweils individuellen Prozesse ergänzen müssen.

- ▷ Wir fordern eine für die Homepages der Schulen vorformulierte Datenschutzerklärung, die den aktuellen Anforderungen entspricht und von den Schulen übernommen werden kann, damit nicht jede Schule selbst eine entsprechende Formulierung finden muss.
- ▷ Auf die an den Schulen bestellten Datenschutzbeauftragten kommen vielfältige Aufgaben, vor allem beratenden Charakters, zu. Um ihren Aufgaben gerecht zu werden, benötigen die Datenschutzbeauftragten eine Entlastung. Daher fordern wir vom Land zugewiesene Entlastungsstunden in größerem Umfang und vertiefende Fortbildungsangebote.
- ▷ Admin-Aufgaben werden an Schulen häufig von Lehrkräften übernommen. Auch auf diese kommen deutlich erhöhte Anforderungen zu. Wir fordern daher auch für diese Aufgaben eine Zuweisung von Entlastungsstunden und vertiefende Fortbildungsangebote.
- ▷ Wir fordern, dass die Schulträger in die Gesamtprozesse mit einbezogen werden.

Wir gehen davon aus, dass das Land Niedersachsen vor den geschilderten Hintergründen, insbesondere bezüglich der mangelhaften Informationskultur, die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie alle an Datenverwaltung in Schulen beteiligten Personengruppen von jeglichen persönlichen Haftungsrisiken freistellt, und zwar mindestens solange, bis die Informationslage durch die Schulbehörde ein rechtssicheres Handeln ermöglicht.

BREMEN

SENAT BESCHLIESST UMSTELLUNG AUF BIO IN SCHULEN, KITAS UND KRANKENHÄUSERN

Der Bremer Senat hat gestern einen mehrstufigen Aktionsplan zum Thema „Mehr Bio in Schulen, Kitas und Krankenhäusern“ beschlossen. Vor einem Jahr hatte die Stadtbürgerschaft den Senat beauftragt, einen solchen Plan vorzulegen.

Jetzt soll bis 2022 in der Gemeinschaftsverpflegung der Schulen und Kitas und bis 2024 in den Mahlzeiten für die Patientinnen und Patienten der kommunalen Krankenhäuser in Bremen der Fleischanteil von Tieren aus Massenhaltung entscheidend verringert werden. In Schulen und Kitas wären das 100 Prozent „Bio“.

Der Aktionsplan ist so angelegt, dass in einem gemeinsamen Prozess der Senator für Umwelt, Bau und Verkehr, die Senatorin für Finanzen, die Senatorin für Wissenschaft, Gesundheit und Verbraucherschutz sowie die Senatorin für Kinder und Bildung die Voraussetzungen für die Umstellung auf „Bio“ schaffen werden. Kernelemente sind dabei beispielgebende Pilotprojekte und die flächendeckende Schulung des Küchenpersonals. Das bedeutet, dass Eltern, Kinder, Patienten und die Belegschaften in die Umstellung mit einbezogen werden. Die Koordinierung dieses Prozesses

übernimmt das Projekt „BioStadt Bremen“ beim Umweltressort. Die kommunalen Krankenhäuser streben die schrittweise Verwendung von bis zu 20 Prozent an Bio-Produkten für die Speisenversorgung an. Dieses Ziel ist von der Finanzierung der Mehrkosten abhängig. Dafür stellen sie von Beginn an bei Milch auf 100 Prozent „Bio“ um.

Umweltsenator Joachim Lohse sagt dazu: „Der Senatsbeschluss ist ein deutliches Signal in Richtung Erzeuger und Produzenten aus Bremen und dem Umland. Zudem ist diese Umstellung auch klimapolitisch ein wichtiger Schritt. Bremen liegt bundesweit mit ganz vorne.“

Gesundheitssenatorin Eva Quante-Brandt betont: „Ich finde es richtig, dass die kommunalen Kliniken sich dieses Ziel setzen und ökologische Produkte in die Verpflegung der Patientinnen und Patienten miteinbeziehen.“

Claudia Elfers, Leiterin der BioStadt Bremen, zeigt die Herausforderung auf: „Die Umstellung auf ‚Bio, betrifft nicht nur Fleisch, sondern das gesamte Spektrum der Produkte, die in der Gemeinschaftsverpflegung eingesetzt werden, also auch Gemüse, Obst, Milchprodukte und Eier. Zudem sollen die Produkte möglichst aus der Region

kommen. Damit liegen wir ganz weit vorne und die anderen BioStädte Deutschlands schauen gespannt auf Bremen als Vorreiter.“

SAARLAND

GELD AUS DEM DIGITALPAKT SCHULE LÄSST WEITER AUF SICH WARTEN

Mit großer Verwunderung hat der saarländische Bildungsminister Ulrich Commerçon auf Presseberichte reagiert, die andeuten, dass die neue Bundesbildungsministerin Anja Karliczek (CDU) an einer schnellen Umsetzung des Digitalpakts Schule nicht interessiert ist.

„Will Frau Karliczek nicht ebenfalls nur eine Ankündigungsministerin sein, sollte sie nun endlich konkrete Umsetzungen zum Digitalpakt Schule in Angriff nehmen. Dazu gehört auch, die Vereinbarung zwischen Bund und Ländern aus dem letzten Frühjahr zu erfüllen und den Ländern die entsprechenden Mittel zur Verfügung zu stellen. Es ist mir völlig unverständlich, dass Karliczek auf der einen Seite die Digitalisierung zum wichtigsten Thema in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik erklärt, die Länder aber weiter auf das Geld für die Digitalisierung warten lässt“, so Commerçon.

Schon 2016 hatte ihre Vorgängerin Johanna Wanka die Mittel – das Saarland soll rund 60 Millionen Euro für die Digitalisierung der Schulen bekommen – angekündigt.

„Seit nunmehr über einem Jahr liegt eine unterschrittsreife Eckpunkteerklärung zum Digitalpakt Schule vor, aber nichts passiert. Während die Länder eigene Projekte umsetzen und sich auf den Digitalpakt vorbereiten, warten wir jetzt seit fast zwei Jahren auf die zugesagten Mittel“, so der Bildungsminister.

Das Bildungsministerium im Saarland hat mit der Ausschreibung zum Förderprogramm für Medienschulen 500.000 Euro für die technische Ausstattung der Schulen zur Verfügung gestellt. Den gleichen Anteil steuern auch die Kommunen bei. 24 Schulen mit den besten Konzepten wurden für das Förderprogramm ausgewählt. 65 weitere Schulen, die sich ebenfalls beworben hatten, warten auf die zugesagten Gelder vom Bund, um die ausgearbeiteten medienbezogenen Schulentwicklungskonzepte umsetzen zu können.

Minister Commerçon: „Das Saarland hat seine Verpflichtung erfüllt. Jetzt muss der Bund zeigen, ob er den Schulen ein verlässlicher Partner sein will oder ob wir erneut nur hohle Versprechungen aus Berlin anhören dürfen.“

Anzeige

Haben Sie uns schon getestet?

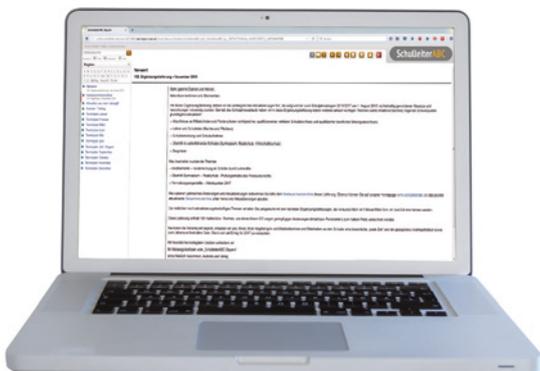
SchulleiterABC

das Original

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: SL-Test-abc

Passwort: 2018Juli

Wählen Sie Ihr Bundesland!

Kostenloser Testzugang bis 10.8.2018 freigeschalten!

Sie haben Fragen?

Kontaktieren Sie uns, wir beraten Sie gerne.



MEDIENGRUPPE
OBERFRANKEN
FACHVERLAGE

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

Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG

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

www.bildung.mgo-fachverlage.de, E-Mail: vertrieb@mgo-fachverlage.de

Schulentwicklungsplanung: Verwaltung und Politik müssen sich übergreifend abstimmen

Schulentwicklungsplanung in Deutschland

Pressemitteilung des Bundeselternrats

Eine belastbare und gemeinsam abgestimmte Schulentwicklungsplanung von Gemeinden, Landkreisen und Bundesländern ist die Grundlage für die Entwicklung von Schulplätzen und Lehrerstellen. Leider genügen die aktuellen Planungen immer öfter nicht mehr dem Ursprungsgedanken „verlässliche Planung der Schulentwicklung“.

Foto: [unsplash/Francisco Galarza](#)

Immer öfter ist festzustellen, dass die Schulträger hier lediglich einen inhaltslosen Plan aufstellen, der mit pauschalen Formulierungen gefüttert ist. Damit ist zwar dem Gesetz genüge getan, aber nicht der Bildung unserer Schülerinnen und Schüler.

Verwaltungen und Politik müssen sich übergreifend abstimmen, damit beide gemeinsam Schulplätze, sowie in Absprache und Planung mit den Universitäten Studienplätze für Lehrer gestalten können. Dies war der Ursprungsgedanke der Schulentwicklungsplanung, die immer mehr zum bürokratischen Übel verkommt.

Die bereits vor Jahren ausgerufene Bildungsrepublik Deutschland muss mit verlässlichen und ordentlich recherchierten Zahlen die nötigen Schulplätze und die fehlenden Lehrerstellen planen, denn ohne diese realistischen Zahlen für die Schulentwicklungsplanung werden wir dem Anspruch der Bildungsrepublik Deutschland nicht gerecht. Der Bundeselternrat fordert daher: Wir müssen von den Daten zu den Taten und unsere Primärressource auf ein solides Fundament stellen.

Aktuell bekommt man den Eindruck, dass sich die Schulentwicklungsplanung eher an den finanziellen Mitteln statt an den Schülerzahlen orientiert. Laut der jüngsten Meldung der Kultusministerkonferenz

werden die Schülerzahlen steigen. Gerade aufgrund der mehrjährigen¹ Laufzeiten der Schulentwicklungsplanungen² müssen die Schulträger schnell und dringend handeln, damit nicht wertvolle Zeit verloren geht und erst wieder gehandelt wird, wenn es zu spät ist. Zahlreiche Schulentwicklungspläne in Deutschland gehen von veralteten Zahlen aus und verhindern somit die Bildungsrepublik Deutschland. Wir dürfen nicht die Zukunft unserer Kinder verspielen.

IHR ANSPRECHPARTNER:

Stephan Wassmuth,
Vorsitzender des Bundeselternrats
Tel.: 0172 - 56 49 900
E-Mail: stephan.wassmuth@bundeselternrat.de

Fußnoten:

¹ In den Ländern und Gemeinden sind diese unterschiedlich.

² Weil es insgesamt ca. 12.000 oder 30.000 Pläne von Norderney bis zum Allgäu und vom Kaiserstuhl bis nach Vorpommern gibt.

Vom Bildungsland zur Bildungswüste

Bildungsqualität auf dem Weg in den Abgrund

„Die Situation ist dramatisch aber alle gehen zur Tagesordnung über, als seien die Probleme gelöst oder ständen kurz vor einer Lösung“, stellte die Vorsitzende des Allgemeinen Schulleitungsverbands Deutschland e. V. (ASD), Gudrun Wolters-Vogeler, zusammenfassend im Laufe der Frühjahrstagung des Schulleitungsverbandes in Weimar fassungslos fest.

Quelle: **PM ASD**

Sie bezieht sich damit z. B. auf den Sanierungs- und Schulbaustau, die Umsetzung der Inklusion in den Ländern, den Ausbau von Kitaplätzen und Ganztagschulen und den Stand des digitalen Ausbaus in den Schulen.

Als besonders schwerwiegend wird seit Monaten auch in der Öffentlichkeit der Lehrermangel in allen Bundesländern wahrgenommen. Es gibt kein Bundesland, in dem nicht mindestens in einer Schulform ein massiver Mangel an Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal zu verzeichnen ist. Das Gefühl, dass in diesem Bereich bundesweit „Land unter“ signalisiert wird, wurde auch vom Präsidenten der Kultusministerkonferenz (KMK), Thüringens Minister für Bildung, Jugend und Sport

Helmut Holter auf der Bundestagung des ASD am Wochenende geteilt. Er räumte zudem ein, dass in den Bundesländern eine sachgerechte Personalplanung über Jahre von der Politik vernachlässigt wurde. Diese Lücken werden in den nächsten zehn Jahren nicht zu schließen sein. Es fehlen nicht nur zehntausende ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, sondern inzwischen auch das notwendige Interesse junger Leute für den Beruf der Lehrkraft. Dieser wird zunehmend als unattraktiv empfunden. Die Gründe liegen vor allem in der überholten Besoldungsstruktur und den Rahmenbedingungen, angefangen mit der fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung bis hin zu den häufig desolaten hygienischen und baulichen Zuständen in den Schulen. Besonders betroffen sind hiervon Grundschulen, Förderschulen und Schulen im sozialen Brennpunkt und im ländlichen Bereich. Schulleitungen sehen sich zunehmend außerstande, diese Missstände zu verwalten. Dies wirkt sich inzwischen auch auf die Besetzung von Schulleitungsstellen auf. Immer mehr Schulleitungen und Kollegien melden untragbare Überbelastungen. Zudem fühlen sich diese weitgehend von der Politik und den Schulaufsichten mit den Problemen allein gelassen.

„Die Schulleiterinnen und Schulleiter sind vor diesem Hintergrund kaum noch in der Lage, die Qualität von Unterricht zu gewährleisten“, stellte die Vertreterin des Schulleitungsverband Niedersachsen (SLV Niedersachsen), Andrea Kunkel, fest.

Der Einsatz von Lehrern und Lehrerinnen aus EU-Ländern und nicht pädagogisch qualifizierten Seiteneinsteiger*innen helfen in dieser Situation nur sehr begrenzt weiter. „Deren Einsatz geht primär zu Lasten der Schülerinnen und Schüler, laugt aber zudem die

dadurch zusätzlich belasteten Kollegien und Schulleitungen aus“, stellten die Ländervertreter in Weimar übereinstimmend fest. Diese ständige Überbelastung führt absehbar zu weiterem Stundenausfall und gefährdet langfristig die Gesundheit aller Beteiligten. Die Folge ist ein weiterer Qualitätsrückgang von Bildung und Erziehung in den Schulen. Dem gegenüber steht neben dem Anspruch der Bildungsrepublik und dem eigenen Anspruch der Schulen eine zunehmend anspruchsvolle und fordernde Elternschaft, die die Bildung ihrer Kinder gefährdet sieht. Wir teilen diese Einschätzung, dass nur mit qualifiziertem pädagogischen Personal das bildungspolitischen Ziel erreicht werden kann.

Der ASD fordert ein sofortiges Umdenken und einen sichtbaren Kurswechsel der Bildungspolitik in Bund und Ländern.

- ▷ Der Beruf der Lehrkraft muss wieder attraktiv werden. Gleiches gilt für die Berufe des weiteren pädagogischen Personals (z.B. Erzieher, Sozialpädagogen...)
- ▷ Gefordert wird im Hinblick auf die aktuellen Erfordernisse eine bedarfsgerechte Ausstattung der Schulen mit personellen und sächlichen Ressourcen.
- ▷ Eine Reform der Lehrerbildung, sowohl im universitären und als auch im praktischen Bereich, sowie die Ausschöpfung aller Ausbildungskapazitäten.

Es ist zudem dringend erforderlich, dass Schule und der Beruf der Lehrkraft wieder die notwendige Anerkennung und Wertschätzung in der Gesellschaft und durch die Politik erhalten. Darin waren sich die Vertreter der Länder und der Präsident der KMK einig.

IHR ANSPRECHPARTNER:

Gudrun Wolters-Vogeler, Vorstandsvorsitzende

Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. - ASD

Tel.: 030 - 577 00 546

E-Mail: kontakt@schulleitungsverbaende.de

Anstifter zur Partnerschaft in der Bildungsregion Ruhr

Was hat RuhrFutur als Initiative für mehr Bildungsgerechtigkeit nach fast fünf Jahren Förderperiode der Metropole Ruhr gebracht?



Initiative für mehr Bildungsgerechtigkeit:
RuhrFutur ZWANZIG16

Initialzündung für die Gründung von RuhrFutur durch die Mercator-Stiftung war der 2012 vorgestellte Bildungsbericht Ruhr, der erstmals datenbasiert dem Revier immense soziale Bildungsdisparitäten als regionales Strukturproblem attestierte.

Autoren: **Dr. Brigitte Schumann und Karl Keining** • Foto: RuhrFutur

MITWIRKENDE:

In der **BILDUNGSINITIATIVE RUHRFUTUR** wirken aktuell die Kommunen Dortmund, Essen, Gelsenkirchen, Herten, Mülheim an der Ruhr und der Regionalverband Ruhr (RVR) sowie die Ruhr-Universität Bochum, die Technische Universität Dortmund, die Fachhochschule Dortmund, die Universität Duisburg-Essen, die Westfälische Hochschule mit der Landesregierung und der Stiftung Mercator mit Sitz und Stimme in der Steuergruppe zusammen.

Die Stiftung Mercator, die bisher rund 15,3 Mio. Euro investierte, hat den anfänglichen Verdacht, die Stiftung wolle in einen wichtigen Bereich staatlicher und kommunaler Verantwortung reinregieren, längst ausgeräumt. Die Stiftung hat erstens die Zielfindung und die Maßnahmenplanung in eine Steuerungsgruppe delegiert. Und zweitens agiert die großzügig ausgestattete und kompetent besetzte Geschäftsstelle von RuhrFutur weitgehend unabhängig von der Stiftung auf der Basis des in den USA entwickelten Ansatzes des „Collective Impact“, des „Gemeinsamen Wirkens“ bei der Bearbeitung komplexer gesellschaftlicher Probleme.

Mit ihrem partizipativen Ansatz fördert und optimiert RuhrFutur die Bildungsregion. Durch Kommunikation und Vernetzung hat sie Handlungswissen für professionelle Prozessbegleitung, Organisations- und Qualitätsentwicklung u.a. über Stadtgrenzen hinweg bereitgestellt. Sie hat einen gemeinsamen „Verantwortungsraum“ vorbereitet, dem allerdings mittelfristig alle Kommunen beitreten sollten. Das ist ein großer Fortschritt angesichts der bislang beklagten Egoismen.

REICHT DAS?

Trotz aller positiven Bemühungen im Bildungsbereich, Fakt ist, dass die Kinderarmutszahlen in der Metropole Ruhr auf hohem Niveau stagnieren oder tendenziell sogar ansteigen. In den Ruhrkommunen betragen sie zwischen 20 – 40%. Die Armutsegregation ist beträchtlich. Sie untergräbt den gesellschaftlichen Zusammenhalt und benachteiligt zusätzlich armutsgefährdete Kinder und Jugendliche. Bildungsungerechtigkeit droht zum Markenkern des Reviers zu werden.

Zu diesem eigentlichen Kern der Misere können die Anstrengungen von RuhrFutur nicht durchdringen, weil entscheidende strukturelle und finanzielle Veränderungen nicht auf ihrer Agenda stehen. Es gehört in den politischen Verantwortungsbereich des Regionalverbands Ruhr (RVR) und seiner Kommunen, die Strukturen der Ungleichheit in den Fokus zu rücken und politisch zu bekämpfen, damit das bisher gemeinsam Erreichte nicht als „symbolische Politik“ kritisiert wird.

POLITIK GEGENSTRUKTUREN DER UNGLEICHHEIT

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat in diesem Jahr eine Studie mit dem Titel „Ungleiches ungleich behandeln“ vorgelegt. Gefordert wird eine Mittelzuweisung, die sich an der sozialen Zusammensetzung der Kinder und Jugendlichen in den jeweiligen Bildungseinrichtungen orientiert, um der Armutsegregation gezielt entgegenzuwirken.

Die alte, nun abgewählte Koalition hat vor der Wahl Bereitschaft gezeigt, das Thema in der jetzigen Wahlperiode auf die Agenda zu setzen. Die neue Landesregierung wird sich in dieser Frage noch positionieren müssen. Die von ihr angedachten 30 „Talentschulen“ in problematischen Stadtteilen würden das Problem eher vernebeln als zu seiner Lösung beizutragen. Es ist unerlässlich, dass sich der Kommunalrat und das Parlament beim RVR mit dem Anliegen einer differenzierten Mittelzuweisung identifizieren. Die Forderung nach einem Sozialindex in Richtung Land sollte bald und mit Nachdruck vertreten werden.

Neben der Realisierung eines Sozialindex erscheint eine andere Gewichtung der Frühförderung – auch in der Arbeit von RuhrFutur – essenziell, weil Kinder aus schwierigen familiären Verhältnissen oft schon bei Schuleintritt eklatante Entwicklungsdefizite zeigen. Unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen kann die Grundschule allein und noch dazu in dem kurzen Zeitfenster von vier gemeinsamen Lernjahren diese Schwächen nicht hinreichend ausgleichen, wie die jüngste IGLU-Studie mit durchschnittlich 20 % schwachen Lesern am Ende von Klasse 4 erneut beweist. Der besonders sensitive Entwicklungszeitraum bis etwa zum sechsten Lebensjahr wird bislang nicht ausreichend genutzt und den auffällig stark steigenden Armutszahlen für Kinder von 0 – 6 Jahren nicht genügend Rechnung getragen. Hier lässt man die Betroffenen sozusagen in den Brunnen fallen, ohne einen speziellen Schutz zu schaffen.

Außerdem muss ein umfassender Aspekt in die Zielfindung und Maßnahmenplanung Eingang finden, nämlich „integrierte und fachbereichsübergreifende“ Zusammenarbeit in der Kommune mit dem Augenmerk auf integrierte Stadteilerneuerung, Stadtentwicklungsplanung, Ansiedlungspolitik, Wirtschaftsförderung und Bildungsplanung.

AUF DEM WEG ZUR MODELLREGION FÜR „STADT – BILDUNG – KLIMA“?

Der Regionalverband Ruhr ist in Kooperation mit den kommunalen Partnern bzw. Auftraggebern zuständig für den unabdingbaren Fortgang des Strukturwandels. Diese Aufgabe bekommt aktuell dadurch einen besonderen Akzent, weil im nächsten Jahr mit der Zeche Prosper in Bottrop die letzte noch verbliebene Zeche schließt und die Kohleförderung im Revier endgültig beendet wird. Ein symbolträchtiger Moment mit Aufforderungscharakter.

Seit vielen Jahren arbeitet der RVR als planerische Klammer der Region an dem Großprojekt „Konzept Ruhr & Wandel als Chance“. In einer neueren Fortschreibung sind die „Perspektiven 2020“ für eine nach-

haltige Regional- und Stadtentwicklung unter dem Label „Stadt – Bildung – Klima“ auf dem Papier festgeschrieben. Das Thema „Bildung“ ist also in der Gesamtplanung anerkannter Teil des Strukturwandels.

In der Realität etlicher Kommunen zeigt sich jedoch, dass die Verringerung von Armut und sozialer Ausgrenzung, die Bewältigung der Herausforderungen in belasteten Stadtteilen und die Zusammenführung und enge Verknüpfung von städtebaulichen, sozialen und bildungsqualifizierenden Maßnahmen bisher eher ausgeblendet bzw. nur zögerlich und punktuell in Handlungskonzepten aufgegriffen werden. Ein umfangreicher Statusbericht des Regionalverbandes aus dem Jahr 2016 bestätigt diese Analyse.

Hoffentlich bringt hier die von der neuen Landesregierung angekündigte und mit Beteiligung des Bundes geplante „Ruhr-Konferenz 2018“ Fortschritte. Oder gar den Durchbruch? Bis dahin müssen RVR und Kommunen ihre Planungen, Konzepte und die Vorgehensweisen optimieren, damit das integrierte Strukturwandel-Projekt „Stadt – Bildung – Klima“ als finanzielle Gemeinschaftsaufgabe von Bund, Land und den Kommunen des RVR in Angriff genommen werden kann.

BILDUNGSKONFERENZ 2018

Obwohl sich die Initiative in der Bildungslandschaft der Region zu einer echten Landmarke entwickelt hat, ist die zweite und erklärtermaßen letzte Förderperiode für die Bildungsinitiative RuhrFutur, finanziert durch die Stiftung Mercator, angebrochen. Im kommenden Jahr wird RuhrFutur zu einer Bildungskonferenz einladen, auf der die Aktivitäten der Periode bis 2022 beleuchtet und Planungen für die Zeit danach eingeleitet werden sollen. Es darf nicht passieren, dass die Bildungsregion nach dem Jahr 2022 so dasteht wie ein E-Bike, bei dem man die Batterie wieder dauerhaft abmontiert hat.

Wenn RuhrFutur endet, kommen von der Sachlogik her fast zwangsläufig neue Koordinierungs- und Unterstützungsaufgaben auf den RVR zu. Wird es gar eine „Bildungsmanagementinstanz“, wie sie sich Manfred Beck, ehemaliger Dezernent in Gelsenkirchen, wünscht?

Zukunftsfähige Struktur des Berliner Schulsystems etabliert

Ein Zwischenbericht

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

Autor: DIPP • Foto: [unsplash/chuttersnap](#)

Unter anderem konnte die Anzahl von Schulen mit einem hohen Anteil mehrfach benachteiligter Schülerinnen und Schüler reduziert werden. Die Leistungen der Jugendlichen an den zur Integrierten Sekundarschule zusammengefassten nicht-gymnasialen Schulen sind im Zuge des Wechsels überwiegend konstant geblieben. Der Reformprozess muss nun mit weiteren Optimierungen fortgesetzt werden – wozu die Studie zahlreiche Hinweise liefert.

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

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

DIE KERNERGEBNISSE

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



Die Forscherinnen und Forscher weisen aber auch auf weiterhin bestehende Herausforderungen hin: „Es gibt immer noch Schulen, die an schwierigen Standorten arbeiten und wenig nachgefragt sind. Außerdem wurde das Grundmuster unterschiedlicher Leistungsvoraussetzungen an den Schulstandorten nicht gänzlich aufgehoben. Nicht zuletzt fehlt es an den Integrierten Sekundarschulen ohne eigene Oberstufe vielfach an Erfahrung damit, den Übergang nach der Mittelstufe zu gestalten.“ Die mit standardisierten Tests erfassten Leistungen der untersuchten Schülerinnen und Schüler an den nicht-gymnasialen Schulen sind insgesamt in etwa gleich geblieben, auch wenn sich an Einrichtungen ohne eigene Oberstufe Hinweise auf leichte Leistungsrückgänge fanden. Der Befund traf sowohl auf Neuntklässlerinnen und Neuntklässler sowie auf 15-Jährige zu, die beide untersucht wurden. Diese Leistungsstabilität war angesichts der erheblichen Veränderungen und Umstellungen nicht zwangsläufig zu erwarten. Die Jugendlichen an den ISS erhielten allerdings nach der zehnten Klasse deutlich häufiger die Berechtigung, die gymnasiale Oberstufe zu besuchen: 41 Prozent gegenüber 24 Prozent zuvor. Gleichzeitig stiegen ihre Erwartungen: Ging vor der Reform rund ein Fünftel der nichtgymnasialen Schülerschaft davon aus, das Abitur zu schaffen, traf dies nach der Reform auf ein Drittel zu. „Die höheren Abiturerwartungen weisen darauf hin, dass die Grundidee der Reform angekommen ist. Wenn aber zugleich die Berechtigungsquoten steigen, obwohl parallel die Leistungen gleich bleiben, stellt sich die Frage, ob das Leistungsniveau in der gymnasialen Oberstufe gehalten werden kann“, so das Forschungsteam.

Darüber hinaus machen die neuen Ergebnisse deutlich, dass das Ausmaß sozialer und migrationsbezogener Bildungsungleichheiten größtenteils konstant geblieben ist: Nach der Reform besuchten unverändert Schülerinnen und Schüler mit einem „ungünstigeren“ familiären Hintergrund seltener Gymnasien oder nicht-gymnasiale Schulen mit eigener Oberstufe. Sie schnitten außerdem in der neunten Klasse gleichbleibend schlechter bei Kompetenztests ab. An der Situation der 15-Jährigen mit besonders schlechten Leistungen in Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch hat sich bisher ebenfalls wenig geändert. Die Gruppe setzte sich weiterhin vorwiegend aus Jugendlichen aus zugewanderten, bildungsfernen und sozial schwachen Familien zusammen. „Herkunftsbezogenen Bildungsungleichheiten und Kompetenzarmut gilt im Berliner Schulsystem weiterhin erhöhte Aufmerksamkeit“, urteilen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Die jetzt vorgelegten Befunde beleuchten noch viele weitere Aspekte der Reform. Dazu gehören unter anderem die Auswirkungen auf die Motivation und die Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Leistungsspitze. Insgesamt kommt das Forschungsteam zu folgendem Schluss: „Die Befunde weisen darauf hin, dass eine erfolgreiche Schulstrukturreform noch keinen verbesserten – fördernden und fordernden – Unterricht und ebenso wenig die optimale Gestaltung und Nutzung des Ganztagsbetriebs garantiert. Sie schafft aber strukturell günstige Voraussetzungen, um den Reformprozess fortzusetzen, der auf die Optimierung der pädagogischen Arbeit und einen Chancenausgleich zielt.“ Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluierung der Schulstrukturreform – die BERLIN-Studie – untersucht und vergleicht die Lernerträge und Bildungsverläufe von zwei Schülerkohorten. Von ihnen hat eine noch das Sekundarschulsystem vor der Umstellung durchlaufen. Die andere durchläuft derzeit als zweite Kohorte die neue Schulstruktur und ist als erste nach dem veränderten Verfahren auf die weiterführenden Schulen übergegangen. Die langjährigen Untersuchungen basieren auf Befragungen von Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen sowie auf Befragungen und Leistungstests, die mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt wurden. Die Arbeiten werden von Professor Dr. Jürgen Baumert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung), Professor Dr. Kai Maaz (DIPF) und Professor Dr. Olaf Köller (IPN) geleitet. Ein erster, 2013 vorgelegter Ergebnisbericht befasste sich mit der Akzeptanz der Reform und dem neuen Übergangsverfahren von der Grundschule an die ISS oder ans Gymnasium. Er zeigte eine hohe Zufriedenheit der Eltern mit den besuchten weiterführenden Schulen und belegte überdies eine große Akzeptanz der Reform unter Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen.

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/wollmarshöhe
wollmarshoehe.de

Wollmarshofen 14
88285 Bodnegg
Deutschland
info@wollmarshoehe.de



Umfassende Reformen in der Berliner Bildungslandschaft

Bericht zum weltweiten Zugang zu Schulbildung veröffentlicht

Ein neuer UNESCO-Bericht zeigt, dass die Anzahl der Menschen in Armut durch den Abschluss einer Sekundarschulbildung von allen Erwachsenen halbiert werden könnte

Gleichzeitig warnen die Autoren des Berichts "Weltweite Armut durch universelle Grund- und Sekundarschulbildung reduzieren", dass die meisten Länder dieses Ziel nach aktuellen Prognosen nicht erreichen werden. Die Ergebnisse der Studie wurden im Vorfeld des UN High Level Political Forum on Sustainable Development veröffentlicht, das vom 10. bis 19. Juli 2017 tagte.

Quelle: **Deutsche UNESCO-Kommission e.V.**

Hätten alle Erwachsenen weltweit einen Sekundarschulabschluss¹, könnten 420 Millionen Menschen der Armut² entkommen. Das entspricht einer Reduzierung der Anzahl der Menschen in Armut um mehr als die Hälfte. In Subsahara-Afrika und Südasien würde ein Sekundarschulabschluss sogar zwei Dritteln der von Armut betroffenen Menschen helfen, dieser zu entkommen. Diese Prognosen basieren auf der Analyse neuer UNESCO-Daten und auf der Grundlage von durchschnittlichen Auswirkungen von Bildung auf Wachstum und Armutsreduzierung in Entwicklungsländern zwischen 1965 und 2010.

Studien zeigen, dass Bildung direkte und indirekte Auswirkungen auf wirtschaftliches Wachstum und die Armutsreduzierung hat. Sie ermöglicht Menschen nicht nur ihre Persönlichkeit zu entfalten, sondern vermittelt ihnen auch die für die Erwerbstätigkeit notwendigen Fähigkeiten. Trotz dieses Potenzials zeigen die neuen UNESCO-Daten, dass in den vergangenen Jahren die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die keine Schule besuchen, beständig hoch ist. Weltweit besuchen 9 Prozent aller Kinder im Grundschulalter keine Schule. In der unteren Sekundarschulbildung gilt dies sogar für 16 Prozent, in der oberen Sekundarschulbildung für 37 Prozent³. Mehr als 264 Millionen Kinder und Jugendliche hatten 2015 keinen Schulzugang.

Subsahara-Afrika verzeichnet von allen Weltregionen die höchsten Raten von Kindern und Jugendlichen aller Altersgruppen, die keine Schule besuchen. 57 Prozent der Jugendlichen zwischen 15 und 17 Jahren und 36 Prozent derjenigen zwischen 12 und 14 Jahren besuchen keine Schule. 21 Prozent

der Kinder zwischen 6 und 11 Jahren haben ebenfalls keinen Zugang zur Schule. Mehr als ein Drittel aller Kinder im Grundschulalter ohne Schulzugang leben in nur sechs Ländern: Äthiopien, Indien, Indonesien, Nigeria, Pakistan und Sudan.

61 Millionen Kinder im Grundschulalter (6-11 Jahre) sind weltweit ohne Schulzugang. 17 Millionen Kinder im Grundschulalter, die nie eine Schule besucht haben, werden nach aktuellen Prognosen auch in Zukunft niemals eine Schule von innen sehen. Das gilt für eines von drei Kindern ohne Schulzugang in Subsahara-Afrika, Westasien und Nordafrika und für eines von vier Kindern in Zentral- und Südasien. Mädchen in armen Ländern sind weiterhin besonders benachteiligt. In Ländern mit niedrigem Einkommen sind mehr als 11 Millionen Mädchen im Grundschulalter ohne Schulzugang, während dies im Vergleich auf nur fast 9 Millionen Jungen zutrifft. Auf der positiven Seite: Mädchen, die eine Grundschulbildung aufnehmen, schließen diese tendenziell auch ab und setzen ihren Bildungsweg auf Ebene der Sekundarschulbildung fort.

Autoren des Berichts rufen Regierungen weltweit dazu auf, den Zugang zu und die Qualität von Bildung zu erhöhen.

HINTERGRUND

Bildung ist ein Menschenrecht. Sie ist Schlüssel zu individueller und gesellschaftlicher Entwicklung und Voraussetzung für die Gestaltung nachhaltiger Entwicklung. Die Vereinten Nationen haben mit der Globalen

Nachhaltigkeitsagenda auch ein Bildungsziel beschlossen: „Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern“. Die UNESCO koordiniert die Umsetzung dieses Ziels auf der internationalen Ebene und ist für das Monitoring verantwortlich.

WEITERE INFORMATIONEN:

UNESCO-Bericht "Weltweite Armut durch universelle Grund- und Sekundarschulbildung reduzieren"
DUK-Webseite zur Bildungsagenda 2030

Fußnoten:

¹ Dies bezieht sich auf den Abschluss einer „oberen Sekundarschulbildung“, welche dem Level 3 der Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens ISCED entspricht und u.a. die allg. (Fach-)Hochschulreife oder einen berufsqualifizierenden Abschluss umfasst.

² Die offizielle Armutsgrenze liegt laut Weltbank-Definition bei einem täglichen Einkommen von weniger als US\$ 1.90.

³ Die „untere Sekundarschulbildung“ entspricht dem ISCED-Level 2 und umfasst u.a. den allg. Haupt-/Realschulabschluss oder ein Berufsvorbereitungsjahr oder Vergleichbares. Zur Definition von „oberer Sekundarschulbildung“ vgl. Fußnote 2.



Kulturelle Bildung ist ein wesentlicher Baustein von Bildungsgerechtigkeit

Mehr Chancengerechtigkeit durch gute Bildung

Das Programm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wird 2018 fortgesetzt

58 deutschlandweite Einrichtungen der außerschulischen Bildung haben sich um Förderung in dem Programm beworben, mit dem das BMBF Maßnahmen der kulturellen Bildung für benachteiligte Kinder und Jugendliche zwischen 3 und 18 Jahren fördert.

Quelle: BMBF • Foto: unsplash/Loic Furhoff

Eine Jury unter Leitung von Ingeborg Berggreen-Merkel, ehemalige Ministerialdirektorin der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien, hat die eingereichten Skizzen begutachtet und schlägt 32 Programmpartner zur Förderung vor. Das BMBF stellt von 2018 bis 2022 insgesamt 250 Millionen Euro zur Verfügung, 30 Millionen Euro mehr als bisher.

„Jedes Kind verdient gute Bildung, das ist die beste Voraussetzung für einen erfolgreichen Lebensweg. In ‚Kultur macht stark‘ werden junge Menschen erreicht, die sonst nicht an Maßnahmen der kulturellen Bildung teilnehmen würden,“ sagte Bundesbildungsministerin Johanna Wanka. „Deshalb setzen wir das Programm für weitere fünf Jahre fort und können so noch mehr jungen Menschen Entwicklungsmöglichkeiten durch Tanz, Theater, Lesen, Film oder auch Zirkus bieten.“

Geprüft und bewertet hat die eingereichten Skizzen eine unabhängige Jury. Die Vorsitzende Ingeborg Berggreen-Merkel sagte: „Die Bedeutung kultureller Bildung kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Sie stärkt die Fähigkeiten der Wahrnehmung, der Gestaltung und der sozialen Interaktion und damit der Grundlagen für gesellschaftliche Teilhabe.“

Zahlreiche Programmpartner, die bereits seit 2013 gefördert werden, erhalten auch in Zukunft Fördermittel aus „Kultur macht stark“, u.a. der deutsche Museumsbund und die Türkische Gemeinde in Deutschland, es wurden außerdem eine Reihe neuer Programmpartner ausgewählt: u. a. Bundesverband Deutsche Tafel und die Stiftung Digitale Spielkultur.

Seit Beginn des Programms Anfang 2013 wurden bundesweit über 16.000 Maßnahmen durchgeführt. Nach aktuellem Stand werden über 500.000 Kinder und Jugendliche in den Projekten erreicht. Das Programm wird derzeit von 32 Programmpartnern umgesetzt und hat eine Laufzeit von fünf Jahren. Das BMBF stellt dafür bis Ende 2017 bis zu 230 Millionen Euro bereit. Damit ist „Kultur macht stark“ das größte Förderprogramm zur kulturellen Bildung in Deutschland.

WEITERE INFORMATIONEN:

www.buendnisse-fuer-bildung.de und „Zukünftige 32 Programmpartner“

Bildungslandschaften und Bildungsgerechtigkeit

Was kann Vernetzung leisten?

Bei diesen Formen der Zusammenarbeit handelt es sich um eine strategische Vernetzung von schulischen und außerschulischen Bildungsakteuren in einem definierten lokalen Gebiet (z. B. einer Gemeinde oder einem Quartier).

POTENZIAL VON BILDUNGSLANDSCHAFTEN

Auch wenn Kinder – abgesehen vom Elternhaus – den größten Teil des Tages in der Schule verbringen (formale Bildung), ist diese nicht der einzige Ort, an dem sie Chancen erhalten, sich zu verantwortungsvollen und selbstbestimmten Wesen zu entwickeln. Auch z. B. Jugendorganisationen, Vereine oder Musikschulen (non-formale/freiwillige Bildung) tragen viel zur Bildung eines Kindes bei. Schließlich wird ein Kind auch auf dem Spielplatz, im Spiel mit Gleichaltrigen, beim Ausflug mit den Eltern oder bei Aktivitäten in der Clique gefördert (informelle Bildung). Wenn diese verschiedenen, sich überschneidenden Lernwelten eines Kindes, in erster Linie natürlich formale und non-formale Bildungsorte, bewusster miteinander verbunden werden und ineinandergreifen, entsteht eine Bildungslandschaft.

Neben einer langfristigen Vernetzung und einer systematischen Zusammenarbeit unterschiedlicher Bildungsakteure zeichnen sich Bildungslandschaften durch eine konsequente Ausrichtung auf ein gemeinsames Ziel aus. Zum Beispiel können Bildungslandschaften die Übergänge von einer Bildungsstufe zur nächsten fokussieren, um Brüche in der Bildungsbiografie zu vermeiden. Ange-

strebt wird dabei auch, die sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen durch die Bildungsangebote in den Bildungslandschaften zu fördern und somit eine bessere Integration zu ermöglichen. Diese beiden Foki dienen dem übergeordneten Ziel von Bildungslandschaften, nämlich allen Kindern und allen Jugendlichen in der Bildungslandschaft eine chancengerechte, vielfältige und umfassende Bildung zu ermöglichen (Huber, 2014).

Zwar bauen Bildungslandschaften oft auf Schulnetzwerken auf (oder Schulen spielen eine besondere Rolle), allerdings ist das zentrale Merkmal die Kooperation mit außerschulischen Bildungspartnern. Das gemeinsame Ziel von Bildungslandschaften ist eine Verbesserung der Bildung und eine bessere Nutzung des Potenzials aller Kinder und Jugendlichen und damit letztendlich mehr Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit. Der Fokus der beabsichtigten Wirkung liegt somit insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit verminderten Bildungschancen, sei es aufgrund ihrer sozialen, ökonomischen oder kulturellen

Herkunft oder aufgrund ihrer individuellen psychischen und physischen Voraussetzungen.

Obwohl im bisherigen Forschungsdiskurs zu Bildungslandschaften ein Mangel an wissenschaftlichen Erkenntnissen zu gerechtigkeitsfördernden Leistungen konstatiert werden kann, wird Bildungslandschaften ein großes Potenzial, einen Beitrag zu eben diesen Leistungen zu erbringen, zugeschrieben (Manitius, 2013). Nachdem nachfolgend gerechtigkeits-theoretische Zugänge skizziert werden, betrachtet der folgende Text daher das gerechtigkeitsfördernde Potenzial von Bildungslandschaften, welches sich zum einen in ihrem sozialintegrativen Potenzial und zum anderen in dem Potenzial, die Bildungsqualität durch Vernetzung der lokalen Bildungsakteure zu steigern, zeigt.

GERECHTIGKEITSTHEORETISCHE ZUGÄNGE

Im interdisziplinären Gerechtigkeitsdiskurs wird zurzeit gehäuft auf drei gerechtigkeits-theoretische Ansätze zu-

In den letzten Jahren hat die Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern im lokalen und regionalen Umfeld verstärkt Aufmerksamkeit erfahren.

Bildungsnetzwerke in Nordrhein-Westfalen, Lernen vor Ort (Niedlich & Brüsemeister, 2011), „Ein Quadratkilometer Bildung – Bildungslandschaft in Berlin“ der Freudenberg Stiftung oder in der Schweiz das Programm Bildungslandschaften (vgl. Huber & Wolfgramm, 2014; Huber, 2014), initiiert als Public Private Partnership durch die Jacobs Foundation zusammen mit Gemeinden bzw. teilweise mit Kantonen, sind Beispiele solcher Initiativen.

Autoren: Anja Koszuta und Stephan Gerhard Huber • Fotos: unsplash/Scott Webb, Samuel Zeller

rückgegriffen: Diese fassen Gerechtigkeit entweder als Verteilungsgerechtigkeit, als Teilhabegerechtigkeit oder als Anerkennungsgerechtigkeit auf.

Die Verteilungsgerechtigkeit fokussiert das Verhältnis zwischen individuellen Freiheitsrechten und dem Staat, der für die Gewährleistung dieser Rechte zuständig ist. Sie basiert im Wesentlichen auf zwei Prinzipien. Während das erste Prinzip auf die Garantie von öffentlichen Grundrechten (z. B. Meinungsfreiheit) abzielt, beinhaltet das zweite Prinzip eine explizite Verteilungsregel. Demnach ist Ungleichheit nur gerechtfertigt, wenn sie den am wenigsten Begünstigten der Gesellschaft dient (Differenzprinzip) (Rawls, 1971; Rawls, 2001).

Sen (2010) dagegen versteht unter Gerechtigkeit, dass jedes Individuum eine gleiche Chance auf den Erwerb eines Bündels an Fähigkeiten hat, die für eine erfolgreiche Lebensführung benötigt werden (Teilhabegerechtigkeit). Sen betrachtet also vor allem die von der Gesellschaft bereit gestellten Verwirklichungschancen. Darüber hinaus beschränkt sich seine Betrachtung nicht nur auf den Erwerb von Fähigkeiten, sondern berücksichtigt auch die Prozesse und Rahmenbedingungen, in denen der Fähigkeitserwerb stattfindet. Hier spielen sowohl Lernprozesse im schulischen als auch im non-formalen und informellen Bildungskontext eine Rolle.

Nach den Prinzipien der Anerkennungsgerechtigkeit, dem dritten gerechtigkeits-theoretischen Ansatz, besteht die notwendige Voraussetzung für ein menschenwürdiges Leben und soziale Partizipation darin, eine bestimmte Qualität von Sozialbeziehungen zu etablieren. Diese misst sich daran, in welchem Ausmaß diese Beziehungen die Prinzipien der intersubjektiven Anerkennung

der emotionalen Zuwendung, des moralischen Respekts und der sozialen Wertschätzung verkörpern. Den Anerkennungstheoretikern zufolge muss eine kontinuierliche Erfahrung mit diesen drei Anerkennungsformen gesichert sein, damit die Kinder und Jugendlichen ihr Potenzial zur individuellen Autonomie entfalten können (Honneth, 2011).

POTENZIAL SOZIALINTEGRATIVER LEISTUNGEN VON BILDUNGLANDSCHAFTEN

Folgt man Sens Auffassung von Gerechtigkeit, dann müsste sich die Bereitstellung möglichst vieler Verwirklichungschancen gerechtigkeitstheoretisch auswirken (Manitius, 2013). Genau an dieser Stelle setzen Bildungslandschaften an, indem Kooperationen von schulischen und außerschulischen Bildungsanbietern durch Synergieeffekte zu einer Schaffung von neuen Bildungsangeboten für Kinder und Jugendliche führen. Das vielfältigere Bildungsangebot führt wiederum zu einem breiteren Zugang von Kindern und Jugendlichen.

Lokale Bildungsakteure zeichnen sich außerdem durch eine größere Nähe zur Bevölkerung aus und können so die Lücke zwischen der jugendlichen Lebenswelt und der Schule als formalem Bildungsort überbrücken, was wiederum eine niedrigschwelligere Ansprache der Jugendlichen ermöglicht. Bisherige empirische Ergebnisse haben gezeigt, dass Bildungsangebote häufiger von sozial besser gestellten Familien besucht werden und die Zielgruppe der sozial Benachteiligten häufig nicht erreicht wird (Lösel, 2006;

Wittke, 2012). Eine niedrigschwellige Ansprache kann an dieser Stelle dazu führen, dass vermehrt Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien für eine Teilnahme an den Bildungsangeboten gewonnen werden können. Auf diesem Wege können Bildungslandschaften gleichzeitig auch einer sozialen Exklusion dieser Bevölkerungsgruppe entgegenwirken (Wichmann, 2012).

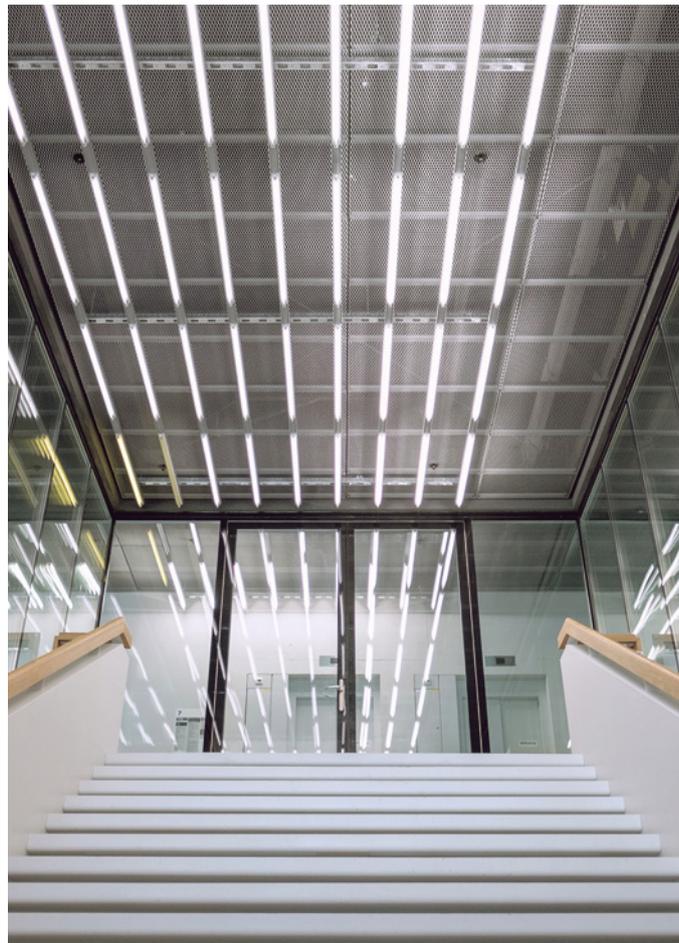
STEIGERUNG DER BILDUNGSQUALITÄT

Bildungslandschaften zielen jedoch nicht nur auf den quantitativen Ausbau, sondern auch auf den qualitativen Ausbau des Bildungsangebots ab. Eine Einbindung der lokalen Bildungsakteure führt dazu, dass die Bildungsangebote die Bedürfnisse und Bedarfe der Zielgruppen berücksichtigen können, denn die Bildungsakteure vor Ort kennen die Kinder und Jugendlichen sowie ihre Bedürfnisse am besten.

Ein passgenaues Bildungsangebot sowie eine hohe Bildungsqualität sollen letztendlich einen Beitrag dafür leisten, dass alle Kinder und Jugendliche ihr Potenzial bezüglich Lernaktivitäten bestmöglich ausschöpfen können.

FAZIT

Durch Bildungslandschaften soll die Nutzung von vielfältigen Bildungsangeboten für eine breitere Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen verbessert werden. Da dadurch mehr Verwirklichungschancen für Kinder und Jugendliche geschaffen werden, könnten Bildungslandschaften nach Sens (2010) Aufassung von Gerechtigkeit so einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit leisten. Weiterhin würde eine hohe Bildungsqualität garantieren, dass alle Kinder und Jugendlichen (auch aus sozial benachteiligten Familien) ihr Potenzial voll ausschöpfen können. Bisher ist empirisch jedoch weitgehend ungeklärt, ob Bildungslandschaften allerdings wirklich einen Beitrag zu Chancengleichheit leisten (oder vielleicht sogar Gegenteiliges bewirken) (Huber 2014; Manitus 2013). Die bisherige Literatur zu Bildungs Kooperationen und -netzwerken befasst sich hauptsächlich mit Kooperationen im schulischen Bereich. Nur sehr wenige Studien beziehen sich auf interdisziplinäre Kooperationen zwischen Schulen und Akteuren aus dem außerschulischen Bereich. Auf Ebene der Kinder und Jugendlichen wäre beispielsweise zu erforschen, ob und wie die Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Akteuren dazu führt, dass vermehrt Angebote für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien geschaffen werden und die Teilnahme von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen an Bildungsangeboten zunimmt.



Vielfältige Bildungsangebote durch Bildungslandschaften

Literatur:

Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.

Huber, S. G. (2014). *Kooperation in Bildungslandschaften: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen*. In S. G. Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) in und mit System* (S. 3–29). Köln: Wolters Kluwer.

Huber, S.G. (Hrsg.) (2014). *Kooperative Bildungslandschaften: Netzwerke(n) im und mit System*. Köln & Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland.

Huber, S.G. & Wolfgramm, C. (Hrsg.). (2014). *Bildungslandschaften. Bildungsbiografien fördern. Schulverwaltung spezial, 1*, Kronach: Wolters Kluwer Deutschland.

Manitus, V. (2013). *Regionalisierung und Gerechtigkeit? Eine Betrachtung auf Chancen und Risiken entlang theoretischer und empirischer Hinweise*. Technische Universität Dortmund. Dissertation.

Niedlich, S. & Brüsemeister, T. (2011). *Modelle regionalen Bildungsmanagements – Ansätze zur Be-*

hebung sozialer und bildungsbezogener Ungleichheiten? In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 201–218). Münster: Waxmann.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.

Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge: Harvard University Press.

Sen, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: C.H.Beck.

Wichmann, M. (2012). *Über den Schulhof hinaus. Das Verhältnis von Ganztagschule und Bildungslandschaft und wie beide voneinander profitieren können*. In: P. Bleckmann / V. Schmidt. *Bildungslandschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wittke, V. (2012). *Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen als Adressaten der Familienbildung*. In: R. Lutz (Hrsg.) *Erschöpfte Familien* (S. 191-207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lernen mit Praxisbezug

Problemorientiertes Lernen – auch in der Qualifizierung von Schulleitungen und Mitarbeitenden

Die Wirklichkeit als Grundlage für die Reflexion und Erarbeitung von komplexen Arbeitssituationen

Autoren: **Stephan Huber und Sigrid Hader-Popp**

Ein besonders interessanter Versuch, in Bildungsprozessen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einen ausgeprägten Praxisbezug angemessen zu berücksichtigen und methodisch umzusetzen, stellt das Verfahren des Problemorientierten Lernens (POL) bzw. das „Problem-Based-Learning“ (PBL) dar (vgl. Huber & Hader-Popp 2013, Huber 2001)¹.

Im Lern-Ansatz des Problemorientierten Lernens (POL) werden konkrete und komplexe Probleme aus der Alltagspraxis als Ausgangspunkt genutzt, um die Lernenden in einen kooperativen Problemlöseprozess zu involvieren, interaktiv Lösungen zu finden und dabei zu einem Wissenszuwachs zu kommen.

Das POL ist für die Schulleitung in mehrfacher Hinsicht relevant:

- ▷ Als Lernkonzept in der schulischen Führungskräfteentwicklung und Schulleitungsqualifizierung ermöglicht es Transferwirksamkeit und Nachhaltigkeit.
- ▷ In der Lehrerfortbildung und Personalentwicklung kann es genutzt werden, um den Lernort „Kurs/Seminar“ mit dem Lernort „Schule“ zu verknüpfen und die Fortbildung praxisorientiert zu gestalten. Aufgabe der Schulleitung kann es hier sein, POL für die Gestaltung schulinterner Fortbildung zu nutzen und die Fortbildung auf Praxisfälle und schulische Vorhaben zu beziehen.
- ▷ Als Lernkonzept und Methode kann POL für die Unterrichtsentwicklung genutzt werden. Aufgabe der Schulleitung ist es dann, den Lehrkräften diese Methode bekannt zu machen, ihre Umsetzung zu begleiten und ihre Wirksamkeit im Unterricht zu unterstützen.

ENTSTEHUNG DES POL

Problemorientiertes Lernen wird seit vielen Jahren im Managementtraining in der Wirtschaft sowie beispielsweise in der Ausbildung medizinischen Personals eingesetzt. Im Bildungsbereich kommt das Verfahren zwar seit der Reformpädagogik vor, jedoch wurde es nicht empirisch überprüft oder unter dieser spezifischen Fragestellung und Terminologie bearbeitet. Es gab bereits bei Kerschensteiner (1912) und Dewey (1910) Bemühungen, authentische Problemstellungen einzubeziehen, die einen Prozess der Reflexion auslösen. Später sind u.a. Brunner (1966) und Nuber (1981) mit ihren Ansätzen zum „entdeckenden Lernen“ und Kaiser (1983) mit der Fallstudiendidaktik ebenfalls „Vorboten“ dieses Ansatzes.

Für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, v.a. bei der Qualifizierung von schulischen Führungskräften aus Schulaufsicht

und Schulleitung, wurde dieser Lernansatz vor allem von Bridges und Hallinger in den 1990er Jahren in den USA weiterentwickelt (vgl. Bridges 1992, Bridges & Hallinger 1995, 1997).

Zu POL gibt es umfassend Literatur, v.a. aus den 1990er Jahren, aber auch aktuellere Forschungsarbeiten und anwendungsbezogene Literatur für verschiedene Kontexte (vgl. Bears et al. 2011, Dolmans et al. 2005, Hirca 2011, Hung 2011, Mandl 2003, Savin-Baden & Howell Major 2004, Weber 2005).

Das Lernkonzept des POL sorgt dafür, dass Wissen auf Anwendungskontexte bezogen wird und in Anwendungskontexten abgerufen werden kann. Das erworbene Wissen und Verständnis soll ein Werkzeug darstellen, das in der spezifischen und äußerst komplexen Arbeits- (hier: Schul-) -situation möglichst ohne allzu große transferbedingte Reibungsverluste einsetzbar ist. Der Aufbau „Trägen Wissens“ (Renkl 1996, im Englischen spricht Whitehead (1929) von „inert knowledge“), das im entsprechenden Anwendungsfall nicht adäquat nutzbar gemacht werden könnte, soll vermieden werden.

Zur Frage, wie „Träges Wissen“ zustande kommt, bündelt Renkl (1996) eine Reihe von Erklärungsansätzen:

- ▷ **Metaprozesserklärungen** z. B. gehen davon aus, dass Metaprozesse, die über dem anzuwendenden Wissen stehen, defizitär sind, z. B. metakognitive Steuerungsprozesse oder das Wissen um die Anwendungsbedingungen des in Frage stehenden Wissens (hierzu zählen z.B. geringe Motivation, fehlender Wille, bewusste oder unbewusste Abwägungen, Vorurteile etc.).
- ▷ **Strukturdefiziterklärungen** sehen Defizite im Wissen selbst angesiedelt, d.h. das Wissen ist nicht in einer Form vorhanden, die seine Anwendung erlauben würde. Z. B. wird Faktenwissen (also deklaratives Wissen) nicht in Handlungswissen (oder prozedurales Wissen) umgesetzt. Oder Alltagswissen und schulisches Wissen werden in unterschiedliche „Schubladen“ abgespeichert (vgl. Mandl, Gruber & Renkl 1993), ein Transfer von einer in die andere findet nicht statt.
- ▷ **Situiertheitserklärungen** schließlich legen einen neuen Wissens- und Transferbegriff zugrunde. Die Grundannahme lautet dabei, dass Wissen prinzipiell situativ gebunden sei. Wissen existiert gar nicht als bezuglose (eigene, losgelöste) „Substanz“ (Entität), sondern ist immer an den Kontext (Personen, Umwelt) des Wissenserwerbs geknüpft. An allen diesen Erklärungsversuchen wurde auch Kritik geübt. Für Unterrichtende / Wissensvermittler ist allerdings interessant, was sich daraus in Bezug auf Lehr-Lernprozesse ergeben hat: Das Problem des „Trägen Wissens“ führte nämlich zur Entwicklung bzw. zum Teil zu einer Renaissance von Instruktionsmodellen, die die Vermittlung von anwendbarem Wissen zum Ziel haben.

POL integriert drei zentrale Lernformen:

1. Lernen findet an komplexen, authentischen oder zumindest realitätsnahen und zugleich motivierenden Problemstellungen statt, es ist problemorientiertes Lernen. Dazu gehört eine interessante Problemstellung, die die Lernenden intrinsisch motiviert, sich bestimmtes Wissen anzueignen. Das Wissen wird gleich in einem Anwendungskontext erworben, es kann sofort auf bestimmte Anwendungsbedingungen hin konditionalisiert werden.
2. Lernen findet im authentischen Kontext statt, ist situatives Lernen. Das Wissen ist kontextgebunden.
3. Lernen findet in sozialen Arrangements statt, ist kooperatives Lernen (Betonen des Sozialaspekts). Lernen wird als Enkulturation aufgefasst: Entweder ist es Lernen mit einem Experten, wie beim Modell der Kognitiven Lehre (Cognitive Apprenticeship) oder Lernen mit Peers. Der Lernende soll sich dabei zumindest in bestimmten Teilbereichen als kompetent erleben.

Das Besondere am POL ist, dass die übliche Trennung von Lernen einerseits und Anwenden andererseits aufgehoben wird und einzelne voneinander isolierte Disziplinen verschränkt werden. Berücksichtigt

werden soll die Situationsgebundenheit von Lernen und Wissen. Das Motto ist: weg vom isolierten Faktenwissen, hin zum speziellen fächerübergreifenden Zusammenhangswissen.

Eher „traditionell“ orientierte Ansätze mögen noch von der Auffassung ausgehen, dass „Lehren“ eine Weitergabe von Wissen im Sinne von (fertigen) Inhalten und „Lernen“ der Erwerb dieses (festen) Wissensbestandes ist. Das Wissen soll für die zukünftige Funktion relevant sein und die „Lernenden“ werden dann später selbst erkennen, wann und wie sie das Gelernte in ihre Arbeitswirklichkeit übertragen können. Die Anwendung wird dabei als ein relativ einfacher und geradliniger Prozess gedacht. Es spielt dafür keine so große Rolle, in welchem Kontext das Wissen einmal erworben wurde.

Der problemorientierte Ansatz hingegen versteht „Lernen“ mehr als ein Sich-Entwickeln-Lassen von Wissen im Austausch zwischen den Teilnehmern selbst und zwischen den Teilnehmern und den Ausbildern. Hier ist Lernen kooperativ, interaktiv und partizipativ. Man geht von Problemen aus und sucht für deren Bewältigung dann das nötige unterstützende „Hilfswissen“ aus verschiedenen wissen-schaftlichen Disziplinen, Erfahrungen von Praktikern und dem Vorwissen der Teilnehmer. Motto ist: „First the problem, then the content“ (Bridges & Hallinger 1995, S. 8). Alltagsprobleme werden hier als Stimulus für Lernen selbst und als Lernsituation sowie „Lernmaterial“ gesehen und nicht nur als späterer Anwendungs-Kontext für vorher Gelerntes.

Im Rahmen einer Lerneinheit, die den POL-Ansatz anwendet, dient ein „Problem“ als Einstieg in ein Projekt/eine Aufgabe. Hierfür liegt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern beispielsweise eine Fallbeschreibung schriftlich vor.

Wissen wird mit der Entwicklung von Handlungskompetenzen verknüpft und die Fähigkeit der Lernenden (Schulleitungsmitglieder in der Führungskräftequalifizierung, Lehrkräfte in der Fortbildung und Schülerinnen und Schüler im Unterricht), flexibel und kompetent mit schwierigen und komplexen Situationen und Vorhaben umzugehen, wird gestärkt.

PRÄMISSEN, ZIELE, MERKMALE

Die Befürworter des POL-Ansatzes formulieren folgende Prämissen (vgl. u.a. Bridges & Hallinger 1995, S. 5): POL geht davon aus, dass „Lernen“ immer sowohl „Wissen“ wie auch „Handeln“ impliziert. Beides - sich Wissen anzueignen und die Fähigkeit zu entwickeln, es handelnd einzusetzen - ist von gleicher Bedeutung für den Lernprozess sowie für das Lernergebnis. Darüber hinaus ist es für den Lernerfolg wichtig, das vorhandene Vorwissen der Teilnehmer zu aktivieren und neues

Wissen in dieses Vorwissen zu integrieren. Zudem muss es ein möglichst breites Angebot an Gelegenheiten geben, dieses Wissen anzuwenden. Wichtig ist, dass das „neue“ Wissen in einen Kontext eingebettet wird, der möglichst genau dem der späteren Anwendung ähnelt. Der spätere Kontext wird „Signalreize“ enthalten, die zum „Wiederfinden“ und zur Anwendung des in der Trainingssituation Gelernten anregen. Schließlich soll der Bewertung die Ausführung von Aufgaben zugrunde liegen, die der Arbeits-realität entsprechen.

Zu den Zielen eines Programms, das auf POL beruht, gehört u.a. (ibid., S. 6ff) die Entwicklung und Unterstützung:

- ▷ der Fähigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Wissen zu erwerben, indem ihnen die Möglichkeit gegeben wird, ihr Wissen im Umgang mit realen, praxisnahen Problemen üben zu können,
- ▷ von Anwendungsfähigkeiten,
- ▷ von grundsätzlichen Problemlösefähigkeiten, da künftige Probleme selbst inhaltlich nicht voraussehbar sind,
- ▷ von Führungskompetenzen, also Fähigkeiten, die zur Zusammenarbeit anregen, zu Teambildung und Teamleitung, zu Konfliktlösung und Konsensfindung, zur Planung und Organisation von Projekten,
- ▷ einer Palette von affektiven Fähigkeiten, etwa Engagement zur Zusammenarbeit, Geduld, Frustrationstoleranz und Selbstvertrauen,
- ▷ von Kompetenzen für selbstbestimmtes Lernen, um eigene Wissensdefizite selbstkritisch erkennen und sich immer wieder geeignete Ressourcen verschiedener Art erschließen zu können.

Folgende Merkmale zeichnen problemorientiertes Lernen aus (vgl. u.a. Bridges 1992, Bridges & Hallinger 1995, Gräsel 1997, Gräsel & Mandl 1999, Renkl 1996, 2001):

- ▷ Die Lerner müssen mit einem Problem konfrontiert werden.
- ▷ Das Problem muss echt sein und so weit wie möglich dem Anwendungskontext bzw. der Handlungssituation entsprechen; es muss authentisch sein.
- ▷ Das Problem muss relevant für den Lerner sein.
- ▷ Das Problem muss komplex sein.
- ▷ Das Problem muss entsprechend dem Anwendungskontext bzw. der Handlungssituation gelöst werden.
- ▷ Beim Problemlösen soll es unterschiedliche Hilfsangebote geben (je nach Komplexität des Problems und Methodenkompetenzen der Lernenden).
- ▷ Das Problem sollte durch verschiedene Perspektiven betrachtet werden.
- ▷ Das Problem sollte im Idealfall für multiple Kontexte geeignet sein.
- ▷ Problemorientiertes Lernen wird meist partizipativ, kooperativ, interaktiv und zu

Fußnote:

¹ Neubearbeitung aus Huber, 2001 und Huber & Hader-Popp, 2013.

Literatur:

- Bears, L., Macintyre, B. & O'Sullivan, G. (2011). *Preparing Teachers for the 21st Century Using PBL as an Integrating Strategy in Science and Technology Education. Design and Technology Education*, 16 (1), S. 36-46.
- Bridges E. (1992). *Problem-Based Learning for Administrators*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Bridges, E. & Hallinger, P. (1995). *Implementing Problem-Based learning in Leadership Development*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Bridges, E. & Hallinger, P. (1997). *Using problem-based learning to prepare educational leaders*. *Peabody Journal of Education*, 72(2), S. 131-146.
- Brunner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D. C. Heath.
- Dolmans, D. H. J. M., De Grave, W., Wolffhagen, I. H. A. P. & van der Vleuten, C. P. M. (2005). *Problem-based learning: future challenges for educational practice and research*. *Medical Education*, 39, S. 732-741.
- Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen. Strategieanwendung und Gestaltungsmöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Gräsel, C. & Mandl, H. (1999). *Problemorientiertes Lernen. Anwendbares Wissen fördern*. *Personalführung*, 32(6), S. 54-62.
- Gruber, H. (2000). *Erfahrung erwerben*. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompodium Weiterbildung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 121-130.
- Harteis, C., Heid, H. & Kraft, S. (2000). *Kompodium Weiterbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hirca, N. (2011). *Impact of Problem-Based Learning to Students and Teachers*. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12 (1), Article 7Jun 2011.
- Huber, S.G. (2001). *Vom Wissen zum Handeln - Problemorientiertes Lernen in der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern*. In H. Altrichter und D. Fischer (Hrsg.), *Journal für LehrerInnenbildung - Praxis in der LehrerInnenbildung*. Innsbruck: Studienverlag, S. 49-55.
- Huber, S.G. (2013). *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke im und mit System*. Neuwied/Kronach/München: LinkLuchterhand/WoltersKluwer.

einem bestimmten Grad selbstorganisiert gestaltet (den Grad bestimmt der Facilitator, Mentor, Coach, Tutor etc.).

Beim POL kann es auch zu einem „Transfer-Transfer-Problem“ kommen. Je konkreter der Anwendungskontext ist, desto geringer ist das Transferproblem vom spezifisch erarbeiteten Wissen zu der konkreten Handlungssituation. Jedoch je spezifischer das erarbeitete Wissen für eine konkrete Handlungssituation ist, desto größer ist das Transferproblem zu einem anderen Anwendungskontext.

Bei der Wahl des Problems muss die Konkretheit, Komplexität und Spezifität mit der Zielsetzung des Lehr-Lern-Prozesses also sorgfältig abgestimmt werden. Der gewünschte Abstraktionsgrad hat Einfluss auf die Verfahren, die eingesetzt werden.

Zu erwähnen sind einige grundsätzliche Forderungen des POL, die sich auch in Aus-, Fort- und Weiterbildungskontexten günstig auswirken und die v.a. von erwachsenen Lernern an Lehr-Lernprozesse (bzw. an berufliche Qualifizierungsprogramme) gestellt werden. Zum Beispiel sind dies (vgl. u.a. Knowles 1980, Siebert 1996, Harteis et al. 2000, Gruber 2000, Mandl & Gerstenmaier 2000):

- ▷ Lernende bzw. Teilnehmerinnen und Teilnehmer wollen Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, als Partner behandelt werden und sich als Subjekte, nicht als Objekte ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildung verstehen.
- ▷ Die Wirklichkeit und die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihre Bedürfnisse und Probleme sollen Ausgangs- und Bezugspunkt für die Auswahl der Inhalte und der angewandten Methoden bilden.
- ▷ Es sollen ausreichend theoretische Grundlagen vermittelt werden, damit eine Reflexion der Praxis über die eingefahrenen subjektiven Alltagstheorien hinaus gelingt. Als Bezugspunkt gilt jedoch auch hier die Arbeitsrealität bzw. die Praxis des späteren Handlungskontextes.
- ▷ Das erworbene Wissen und Verständnis soll ein Werkzeug darstellen, das in der spezifischen und äußerst komplexen Arbeitssituation möglichst ohne allzu große transferbedingte Reibungsverluste einsetzbar ist.

Eine besondere Bedeutung kommt darüber hinaus der Erfahrung zu, als Team zu agieren, Lernerfahrungen durch die Interaktion in der Gruppe zu machen und so in einem interaktiv-partizipatorischen Vorgehen Problemlösungen zu erzielen. Dies scheint vor allem für schulische Führungskräfte wichtig, in denen die Einzelschule bereits über ein relativ hohes Ausmaß an Eigenverantwortung verfügt und sich die Rolle von Schulleitung erweitert hat. Das führt zu einer stärkeren Streuung der Führungsverantwortlichkeit

und macht Kooperation zunehmend notwendig (vgl. u.a. Huber 2013, Huber & Ahlgrimm 2012). POL bezieht dieses neue Problemlöseverhalten ein. Darüber hinaus bietet das Arbeiten in einer Gruppe beim POL-Ansatz auch einen gewissen Schutzraum, in dem experimentiert werden kann.

Die folgenden Verfahren werden ebenfalls mit POL assoziiert. Während die oben genannten „praxisorientiert“ sind, kann man die folgenden als „praxisintegriert“ bezeichnen:

Mentoring: Der Mentee wird von einem erfahrenen Kollegen, dem Mentor, betreut (ähnlich wie Tutoring); hier gibt es unterschiedliche Auffassungen und zahlreiche Publikationen.

Shadowing: Eine Person, z.B. in einem Training für pädagogische Führungskräfte, beobachtet einen erfahrenen Kollegen bzw. Experten; hospitiert bei ihm bzw. begleitet ihn durch den Alltag. Sie führt Aufzeichnungen über die einzelnen Beobachtungen und erhält authentischen Einblick in die Komplexität und Vielfalt von Schulleitungshandeln sowie in den Führungsstil des Schulleiters. Etwaige gekünstelte Verhaltensweisen des beobachteten Schulleiters verlieren sich im Lauf der Zeit, ebenso wie anfängliche Verlegenheit oder das Bemühen um größere Situationskontrolle durch Vorauswahl der Interaktionen. Der Gewinn für beide Seiten liegt in der gemeinsamen Reflexion der gesammelten Beobachtungen.

Cognitive Apprenticeship

Der Lernende beobachtet einen erfahrenen Experten, der relevante bzw. als wichtig eingeschätzte Schritte und Arbeitshandlungen expliziert; die vielen Kommentare erlauben einen zusätzlichen Einblick über die Verhaltensmuster in die zugrunde liegenden Denkmuster des erfahrenen Experten; der Experte modelliert ein spezifisches Verhalten.

Peer-Assisted Learning/Kollegiale Fallbesprechungen/Critical Friendships

Kollegen tauschen sich zu spezifischen Fragestellungen aus (vgl. auch Peer Coaching unten).

(Peer) Coaching

Der Lernende hat intensive Betreuungs- bzw. Begleitungsangebote; hier kann man zwischen Individual- und Gruppencoaching unterscheiden, zwischen internem und externem Coaching sowie zwischen „Peer Coaching“ (auf gleicher hierarchischer Ebene) und „Senior Coaching“ (durch eine Führungskraft bzw. Person in einer hierarchisch übergeordneten Position); oft sind damit jedoch externe Angebote gemeint (in der Abgrenzung zum „Mentoring“ bzw. Tutoring, siehe oben).

Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (2012). *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Huber, S.G. & Hader-Popp, S. (2013). *Lernen mit Praxisbezug: Problemorientiertes Lernen*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*, Köln, S. 717-727.

Hung, W. (2011). *Theory to Reality: A Few Issues in Implementing Problem-Based Learning*. *Educational Technology Research and Development*, 59 (4), S. 529-552.

Kerschensteiner, G. (1912). *Der Begriff der Arbeitsschule*.

Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. New York: The Adult Education Company.

Mandl, H. (2003). *Problemorientiertes Lernen und Lehren*. In: *Praxis Schule 5-10*, Heft 5. Braunschweig (Westermann).

Mandl, H & Gerstenmaier, J. (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.

Neber, H. (1981). *Entdeckendes Lernen. Dritte, revidierte Auflage*. Beltz, Weinheim.

Renkl, A. (1996). *Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird*. *Psychologische Rundschau*, 47, S. 78-92.

Renkl, A. (2001). *Träges Wissen*. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: BeltzPVU.

Savin-Baden, M. & Howell Major, C. (2004). *Foundations of Problem-Based Learning*. Berkshire (The society for Research into Higher Education & Open University Press).

Siebert, H. (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.

Weber, A. (2005). *Problem-Based Learning - Ansatz zur Verknüpfung von Theorie und Praxis*. In: *Fachzeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern: Beiträge zur Lehrerbildung*. 23 (1).

Whitehead, A.N. (1929). *The aims of education*. New York, NY: Macmillan.



*Kooperatives Lernen
ist voraussetzungsreich*

Lernen nach Hattie

Lernen in kooperativen Strukturen

Da die Hattie-Studie nach wie vor eine große Resonanz findet, wollen wir mit dem vorliegenden Beitrag eine kleine Serie beginnen, die sich mit jenen zentralen Befunden der Hattie-Studie befasst, die kontrovers diskutiert oder missverständlich kommuniziert werden. Wir beginnen die Auseinandersetzung mit einem bislang eher vernachlässigten Forschungsbefund in Hatties Bilanz. Es handelt sich dabei um das Konzept des gemeinsamen Lernens.

Autoren: **Ulrich Steffens und Dieter Höfer** • Foto: **unsplash/John Schnobrich**

Im Zusammenhang mit der Hattie-Studie (Hattie 2009; 2013) wird immer wieder die Bedeutung der Lehrperson für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler herausgestrichen. Dabei wird gerne übersehen, dass auch die Lernenden eine entscheidende Rolle, ja sogar die entscheidende Rolle spielen. So sind die schülerbezogenen Faktoren die wichtigsten für den Lernerfolg überhaupt. Hierbei sei an die kognitiven Grundfähigkeiten, an das Vorwissen und an motivationale Komponenten erinnert (vgl. dazu beispielsweise Ditton et al. 2005). Doch deren Bedeutung soll an dieser Stelle nicht nochmals hervorgehoben werden, vielmehr geht es im Vorliegenden um die Bedeutung von Schülerinnen und Schülern als Gleichaltrige oder gar Freunde in Lernprozessen. Wenn immer wieder betont wird, wie wichtig das Lehrerhandeln für erfolgreiches Lernen ist, zum Beispiel Strategien der »Direkten Instruktion« ($d = .59$),¹ dann wird es höchste Zeit, auch darauf hinzuweisen, dass das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen durchschnittlich gleiche Effekte erzielt. Man könnte also auch zugespitzt sagen, auf die Mitschülerinnen und Mitschüler kommt es an, um auf weitere erfolgreiche Vorgehensweisen beim Lernen hinzuweisen. Gemeint ist das sogenannte kooperative Lernen. Thomas Kremers weist zu Recht darauf hin, dass es korrekter formuliert »Lernen in kooperativen Strukturen« heißen müsste. Kremers hat in aller Kürze formuliert, worauf es dabei ankommt: Kooperatives Lernen ist »eine wissenschaftlich nachweisbar effektive Form der schüleraktivierenden, kommunikativen und konstruktivistischen Unterrichtsgestaltung (...), die sehr intensiv

die Kommunikation unter Schülerinnen und Schülern fördert. Auf der Basis einer sicheren Lernatmosphäre werden durch gut strukturierte Lernprozesse in leistungsheterogenen Paaren oder Gruppen intensive und produktive Lernprozesse sowohl auf unteren als auch auf höheren Lernebenen realisiert: Kooperative Lernarrangements sind so angelegt, dass die Gruppe zu komplexeren Ergebnissen gelangt als ein Individuum« (Kremers 2014, S. 80).

Die von Hattie bilanzierten 25 Metaanalysen² mit insgesamt 2 935 Studien sprechen eine deutliche Sprache und zeigen die »Stärke von Peers in der Gleichung des Lernens auf« (Hattie 2013, S. 251). Die Effektmaße sind am höchsten, wenn kooperatives Lernen mit individuellem Lernen verglichen wird ($d = .59$). Kooperatives Lernen ist aber nicht nur dem individuellen Lernen deutlich überlegen, sondern auch dem wettbewerbsorientierten Lernen ($d = .54$) und dem Lernen in einer üblichen Klassensituation ($d = .41$). Diese Befunde sind in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert und verdienen große Aufmerksamkeit auch für praktische Konsequenzen.

Zunächst muss erst einmal daran erinnert werden, dass wir es beim Einsatz kooperativer Lernstrukturen mit untersuchten Effekten im fachlichen Lernen zu tun haben. Das heißt: Die Vorteile von Kooperation lassen sich anhand von Leistungstests feststellen, und zwar »über alle Fächer hinweg« (Hattie 2013, S. 251), also auch in den klassischen Hauptfächern. Möglicherweise hätte ein kritischer Rezipient zugestanden, dass es zwar deutliche Entwicklungen beim kooperativen Lernen hinsichtlich überfachlicher Kompetenzen gibt, beispielsweise beim sozialen Lernen, aber nicht unbedingt in den klassischen Unterrichtsfächern.

Auch wenn vorrangig die Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler untersucht wurden, konnten gleichzeitig Effekte im überfachlichen Bereich festgestellt werden. Hattie erwähnt »primäre Effekte auf die Verstärkung von Interesse und Problemlösefähigkeit« (ebd.). Hohe Kooperationseffekte zeigen sich auch bei »individueller Verantwortung und Gruppenbelohnungen« (ebd., S. 253). Demgegenüber spielen kooperative Lernstrukturen offenbar keine Rolle, wenn es um Auswendiglernen und Korrekturaufgaben geht (ebd., S. 252).

Kooperative Lernsituationen fördern auch positive Beziehungen unter den Lernenden. Unter Verweis auf Johnson et al. (1983) schreibt Hattie, dass dies zwischen »Personen mit unterschiedlichem ethnischen Hintergrund und zwischen behinderten und nichtbehinderten Personen« der Fall sei (Hattie 2013, S. 252). Bemerkenswerterweise haben nach einer Studie von Roseth et al. (2006) »die interpersonalen Beziehungen den stärksten Einfluss auf Leistung« (Hattie 2013, S. 253). Das Autorenteam folgert daraus laut Hattie: »Wenn Sie die akademische Leistung der Lernenden steigern wollen, geben Sie jeder bzw. jedem Lernenden einen Freund bzw. eine Freundin (S. 7)« (Hattie 2013, S. 253).

Beim kooperativen Lernen sollte allerdings nicht unterschätzt werden, dass diese Vorgehensweise voraussetzungsreich ist. So schreibt Kremers: »In vielen kleinen Schritten werden die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aufgebaut. Was zwei Schülerinnen und Schüler gemeinsam nicht leisten können, können sie erst recht nicht in der weitaus komplexeren Sozialform der Gruppenarbeit erreichen. Im längerfristig angelegten Lernprozess findet ebenfalls eine langsame Steigerung der Komplexität der Methoden statt. Deshalb ist im kooperativen Lernen die intensive Einzelarbeit, in der die individuelle Verantwortlichkeit für den Lernprozess zum Tragen kommt, die Basis für eine gut funktionierende Partnerarbeit« (Kremers 2014, S. 80). Und weiter: »Gute Teamarbeit ist deshalb vorrangig das Ergebnis einer erfahrenen positiven gegenseitigen Abhängigkeit und der Übernahme einer individuellen Verantwortlichkeit sowohl für den eigenen Lernprozess als auch den Arbeitsprozess der Gruppe und das gemeinsame Arbeitsergebnis« (ebd., S. 81).

Durch die Teamarbeit erhalten die Schülerinnen und Schüler viele gegenseitige Anregungen, sodass zugleich deutlich wird, welche Mechanismen beim gemeinsamen Lernen zum Tragen kommen. Dies lässt sich insbesondere an den hohen Effektmaßen für »Peer-Tutoring« ($d = .55$) und »Reziprokes Lehren« ($d = .74$) ablesen. Beide Vorgehensweisen können als Sonderformen kooperativen Lernens angesehen werden.

Beim Peer-Tutoring geht es um den Einsatz von Gleichaltrigen als »Co-Lehrende«, und dies in doppelter Weise, nämlich für sich selbst als Lernender und für andere als Lehrender. Diese Vorgehensweise dient vorrangig dem selbstregulierten Lernen: »Wenn das Ziel ist, Lernenden Selbstregulierung und Kontrolle über ihr eigenes Lernen zu vermitteln, dann müssen sie den Schritt von der Rolle der Lernenden zu der der Lehrenden für sich selbst gehen. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen, ist der Einsatz von Peer-Tutoring« (Hattie 2013, S. 221).

Für Hattie ist Peer-Tutoring eine exzellente Methode, um Lernenden beizubringen, ihre eigene Lehrperson zu werden (vgl. ebd.). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Lerneffekte für die Co-Lehrenden ähnlich hoch wie die für die Lernenden ausfallen ($d = .59$ bzw. $d = .63$): »Wenn also die Lernenden für andere zu Lehrenden werden, so lernen die Unterrichtslehrenden ebenso viel wie die Unterrichtslehrenden« (Hattie 2013, S. 222).

Wie bereits erwähnt, fällt das durchschnittliche Effektmaß mit $d = .55$ ziemlich stark aus, und zwar wiederum auf fachliches Lernen bezogen (beispielsweise für Mathematik $d = .60$). Bemerkenswert ist dabei der Befund, »dass Peer-Tutoring effektiver ist als der Unterricht, den diese Lernenden sonst typischerweise erleben« (ebd.). Insofern ist es wünschenswert, dass Lehrpersonen sich der Wirksamkeit von Peer-Tutoring bewusst werden und es im Unterricht mehr einsetzen, als dies bislang der Fall ist. Die Befunde jedenfalls sprechen stark dafür.

Auch beim Reziproken Lehren nehmen die Schülerinnen und Schüler mal die lernende und mal die lehrende Rolle ein. Die Akzentuierung dieses Ansatzes ist allerdings ein anderer, der ursprünglich auf Leseförderung ausgerichtet war: »Die Betonung liegt darauf, dass Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, zu lernen und dabei kognitive Strategien (wie Zusammenfassen, Fragen stellen, Klären und Voraussagen) zu verwenden. Diese Strategien werden »unterstützt durch den Dialog zwischen der Lehrperson und den Lernenden, während sie versuchen, den Sinn eines Textes zu verstehen« (...). Jede bzw. jeder Lernende ist einmal an der Reihe, die »Lehrperson« zu sein« (Hattie 2013, S. 241). Dabei wechseln sich Lehrende und Lernende gegenseitig ab.

Entscheidend bei diesem Ansatz ist der Aufbau von strukturierten Lerngerüsten (»scaffolding«), um die kognitive Entwicklung zu fördern. Die vorliegenden Studien zeigen übereinstimmend sehr hohe Effektmaße ($d = .74$) und verweisen damit eindringlich auf eine lernförderliche Wirkung.

Zusammenfassend betrachtet kann vor dem Hintergrund der dargestellten Forschungsergebnisse nicht deutlich genug der Stellenwert der Gleichaltrigen für das Lernen herausgestrichen werden, zumal mit kooperativem Lernen nicht nur fachliche, sondern auch überfachliche Kompetenzentwicklungen einhergehen, u. a. Interessenbildung und Problemlösefähigkeit. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass Lernen in kooperativen Strukturen – sei es in Partner- oder in Gruppenarbeit – dem vorherrschenden Klassenunterricht, aber auch der Einzelarbeit – durchschnittlich betrachtet – deutlich überlegen ist.

Gleichzeitig muss aber auch auf ein mögliches Missverständnis hingewiesen werden. So, wie andere erfolgreiche Lehr- und Lernstrategien eine Ausbildung und Einübung erforderlich machen – bei Lehrpersonen und Lernenden gleichermaßen –, verlangt auch die Einführung kooperativer Lernarrangements eine entsprechende Vorbereitung. Zudem bedarf es geordneter Strukturen im Klassenzimmer und im Lernaufbau, eines guten Lehrer-Schüler-Verhältnisses und lernintensiver Arbeitszusammenhänge, auf keinen Fall eines Laissez-faire. Kooperatives Lernen ist voraussetzungsreich: »Die Lehrkraft trägt im Kontext kooperativer Lernprozesse unter anderem durch den Aufbau von klaren Arbeits- und Lernstrukturen, durch die Vermittlung sozialer, kommunikativer und fachlicher Kompetenzen und durch die gezielte Förderung der Beziehungsstruktur zwischen Lehrkraft und Lerngruppe wesentlich zu einem effektiven Unterricht bei. So bewirken beispielsweise knappe, aber realistische Zeitvorgaben eine effektive Nutzung der Lernzeit. Dies bedeutet aber ebenso, dass eine Lehrkraft mit einem verkürzten Verständnis des kooperativen Lernens, in dem beispielsweise die Methodik im Vordergrund steht, nur geringere Effektstärken erreichen wird« (Kremers 2014, S. 87).

FAZIT

Es überrascht, dass kooperatives Lernen keinen konstitutiven Stellenwert im Schulalltag einnimmt, wie beispielsweise aus den Auswertungen von Daten der Schulinspektion (respektive der externen Evaluation bzw. Qualitätsanalyse) bekannt ist. Es würde der vorherrschenden Monokultur in den Klassenzimmern aus mehreren Gründen guttun. Im Übrigen gilt es darauf hinzuweisen, dass die hier angesprochenen kooperativen Lernkonstellationen für andere Konzeptelemente anschlussfähig sind, beispielsweise Feedback und metakognitive Strategien, weil sie charakteristisch für ein entsprechendes Vorgehen sind und sich ebenfalls als besonders wirksame Faktoren erwiesen haben (vgl. dazu auch Kremers 2014, S. 85).

DIESER TEXT IST ERSCHEINEN IN:

Ulrich Steffens/Dieter Höfer: *Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht?* Beltz Verlag 2016, S. 106-109. Ulrich Steffens, Erziehungswissenschaftler, Direktor a.D. am ehemaligen Institut für Qualitätsentwicklung (IQ), Wiesbaden; u.a. Koordinator des Netzwerks „Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE)“; Dieter Höfer (+) unterrichtete bis zu seiner Pensionierung am Gymnasium Oberursel und war wiss. Mitarbeiter an der hessischen Lehrkräfteakademie in Wiesbaden; Kontakt: UlrichSteffens@gmx.de, 0611/304488



Fußnoten:

¹ Die aufgeführten Effektmaße dienen der Transparenz der Forschungsergebnisse, sind jedoch zum Verständnis des vorliegenden Textes nicht erforderlich. Dennoch sollen sie kurz erläutert werden, um den Umgang mit empirischen Kennwerten zu erleichtern:

Im Grunde stellt die Effektstärke eine standardisierte Mittelwertdifferenz zwischen zwei Untersuchungsgruppen dar. Technisch gesprochen entspricht ein Wert von $d = 1.0$ einer Standardabweichung. »Hat etwa ein bestimmter Einflussfaktor auf die Schülerleistung eine Effektstärke von $d = 1.0$, so bedeutet dies, dass aufgrund dieses Faktors die durchschnittliche Leistung der erfassten Gruppe um eine Standardabweichung steigt. Führt man diesen Faktor mit $d = 1.0$ neu in den Unterricht ein, würden diejenigen Schüler, die an diesem Programm teilnehmen, im Durchschnitt oberhalb von 84 Prozent derjenigen Schüler liegen, die an dem Programm nicht teilnehmen. Insofern ist eine Effektstärke von 1.0 ein in der Tat sehr starker Effekt« (Terhart 2011, S. 279).

Für ein besseres Verständnis der Größenunterschiede bei Effektmaßen hilft vielleicht ein Vergleich weiter. Seit der Diskussion um die PISA-Ergebnisse werden Unterschiede gerne in Lernjahren ausgedrückt. Dabei entsprach ein Schuljahr Unterricht bei dem PISA-Zyklus von 2012 einem Effektmaß von etwa $d = .30$. In der empirischen Bildungsforschung besteht eine weitge-

hende Übereinstimmung darin, ab $d \geq .20$ von einem kleinen Effekt, ab $d \geq .50$ von einem mittleren Effekt und ab $d \geq .80$ von einem großen Effekt zu sprechen (vgl. dazu Cohen 1988).

² Eine Metaanalyse muss man sich im Prinzip wie folgt vorstellen: Es werden alle Studien zu einem Untersuchungsbereich registriert (beispielsweise zur Klassenwiederholung oder zu Leseförderprogrammen), sodann bestimmte methodische Ansprüche definiert, denen diese Studien für eine übergeordnete Auswertung zu genügen haben, und dann die Ergebnisse dieser Studien zusammengestellt. Beispielsweise wird bei Leseförderprogrammen ein Lesetest eingesetzt, der den Teilnehmern des Programms und einer Kontrollgruppe vorgelegt wird (die Kontrollgruppe besteht in diesem Fall aus Schülerinnen und Schülern, die an dem zusätzlichen Programm nicht teilnehmen oder stattdessen ihren üblichen Unterricht haben). Nun wird das Ausmaß der Testunterschiede zwischen der Programmgruppe und der Kontrollgruppe ermittelt (in der Regel als Mittelwerte) und durch ein statistisches Verfahren das sogenannte Effektmaß bestimmt (in der vorliegenden Forschungsbilanz das Effektmaß d). Dieses statistische Maß orientiert sich an den Mittelwertdifferenzen und wird anhand einer bestimmten Verrechnungsformel ermittelt (u. a. unter Berücksichtigung der Mittelwertstreuungen).

Literatur

- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005): *Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (2), S. 285-304.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kremers, T. (2014): *Wie lernwirksam ist das Kooperative Lernen? Lernen in kooperativen Strukturen auf dem Prüfstand der Hattie-Studie*. In: Terhart, E. (Hrsg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. Seelze: Kallmeyer, S. 78-88.
- Terhart, E. (2011): *Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning*. In: Keiner, E. et al. (Hrsg.): *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie. Festschrift für Heinz-Elmar Tenorth*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277-292.

Zeit für Mensch, Tier und Pflanze

An der Albert-Schweitzer-Schule in Hannover wächst neben sozialer Verantwortung auch frischer Holunder, Apfel und Pfefferminze

An der gebundenen Ganztagsgrundschule in Hannover nimmt man sich Zeit. Unterricht sowie fächerübergreifende Angebote finden rhythmisiert täglich von 8:00 bis 15:00 Uhr statt. Ein Element des Ganztags ist die Schiene „Zeit für...“, um das „Mehr“ an zur Verfügung stehender Zeit pädagogisch sinnvoll zu nutzen.

Quelle: **Ganztägig Lernen** • Foto: **unsplash/Markus Spiske**

Zentraler Unterrichtsinhalt ist die Übernahme von sozialer Verantwortung. In einem aufeinander aufbauenden Curriculum übernehmen die Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Möglichkeiten Verantwortung. Im ersten Jahrgang tasten sie sich an die Thematik heran und üben spielerisch ein, was es mit Verantwortung auf sich hat, und lernen, auf die gemeinsamen Spielmaterialien acht zu geben. Der zweite Jahrgang nimmt sich „Zeit für Haus und Hof“, kümmert sich um den Schulhof und den Betreuungsbereich. Im dritten Jahrgang geht es um den Garten und die Schultiere. Die Verantwortung weitet sich nun auf Lebewesen aus, um dann schließlich im vierten Jahrgang auf den Mitmenschen im Stadtteil übertragen zu werden, in der „Zeit für uns“.

Zeit nimmt sich die Schule auch mit dem wunderbar weitläufigen Schulgarten sowie den vielen Gewürzen, Obst- und Gemüsesorten. Verantwortung für die Oase im Hannoveraner Stadtteil Linden-Nord übernehmen die Schülerinnen und Schüler des dritten Jahrgangs in der „Zeit für Garten & Beete“.

GEMEINSAM DURCH DAS GARTENJAHR – NATUR ENTDECKEN UND VERANTWORTUNG LERNEN

Was steht an im Gartenjahr? Vor dieser Frage stehen Jahr für Jahr die Drittklässlerinnen und Drittklässler. Zu tun ist viel auf dem vielseitig angelegten Gelände der Schule: Stauden und Sträucher müssen zurück geschnitten, der Kräutergarten vom Unkraut befreit und die Streuobstwiese gepflegt werden. Die Bepflanzungen von Acker und Hochbeeten müssen geplant und ausgeführt, das reife Obst und Gemüse geerntet und verarbeitet werden. Dann sind da noch die Schulkoninchen, die

versorgt werden wollen. Der Schwerpunkt liegt auf der praktischen Arbeit und handlungsorientierten Projekten in der Natur, wie dem Aufbau und der Pflege eines Weidentunnels.

Ein wichtiger Baustein ist neben dem Anbau auch die Verarbeitung der Ernte. In der Küche wird Holunderbeer- und Apfelsaft gepresst, Marmelade eingekocht und es werden Muffins gebacken – ein Lernen mit allen Sinnen. Im Winter, wenn keine Arbeit im Außenbereich ansteht, finden im Schulhaus Angebote zum Bereich Garten und Natur statt, das kann das Umtopfen von Zimmerpflanzen sein, ebenso wie das Bauen von Nistkästen oder Papierschöpfen.

Bei den zahlreichen Aufgaben bedarf es einer guten Organisation. Jeder Klasse stehen zwei pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Seite, die sich für jede „Zeit für Garten & Beete“-Einheit Aufgaben überlegen, die sie in eine Liste eintragen. Am Morgen wird diese für die Schülerinnen und Schüler ausgehängt. Die Kinder suchen sich ein Angebot heraus. Zusätzlich erhalten sie einen „Gartenpass“, in dem



Zentral: Die Übernahme von mehr sozialer Verantwortung

unterschiedliche Berufe verzeichnet sind: Gartenarbeiter/Gartenarbeiterin, Gartenkünstler/Gartenkünstlerin, Koch/Köchin, Bäcker/Bäckerin und Pflanzenkundler/Pflanzenkundlerin. Diesen Pass nehmen die Kinder in ihr angewähltes Angebot mit. Wer gut mitarbeitet, erhält einen Stempel bei der entsprechenden Berufstätigkeit. Die Schülerinnen und Schüler starten als Azubi und haben dann die Gelegenheit sich zum Gesellen, Meister oder gar Experten hochzuarbeiten. Jeder Schritt wird mit einer Urkunde bzw. einem Gesellen- oder Meisterbrief gewürdigt.

ZEIT FÜR SOZIALE VERANTWORTUNG

Bei der Arbeit mit Pflanzen und Tieren lernen die Kinder verantwortlich mit der Natur und den natürlichen Ressourcen umzugehen. Sie erleben das Gartenjahr als Einheit und verfolgen von Aussaat bis zur Ernte „ihre“ Pflanzen. Es wird ein Bewusstsein für die Umwelt geschaffen und die Kinder erfahren, wo die Lebensmittel, die alltäglich verspeist werden, herkommen und wie viel Zeit und Arbeit es braucht, ein Glas Pfefferminztee aus eigenem Anbau zu genießen.

Nach Interesse dürfen sich die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, in welchem Bereich sie arbeiten wollen – das gibt Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Durch die „Zeit für...“-Stunden wird Schritt für Schritt soziale Verantwortung eingeübt. Der Verantwortungsbereich wird von Jahrgang zu Jahrgang erweitert: vom Individuum über die Klassengemeinschaft zur Schulgemeinschaft und schließlich in den Stadtteil hinein. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler an ehrenamtliche Tätigkeiten und soziales Engagement heranzuführen und damit ihre Entwicklung als mündige Bürger der Gesellschaft zu fördern.

Neue Belege für positive Wirkungen Kultureller Bildung

Aktuelle Forschungsergebnisse

Sechs empirische Studien im Forschungsfonds Kulturelle Bildung stellen Ergebnisse vor. Musik, bildende Kunst, Theater, Literatur, Tanz und ähnliche Aktivitäten Kultureller Bildung können Heranwachsende in ihrer persönlichen Entwicklung in unterschiedlichen Hinsichten wirksam unterstützen.

Quelle: Rat für Kulturelle Bildung • Foto: unsplash/Samuel Zeller

Das ist das übergreifende Ergebnis von sechs Studien der empirischen Bildungsforschung im Forschungsfonds Kulturelle Bildung, die am 12. Juni 2017 im Hüttenmagazin des Landschaftsparks Duisburg-Nord erstmals umfassend vorgestellt wurden. „Die Ergebnisse sind bildungspolitisch hoch relevant“, sagt Winfried Kneip, Vorstandsmitglied des Rats für Kulturelle Bildung e.V. (Essen), der die Studien aus Mitteln der Stiftung Mercator gefördert hat. „Unter anderem konnte die positive Wirkung musikalischer Aktivitäten auf die Sprachentwicklung belegt werden. Das öffnet neue Perspektiven für die Sprachförderung von Kindern ungeachtet ihrer Herkunft. Die Forschungsprojekte haben auch gezeigt, dass Tanz und Bewegungstheater die Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung von bildungsbenachteiligten Kindern unterstützen. Diese Resultate unterstreichen einmal mehr, wie wichtig qualifizierte Angebote Kultureller Bildung sind, beispielsweise in Ganztagschulen.“

STABILE EVIDENZEN FÜR POSITIVE WIRKUNGEN KULTURELLER BILDUNG AUF ANDERE FÄHIGKEITSBEREICHE

PD Dr. Sascha Schroeder, Projektleiter der vom Forschungsfonds Kulturelle Bildung geförderten Studie MusiCo beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, sagt: „Es lässt sich festhalten, dass es stabile Evidenzen für Transfereffekte von Musik auf andere Fähigkeitsbereiche gibt, und zwar nicht nur aus Zusammenhangsstudien, sondern auch aus experimentellen Trainingsstudien.“ Prof. Dr. Nicole Berner von der Fachhochschule Nordwestschweiz ergänzt: „In unserer Studie KuBIK5 konnten wir zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die im Verlauf des fünften Schuljahres auf die eine oder an-



Evident: Kulturelle Bildung fördert Transfereffekte

dere Weise tanz-, musik-, kunst- oder theaterpädagogisch aktiv waren, sich in Teilbereichen ihrer Kreativität günstiger entwickeln konnten als Schülerinnen und Schüler, die keine kulturellen Angebote während des fünften Schuljahres besucht haben.“

Der vom Rat für Kulturelle Bildung e.V. getragene und mit Mitteln der Stiftung Mercator geförderte Fonds besteht seit Anfang 2015. Nach einem unabhängigen wissenschaftlichen Begutachtungs- und Auswahlverfahren aus über 70 Anträgen wurden daraus bis Juni 2017 sechs Forschungsprojekte mit rund 1,2 Millionen Euro unterstützt. 30 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler führten die interdisziplinären Studien an zwölf Univer-

sitäten, Hochschulen und Instituten durch. Rund 3.200 Kinder, Jugendliche, Studierende sowie Künstlerinnen und Künstler wurden dazu beim Tanzen, beim Lesen literarischer Texte, beim Gestalten von Bildern und Skulpturen sowie beim Musizieren oder Hören von Musik im Hinblick auf ihren Erwerb von ästhetischen, emotionalen, kognitiven, sensorischen und sozialen Erfahrungen und Kompetenzen begleitet.

FORSCHUNGSERGEBNISSE STÜTZENGESELLSCHAFTSPOLITISCHE DIMENSION KULTURELLER BILDUNG

Auch die weiteren Studien im Forschungsfonds brachten bedeutende Ergebnisse zu Tage: So konnte die TUB-Studie zeigen, dass Kinder aus Brennpunktschulen nach der Teilnahme an einem Tanz- und Bewegungstheater-Angebot tendenziell besser ihre Gefühle ausdrücken können. Das JuArt-Projekt an 37 Jugendkunstschulen lieferte Befunde über die förderliche Wirkung dortiger Angebote auf das künstlerisch-ästhetische Selbstkonzept und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Das noch andauernde LisE-Projekt brachte Hinweise, dass Empathie eine eigene Teilkompetenz für literarisches Verstehen darstellt, was die Notwendigkeit unterstreicht, Empathie im Literaturunterricht gezielt zu fördern. Auch das TAP-Projekt lieferte Befunde, die einen Beitrag zur Verbesserung von Lehr- und Lernprogrammen – hier im Feld der bildenden Künste – zu leisten vermag. „Insgesamt untermauern die Ergebnisse des Forschungsfonds Kulturelle Bildung die Auffassung, dass Kulturelle Bildung eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für unsere Gesellschaft besitzt“, so Winfried Kneip.



Lebensweltorientierung zu vermitteln, ist Aufgabe von Schule

Projekte für Heute und Morgen

Lebensweltorientierung an der Gesamtschule Ost (GSO) Bremen

Wie kann frühzeitige Berufsorientierung aussehen, die an der Ausgangssituation der Kinder und Jugendlichen anknüpft? Wie können Unterricht und Lernen so gestaltet werden, dass die je individuelle Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt wird und alle in ihrer Vielfalt anerkannt und wertgeschätzt werden?

Quelle: **Ganztägig Lernen** • Foto: **unsplash/hello-i-m-nik**

Die Lösung fand die Bremer Gesamtschule Ost im projektorientierten Lernen, d.h. der Beschäftigung mit einem fächerübergreifenden Thema über einen längeren Zeitraum hinweg. Einzelne Projekteinheiten reichten jedoch dem Kollegium nicht, so entstand der Entschluss: „Projekte sind für uns Unterricht“.

PROJEKTE – MIT UND OHNE KOOPERATIONSPARTNER

Die Projekte, die die GSO durchführt, sind unterschiedlicher Natur. Es gibt einerseits schulintern organisierte Projekte wie z. B. Bootsbau im Werkunterricht. Andererseits werden große Projekte mit externen

Kooperationspartnern durchgeführt. Eine besonders herauszuhebende Kooperation gelingt mit der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen, einem weit über die Grenzen Bremens bekannten Orchesters. Gemeinsam wird jedes Jahr eine „Stadtteiloper“ eingeübt und aufgeführt. Das Besondere der Kooperation besteht darin, dass die Kammerphilharmonie in Räumen der Schule permanent ihre Probenräume untergebracht hat, gewissermaßen eine (Zitat) „Wohngemeinschaft, eine Lebensgemeinschaft“ mit der Schulgemeinschaft bildet. Alle Schülerinnen und Schüler können mitmachen. Auch das Konzert „Melodie des Lebens“ wird in Kooperation mit der Kammerphilharmonie durchgeführt. Hierbei bekommen die Kinder und Jugendlichen die Gelegenheit, Lebenserfahrungen wie Liebeskummer, Tod in der Familie und andere Themen in einem eigenen Song musikalisch aufzuarbeiten. Unterstützt werden sie beim Texten und Vertonen von den professionellen Musikerinnen und Musikern des Orchesters, welches sie bei der Aufführung auch instrumental begleitet.

Um den Schülerinnen und Schülern zu einem guten Start ins Berufsleben zu verhelfen, gibt es zudem Profilklassen. In der Mittelstufe werden Profile in den Bereichen Musik, Kunst, Theater, Naturwissenschaften und Sport angeboten. In der Oberstufe gibt es dann mit dem Kulturprofil mit Deutsch als Leistungskurs und den Profilen Englisch, Pädagogik, Biologie und IT Schwerpunkte, die eventuell auch für ein anschließendes Hochschulstudium interessant sind. Die Schülerinnen und Schüler wählen die Profile nach Neigung aus.

SOZIALES LERNEN IN PROJEKTEN

Die Kinder lernen von der fünften bis zur zehnten Jahrgangsstufe im Klassenverband zusammen und bekommen für diese Zeit ein festes Klassenleiterteam zur Seite gestellt. Projektarbeit bedeutet an der GSO neben der Förderung individueller Stärken vor allem auch soziales Lernen. Es geht unter anderem darum, durch gemeinsames Tun den Klassenzusammenhalt zu stärken. Im Fokus des projektorientierten Lernens steht die gemeinsame Planung des Projekts und dessen Umsetzung. Die Profilklassen aus dem Bereich Kunst sind z. B. für das Entwerfen von Bühnenbild und Kostümen für die „Stadtteiloper“ verantwortlich. Die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler sind der Motor der Projektentwicklung. Das Kollegium der GSO ist überzeugt: „Projekte sind für unsere Schülerinnen und Schüler gut, wenn sich Projekte entwickeln können, wenn sie auf längere Sicht geplant sind (und) wenn der Aufwand von allen mitgetragen wird.“

Lernräume

Wenn die Bildung kopfsteht

Neben Lehrkräften sowie Mitschülerinnen und Mitschülern gilt der Klassenraum als „dritter Pädagoge“. Auch Lernorte außerhalb von Schule und Kita gewinnen an Bedeutung. Können alternative Raum- und Unterrichtskonzepte Deutschlands Bildungsinstitutionen für neue Herausforderungen rüsten?

Autor: **Andreas Müllauer** • Foto: **unsplash/Andrew Neel**

Die Schulklasse steht auf dem Kopf! Was wie das Werk einer unausgelasteten Schülerschar klingt, hat tatsächlich Methode: Im „flipped classroom“ oder „umgedrehten Klassenzimmer“ wird der Lehrereinput aus der Schule nach Hause verlagert. Die Hausaufgaben werden in der Schulstunde erledigt. Das aus den USA stammende Verfahren bietet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Inhalte selbstbestimmt und im eigenen Lerntempo zu erfassen – beispielsweise per Erklärvideo. Das umgedrehte Klassenzimmer ist nur eines von verschiedenen Unterrichtskonzepten, die die gewohnte Ordnung von Lernräumen und -prozessen herausfordern.

FABRIKGEBÄUDE SCHULE

Neue Ideen für die Gestaltung schulischer Lernsettings seien bitter nötig, mahnen Bildungsexperten wie der emeritierte Professor für Allgemeine Pädagogik Olaf-Axel Burow. Im Interview mit dem Deutschlandfunk Kultur vergleicht er die deutschen Schulgebäude mit „Preußenkasernen“ oder Industrieanlagen: „Die Schule ist nach dem Modell der Fabrik aufgebaut. Die Schüler werden nach Alterskohorten sortiert, die fließbandmäßig vorrücken, wobei der Ausschuss aussortiert wird.“ Gelingen könne Lernen dagegen nur in einem Rhythmus von Konzentration, Entspannung und Bewegung, wie Tanzen und an die frische Luft gehen. Festinstallierte Tische, die den Raum vollstellten, stünden dem entgegen, davon ist Burow überzeugt. Wenn es nach ihm ginge, müssten Schulen viel mehr mit Theatern und Museen kooperieren.

Solche außerschulischen Lernorte ermöglichen es den Schülern, Unterrichtsstoff über vielfältige Praxiserfahrungen zu begreifen. Ein Besuch im Zoo oder ein Ausflug ins Grüne kann Studien zufolge mitunter mehr Wissen vermitteln als eine gewöhnliche Unterrichtsstunde. Außerschulische Lernorte können unter anderem Museen und Themenwelten, Bauernhöfe oder Unternehmen sein. Beispielsweise bieten die im Didacta Verband zusammengeschlossenen Unternehmen Lernerlebnisse aus den Bereichen Natur, Technik, Gesellschaft, Geschichte, Sport und Kultur an. Diese können in den Lernalltag integriert werden und Lehrkräfte bei ihrer täglichen Arbeit unterstützen.



Gesucht: Neue Ideen für schulische Lernsettings

GANZTAG ALS HERAUSFORDERUNG

Flexible Klassen und Köpfe erfordert auch die Tendenz zur Ganztagsbetreuung. Laut der Kultusministerkonferenz der Länder besuchten im Schuljahr 2015/2016 bundesweit 39,3 Prozent der Schüler eine Ganztagschule. Der Ganztag stellt neue Anforderungen an die Schulgebäude: Mensen, Sportmöglichkeiten und an den Ganztag angepasste Lernräume werden dringend benötigt. Das zeigt eine vom Bundesbildungsministerium geförderte Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, wonach etwa 40 Prozent der Schulen von unzureichender Ausstattung berichten. Seit das Investitionsprogramm des Bundes für Ganztagschulen im Jahr 2009 endete, haben die Bemühungen um den Bau adäquater Unterrichtsräume nachgelassen.

VORBILD FRÜHE BILDUNG

Michael Fritz, ehemaliger Geschäftsführer des Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen in Ulm, betont die Bedeutung von stimulierenden Lernumgebungen: „Lernen kann man nur selbst, es erfolgt am besten in der Auseinandersetzung mit der Sache. Nach dem Prinzip ‚form follows function‘ müssen Lernräume deshalb den Lernenden unterstützen.“ Als Inspiration kann hier die frühkindliche Bildung dienen: Leseecken, Außenspielplätze, spezielle Lern-, Essens- und Ruheplätze sind schon lange Bestandteil deutscher Kitas. Angebots begrenzter Mittel müssen Pädagogen aber nicht verzagen. Die Studie „Schüler richtig motivieren“ der Vodafone Stiftung zeigt, dass selbst kleine Reize aus dem direkten Lernumfeld große Leistungssteigerungen bewirken können. Lehrkräfte müssen ihre Klasse also nicht auf den Kopf stellen, um etwas auszurichten.

Jugend ratlos bei MINT-Fächern

PwC-Studie

Wer mehr Nachwuchs für MINT-Fächer begeistern will, sollte möglichst früh und offensiver - in Schulen und Universitäten - ansetzen: Mehr als ein Drittel der SchülerInnen und Studierenden, für die ein MINT-Beruf bislang nicht in Frage kam, würde eine MINT-Karriere in Erwägung ziehen, wenn sie mehr darüber wüssten.

Quelle: **PwC Deutschland**

Durch verstärkte Kooperationen von Schulen, Hochschulen und Unternehmen der Technologiebranche ließen sich deutlich mehr MINT-Talente (MINT: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) finden und frühzeitig fördern.

Zu diesen Ergebnissen kommt eine repräsentative Umfrage der Wirtschaftsprüfungs- und Beratungsgesellschaft PwC, für die mehr als 2.000 SchülerInnen und Studierende an deutschen (Hoch-)Schulen befragt wurden. Demnach hätte sich die Mehrheit der jungen Menschen (je 61 Prozent der SchülerInnen und Studierenden) mehr Beratung und Information zu MINT-Berufen gewünscht. Als Hauptgründe gegen eine MINT-Karriere nennen die Befragten einen Mangel an persönlichem Interesse (76 Prozent der Studierenden/ 75 Prozent der SchülerInnen), Schwierigkeit der Ausbildung (37 Prozent Studierende/ 23 Prozent SchülerInnen) sowie fehlende Kreativität der Fächer (22 Prozent Studierende/ 21 Prozent SchülerInnen).

Die Brisanz der Ergebnisse zeigt sich im Fachkräftemangel: Laut einer PwC Studie werden in Deutschland bis 2030 zwei Millionen Hochschulabsolventen mit einem Schwerpunkt auf den MINT-Fächern fehlen. Einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln zufolge waren Ende 2017 noch knapp 470.000 Stellen in den MINT-Berufen zu besetzen.

MINT IST SPANNEND, INNOVATIV UND KREATIV

Die Umfrage verdeutlicht, dass vielen jungen Menschen die wachsende Bedeutung und

Kreativität der Fächer gerade im Zusammenhang mit neuen, zukunftssträchtigen Technologien (bspw. Künstliche Intelligenz, Drohnen, Virtual Reality, Roboter) nicht bewusst sind. 62 Prozent der SchülerInnen haben im Informatikunterricht programmieren gelernt, lediglich 31 Prozent etwas über innovative Technologien. Bei Frauen beträgt dieser Anteil lediglich 25 Prozent.

MÄDCHEN KAUM BEGEISTERT VON MINT

Junge Frauen sind nach wie vor deutlich zurückhaltender als junge Männer, wenn es darum geht, MINT-Fächer im Abitur oder an der Universität zu belegen: Lediglich acht Prozent der befragten Schülerinnen wählen Physik oder Informatik im Abitur.

Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Hochschulen: Der Studie zufolge sind Frauen in MINT-Studienfächern deutlich unterrepräsentiert. Fast jeder zweite Student, aber nur jede vierte Studentin belegt ein MINT-Fach; für Informatik entscheiden sich lediglich zwei Prozent der Studentinnen.

NEUES NETZWERK FÜR TECH-FRAUEN

Die Studie untersucht auch die geringe Präsenz von jungen Frauen in MINT-Berufen und diskutiert Ansätze zur Erhöhung des Anteils weiblicher Fach- und Führungskräfte in diesen Bereichen.

Die zögerliche Haltung junger Menschen und insbesondere von Frauen zu MINT lässt

sich dabei unter anderem auf einen Mangel vor allem an weiblichen Vorbildern aus der Technologie-Branche zurückführen. Die meisten Befragten, die ein Vorbild nennen können, denken an Steve Jobs - Bill Gates und Elon Musk werden dabei von Männern etwas häufiger genannt als von Frauen. Hingegen fällt nur jedem siebten Befragten spontan überhaupt eine berühmte Frau aus der Technologie-Branche ein.

„Unternehmerinnen und Managerinnen der Tech-Branche sollten als Vorbilder sichtbarer in Erscheinung treten. Dadurch können sie insbesondere jungen Frauen die Attraktivität, die Innovations- und Kreativitätskraft des Berufs näherbringen und helfen, mehr Schülerinnen für den Berufszweig zu begeistern. Die besten Köpfe für MINT-Berufe zu gewinnen, bildet die Voraussetzung für künftiges Wachstum“, erklärt Susanne Arnoldy, Partnerin bei PwC Deutschland.

Frau Arnoldy ist Mitbegründerin des neuen Digital- und Technologienetzwerkes „women&technology: connected. disruptive. digital.“ von PwC, welches das Potenzial weiblicher Fach- und Führungskräfte für neue Technologien stärker ins Rampenlicht rücken will. Die Plattform bietet Unternehmerinnen und Managerinnen die Chance, gemeinsam über alle Industriegrenzen hinweg Themen anzugehen, welche die Technologie- und Digitalwelt bewegen, um so gemeinsam Lösungen für die Herausforderungen des digitalen Wandels zu finden.

Digitalisierung in Schulen nachhaltig voranbringen

IT-Ausstatter REDNET arbeitet mit Medienpädagogen zusammen

So eine richtige „Kistenschieber-Bude“ war der mittelständische IT-Ausstatter REDNET in Mainz eigentlich noch nie.

„Durch die Spezialisierung auf Behörden und Bildungseinrichtungen waren die Anforderungen unserer Kunden schon immer komplex. Besonders Schulen haben einen anderen Beratungs- und Betreuungsbedarf als ein Wirtschaftsunternehmen“, erzählt Walter Steffens, Mitglied der Geschäftsführung. Und mit der zunehmenden Digitalisierung in Schule sind die Anforderungen an eine gute, nachhaltige und stabil laufende Schul-IT nur noch gestiegen.

Quelle: Rednet

Der IT-Ausstatter entschied sich deshalb vor drei Jahren für die Einstellung des Medienpädagogen Tobias Bachert – ein Novum. Seitdem berät er pädagogische Landeseinrichtungen bei der Umsetzung von Fortbildungen und deutschlandweit Schulen auf dem Weg in den pädagogisch sinnvollen Einsatz von Medien im Unterricht. „Es geht aber schon lange nicht mehr nur darum, wie ich mit dem iPad einen Erklärfilm drehe. Technologie kann genutzt werden um Unterricht grundlegend zu verändern. Die steigende Technikquote in Schulen führt so zu einer Änderung bestehender Prozesse und Schulen aber auch Schulträger brauchen Unterstützung in diesem Umbruch“, sagt Bachert.

Viel zu oft steht der Medienpädagoge vor ratlosen Entscheidern, Beschaffern und Fortbildnern. Immer häufiger sind Gelder für Anschaffungen vorhanden, aber das Wissen um eine nachhaltige Medienentwicklungsplanung fehlt. Was wird wirklich gebraucht? „Fakt ist: IT muss pädagogisch geplant werden. Und die Lehrkräfte brauchen mehr Fortbildungen für einen sinnvollen IT-Einsatz. Zäumt man das Pferd von hinten auf, geht das schief“, so Bachert. REDNET entschied sich ob dieser Erfahrungen für einen außergewöhnlichen Weg:

die Gründung der Abteilung Bildungsmanagement & Schulentwicklung.

In den letzten sieben Jahren begleitete REDNET eine außergewöhnlich hohe Zahl an Medien-Projekten. Viele wurden u.a. von der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz oder der Uni zu Köln wissenschaftlich begleitet. Nachhaltige Kooperationen zwischen Hochschulen sowie pädagogischen Einrichtungen entstanden bundesweit. „Wir haben von der Pike auf gelernt, wie ein Medienprojekt aufgestellt sein muss, damit es wirklich funktioniert: technisch wie pädagogisch und menschlich“, sagt Anne Dederer, Leiterin des Bereichs Bildungsmanagement.

Sie glaubt, Lehrkräfte und IT-Beauftragte müssen dort abgeholt werden, wo sie pädagogisch stehen. Wer heute aus dem Vorbereitungsdienst kommt, hat meist kaum Kurse zum Einsatz digitaler Medien besucht. Fortbildungen sind dringend nötig, um Horizonte zu öffnen. Hemmschwellen müssen abgebaut, kreative Ideen gefördert und die neue Rolle der Lehrkräfte als „Bildungsmanager“ angegangen werden. „Wenn Leitungen oder Träger die menschliche Komponente eines Medienprojekts unterschätzen, führt das häufig dazu, dass teure Geräte einfach in der Ecke stehen bleiben“, so Dederer.

Wer hingegen IT von Anfang an pädagogisch plant, gibt seiner Schulgemeinschaft eine gute Grundlage für ein nachhaltiges Projekt. Bachert und Dederer beschäftigen sich deshalb mit den Prozessen, Anforderungen und Lösungen, die digitale Schulentwicklung erfolgreich machen. Der Begriff „digitales Bildungsmanagement“ bezieht sich dabei auf alle Maßnahmen, mit deren Unterstützung digitale Lehr- und Lernprozesse evaluiert, angepasst und bei Bedarf neu erarbeitet werden können. Grundlegend geht es um die Etablierung von Prozessen, die die Optimierung von Wissenstransfer zum Ziel haben.

So müssen interne Strukturen evaluiert und in Zusammenhang mit der neuen Entwicklung hin zur „digitalen Schule“ bewertet und angepasst werden. Wie müssen zum Beispiel organisatorische Prozesse verändert werden (Geräte-Ausleihe, Fortbildungen, Notengebung, Prüfungen, Nutzungsrichtlinien für Medien, usw.)? Und wie verändert sich konkret die Rolle des Lehrenden im Unterricht?

Zur ersten Säule des Bildungsmanagements, dem Bildungsprozessmanagement, gehört die Evaluierung von Lehr- und Lernprodukten. Welche und wie viele Geräte werden benötigt für die pädagogisch zu erreichenden Ziele? Welche Qualitätsstandards sollen erreicht werden und wie sieht das Kosten-Nutzen-Verhältnis aus? Dem Ganzen liegt meist eine Bildungsbedarfsanalyse zugrunde: Welche Kompetenzen sollen die Schüler zum Beispiel erreichen? Bachert leitet neben einem Team aus Medienpädagogen auch den Bereich Schulentwicklung, der sich mit diesen Aspekten tagtäglich auseinandersetzt. Er prüft den digitalen Ist-Zustand einer Schule und die Wünsche für eine Medienentwicklungsplanung, evaluiert diese und unterstützt bei der Weiterentwicklung.

In der zweiten Säule, dem Betriebsmanagement, werden dann organisatorische, personelle und finanzielle Themen erörtert. Wie wird die Anschaffung der ausgewählten Geräte, Materialien und Apps finanziert? Wer gewährleistet den stabilen Betrieb? Aber auch: Wie kann man die zukunftssträchtige Ausrichtung der Schule sichtbar als Alleinstellungsmerkmal kommunizieren?

In Kleingruppen-Workshops, bei Studententagen in Schulen, in persönlichen Coachings, kreativen BarCamps, regionalen Fachtagungen und einem jährlich stattfindenden bundesweiten Bildungskongress arbeiten Bachert und Dederer für den Abbau von Stolpersteinen auf dem Weg zum digitalen Medienprojekt. Gemeinsam mit Referenten aus ganz Deutschland und Vertretern von nachhaltig erfolgreichen Projekten machen sie Schulleiter, IT-Beauftragte, Schulträger und Lehrkräfte fit für einen guten Start in eine medienpädagogisch sinnvolle Zukunft.

Disziplin

Ausdruck autoritärer Pädagogik?



Wie ist das Prinzip Disziplin
lernwissenschaftlich zu bewerten?

*Ausdruck autoritärer Pädagogik oder
elementare Voraussetzung erfreulichen
Zusammenlebens, -arbeitens und -lernens?*

Autor: **Manfred Bönsch** • Fotos: **shutterstock, Fotolia**

AUSGANG: LEXIKALISCHE BESTIMMUNGEN

Das Wort „Disziplin“ stammt wie so vieles aus dem Lateinischen (disziplina, disziplinare) und meint einmal einen Wissenschaftszweig/ein Fach und zum Anderen ein auf Ordnung bedachtes Verhalten, bewusste Einordnung oder Unterordnung. Wer sich diszipliniert verhält, ist an Einordnung gewöhnt, ist beherrscht und korrekt, lässt sich nicht gehen. Es wird auch von innerer Zucht gesprochen oder es ist das Einhalten einer äußeren Ordnung gemeint, die jemand einhalten soll/will. Wichtig ist, dass Disziplin keinen Selbstzweck hat, sondern höheren Werten und Normen dienen soll wie beispielsweise Respekt, Freundlichkeit, Achtung vor der Würde des Anderen und Regeln des Zusammenlebens, der Arbeit, des Spiels, des Verkehrs und eines entsprechenden Sprachgebrauchs. Disziplin ist die Voraussetzung für erfreuliche Verhältnisse in fast allen Lebensbereichen (Familie, Schule, Beruf, Sport usw.) (Böhm, 1994, 14. Aufl.).

HISTORISCHE BEZÜGE

Während früher der Begriff der Disziplin unbestritten war – er gehörte wie selbstverständlich zu einer autoritativ orientierten oder gar autoritären Pädagogik -, ist er seit den 60er/70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts mehr und mehr infrage gestellt worden und wurde dann fast zu einem Tabuthema. Im Zuge reformorientierter Pädagogik, antiautoritärer Pädagogik, gar Antipädagogik (von Braunmühl, 1983, 4. Aufl.; von Schönebeck, 1982) wurde Disziplin zum Signum für Unterordnung, Unterdrückung, die tunlichst aufzuheben sei. Erziehung sei immer eine Art von Imperialismus, es könne nur Freundschaft mit Kindern und Jugendlichen geben! Das Kind müsse sich frei entwickeln können und dann würde alles gut werden. Noch Anfang des 21. Jahrhunderts verursachte die Schrift von Bueb „Lob der Disziplin“ (Bueb, 2006, 6. Aufl.) einen Aufschrei. Da war sie wieder, die schwarze Pädagogik! Bis heute sind die Unsicherheiten derer, die mit Erziehung zu tun haben, geblieben. Autoritär möchte man auf keinen Fall sein, aber so ganz ohne Regeln kann der Alltag zu einem Albtraum werden. Was könnte/müsste das Richtige sein?

ERSTE SETZUNG: WELCHER DISZIPLINBEGRIFF WÄRE SINNVOLL?

In der Tat gibt es einen **negativen Disziplinbegriff**. Wenn Unterordnung rigid durchgesetzt wird, gar blinder Gehorsam gefordert wird, regt sich Widerstand. In sehr autoritären Regimen, beim Militär, in Gefängnissen herrscht Machtausübung vor. Wer sich ihr widersetzt, wird hart bestraft, gar gefoltert, im schlimmsten Fall getötet. Goffmans Wort von der totalen Institution – er denkt z. B. an Gefängnisse, an die Psychiatrie, auch an die Schule (die Schule als Zwangsanstalt)



– meint ein hartes und nicht hinterfragbares **Unterwerfungsszenario**, in dem das Individuum seine Würde, sein Ich verliert und zum bloßen Objekt der Gewaltausübung wird. Wenn ein Machtmonopol überstrapaziert wird, regt sich berechtigter Widerstand bei den Unterdrückten. Das Individuum will einen Rest von Selbstbestimmung und Würde. Es gibt in einer milderer Form auch das Phänomen der **Überdehnung** von Disziplinierungsmaßnahmen und damit eine Überforderung. Die Kräfte reichen nicht zu entsprechendem Verhalten. Genauso kann übrigens der Freiheitsrahmen überdehnt werden. Das kann man erkennen, wenn Kinder in der Grundschule sagen: Müssen wir heute wieder machen, was wir wollen?

Aber dann gibt es eben auch einen **positiven Disziplinbegriff**. Disziplin ist eine elementare Bedingung menschlichen Zusammenlebens. Der reibungslose Verkehr z. B. wird nur dadurch aufrechterhalten, dass sich Verkehrsteilnehmer an die Vorgaben der Straßenverkehrsordnung halten. Spiel macht nur Spaß, wenn sich alle an die Regeln halten. Hochleistungen unterliegen sehr strengen Disziplinierungen (Talent macht 50%, die anderen 50% sind Mühe Training!). Klare Regularien geben auch Sicherheit, Verlässlichkeit und Entspannung. Nichts ist schlimmer, als die Welt jeden Tag neu erfinden zu müssen. Im Straßenverkehr ist die Einhaltung von Regeln überlebenswichtig. Sprache ohne Vereinbarungen für den Sprachduktus und die Wortwahl wird schnell zur Belastung, kann verletzend wirken. Zwischenmenschliche Beziehungen, die nicht von Respekt und Rücksichtnahme gekennzeichnet sind, stellen eine Belastung dar. Man flüchtet sie eher, als dass man sie aushält. Ein Gemeinwesen ohne akzeptierte Regularien führt zu chaotischen Egotrips. Und Lernen ohne Disziplin führt nicht weit. Leistung ist mit Mühe und Arbeit verbunden, und das heißt, **Selbstdisziplin** zu üben.

Wo immer erfreuliche und bereichernde Beziehungen vorhanden sind, kann sich ein Individuum entfalten. Die **Beziehungskultur** einer Schule schafft Wohlbefinden. Dann kann man an Herausforderungen wachsen, aber jeder muss sich eben auch an Regularien halten können, sich disziplinieren können. Wenn Regeln, Routinen, Rituale und Reviere eine **äußere Ordnung** schaffen, kann das evtl. noch vorhandene innere Chaos sich verlieren. Insofern sind Vereinbarungen, Abmachungen, Verträge interpersonell wichtig und ein akzeptabler Disziplinierungsrahmen (Ordnungen, Strukturen, feste Abläufe) ebenso.

DIE FRAGE NACH DEN WEGEN ZUR DISZIPLIN

Wenn also der positive Begriff von Disziplin akzeptiert werden kann, weil er so wichtig ist, erhebt sich die Frage, wie er angesichts häufig widriger Verhältnisse angestrebt werden kann. Der zentrale Weg könnte wohl sein:

In der Familie wie in jeder Klasse ist die Besprechung und Festlegung von Regeln wichtig. Wenn sie als sinnvoll angesehen werden können oder sogar mit formuliert werden können, können sie am ehesten eingehalten werden. Und wenn man sie inhaltlich nicht ganz akzeptiert, kann man sie eventuell als Kompromiss verschiedener Interessen sehen und befolgen. Grundsätzlich muss der Sinn von Regeln und Abmachungen ersichtlich sein. Häufig wird Spielraum dafür da sein. Ideen und Alternativen aufzunehmen. Aber wenn eine Verabredung – quasi ein Vertrag – beschlossen ist, gilt sie und muss von jedem befolgt werden. Regeln sind veränderbar, solange sie aber gelten, sind sie einzuhalten. Konsequenz ist ein wichtiges Element auf dem Weg zu Disziplin. Die kommunikative Klärung von Regeln und Vorschriften hat den Vorteil, dass Erwachsene sich als Anwalt beschlossener Regeln verstehen können, das Bestehen auf ihrer Einhaltung nicht mehr als Willkür und Machtausübung verstanden zu werden braucht. Das hilfreiche Gerüst der schulischen Ordnung und der geregelten Tagesabläufe stabilisiert den Handlungsrahmen.

Hat man so den Grundansatz, so kann man dann flexibel mit dem Postulat „Pflichten und Regeln einhalten“ umgehen. Häufig reichen ja schon Erinnerungen an Vereinbarungen. Aber es gibt eben auch Fälle, für die Ermahnungen dringlicher werden. Eine Gruppe

von Disziplinlosigkeiten (aggressive Beschimpfungen, körperliche Gewalt, Diebstahl) ist streng zu untersagen. Wenn man die Stärkung von Disziplin differenziert angehen will, kann ein Dreierschema hilfreich sein:

DIE TRIAS DER DRINGLICHKEITSSTUFEN

▷ Ich **kann** das besser

Wie ich meinen Arbeitsplatz einrichte, wie ich mich am Gespräch beteilige usw.

▷ Ich **soll** mich so verhalten

Wenn man morgens in die Schule kommt, sagt man auch zum Hausmeister „guten Morgen“

▷ Ich **muss** das unterlassen

Einen Mitschüler beschimpfen oder gar schlagen, gibt es bei uns gar nicht!

Die Beispiele machen deutlich, dass es einmal einfach um die Verbesserung von Verhalten geht, dann aber die Dringlichkeit größer wird (Höflichkeit und Freundlichkeit sind angesagt) bis zum strikten Verbot (Beschimpfen und Schlagen gibt es gar nicht).

Es kann auch sinnvoll sein, den Regelungsrahmen zunächst **niedrigschwelliger** zu gestalten. Wer 45 Minuten noch nicht durchgehend konzentriert sein kann, bleibt erst einmal 20 Minuten dabei (z.B. im Morgenkreis) und kann dann etwas anderes machen. Man muss nicht gleich harte Disziplinmaßnahmen ergreifen, um jemandem auf den richtigen Weg zu verhelfen. Der ideale Fall aber wäre eben, dass alle Beteiligten die Regularien und Disziplinierfordernisse, die bestehen, gut finden, weil sie entlasten und damit das Wohlbefinden steigern. Sie geben Orientierung und Sicherheit. Aber jeder muss auch Frustrationstoleranz entwickeln, weil nie alles gefallen wird. Wichtig ist das Vorbildverhalten der Erwachsenen. Sie halten sich an die geltenden Abmachungen, auch wenn es manchmal schwer fällt!

Anzeige



Wissen
kompakt

Neue Basis-Bibliothek Schulleitung
Das Grundwissen für Schulleiterinnen
und Schulleiter. 5 Bände im Schuber.
2018. 893 Seiten, € 98,00
ISBN 978-3-407-25791-8

Diese fünf Titel versammeln alles, was man für eine erfolgreiche Schulleitung braucht: Von Salutogenese und Gesundheitsmanagement über multiprofessionelle Teamentwicklung und Schulrecht für die Schulleitung bis hin zu Schulentwicklung und wertschätzender Führung. Grundwissen nicht nur für Schulleiter_innen, sondern auch für die erweiterte Führung und Mitglieder von Steuergruppen.

Der Schuber enthält fünf bewährte Titel:

- Günther Hoegg: Schulrecht! für schulische Führungskräfte
- Olaf-Axel Burow: Wertschätzende Schulleitung
- Uwe Schaarschmidt/Andreas W. Fischer: Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken
- Elmar Philipp: Multiprofessionelle Teamentwicklung
- Hans-Günter Rolf: Schulentwicklung kompakt



Entscheidend: Die richtige Balance

DIE FRAGE DER SANKTIONEN

Die bisherigen Ausführungen führen dann aber doch auch zu der Frage: wenn sich so leicht Disziplin nicht einstellt, was dann? Das ist die Frage nach **Sanktionen!** Konsequente Erziehung kann sich ihr nicht entziehen. Wieder wäre es wünschenswert, von vornherein auf dem Besprechungs- und Verabredungswege den geregelten Umgang mit Regelverletzungen zu klären. Körperliche Strafen bleiben ausgeschlossen. Aber Sanktionen werden schon nötig werden. Man kann zwischen **weichen** und **härteren** Sanktionen unterscheiden. In den vielen Fällen der kleinen Unaufmerksamkeiten und Unkontrolliertheiten werden Entschuldigungen und kleine Wiedergutmachungsangebote reichen. Aber die härtere Sanktion der konsequenten Ablehnung von Aggressivität, Beleidigung, gar körperlicher Attacke und Diebstahl wird auch notwendig sein. Das unerbittliche Stopp oder Halt – Nein, das gibt es bei uns nicht! – ist mit aller Entschiedenheit auszusprechen. Das Verbot setzt der gravierenderen Disziplinlosigkeit Grenzen. Die Absage einer geplanten schönen Unternehmung oder der zeitweise Ausschluss eines dauernden Störers können auch notwendig werden. Wenn der Morgenkreis durch dauerndes Stören „kaputt“ gemacht wird, muss der Betreffende beim nächsten Mal auf seine Teilnahme verzichten. Wenn zuhause das Zähneputzen ständig vergessen wird, gibt es eben einmal keine Gute-Nacht-Geschichte. Jedes Kind und jeder Jugendliche muss die Konsequenzen

seines Fehlverhaltens erfahren. Bleibt alles folgenlos, bedeutet dies eine Verstärkung des nicht erwünschten Verhaltens. An Herausforderungen in Gestalt von Vorschriften und Regularien kann ein Individuum wachsen, wenn Einhaltung oder Nichteinhaltung je entsprechende Folgen haben. Ist alles möglich und bleibt alles folgenlos – „anything goes-Erziehung –, entsteht Desorientierung und im wahren Sinne des Wortes Haltlosigkeit.

EIN KLEINES FAZIT: BALANCEN SIND ENTSCHEIDEND!

Die vorstehenden Ausführungen wollen kein Plädoyer für eine Rückkehr zu alter autoritärer oder gar schwarzer Pädagogik sein. Sie wollen das Thema „Disziplin“ enttabuisieren. Zwischen der Forderung nach bedingungslosem Gehorsam und Verzicht auf jegliche Vorgabe infolge einer libertinären Pädagogik gilt es, die Mitte zu finden. Das ist die Balance zwischen purer Pflichterfüllung und individuellen Freiheiten, zwischen Machtausübung und Verzicht auf jegliche Regelung. Wenn das gelingt, gestaltet diszipliniertes Verhalten jedes Teilnehmers erfreuliche Beziehungen, die orientierenden und gleichzeitig entspannenden und entlastenden Charakter haben. Insofern ist Disziplin ein erfreuliches Phänomen in allen Bereichen, in denen Menschen sich bewegen. Man muss aber wohl ständig an ihr arbeiten, sie ergibt sich nicht von allein!

Literatur:

Becker, G. u.a. (Hrsg.): *Disziplin. Friedrich Jahresheft*, Seelze, 2002

Böhm, W.: *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart, 1994, 14. Aufl.

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

Bönsch, M.: *Starke Schüler durch starke Pädagogik*, Braunschweig, 2017

Bueb, B.: *Lob der Disziplin*, Berlin, 2006, 6. Aufl.

von Braunmühl, E.: *Antipädagogik*, Weinheim und Basel, 1983, 4. Aufl.

Cloer, E.: *Disziplinieren und Erziehen*, Bad Heilbrunn, 1982

von Schoenebeck, H.: *Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung*. München, 1982

Deutscher Schulpreis 2018

Preisverleihung in Berlin

Robert Bosch Stiftung und Heidehof Stiftung vergeben wichtigsten Preis für Schulen. Die Jury betont: „Inklusion ist anstrengend, aber sie lohnt sich!“ Neu: Deutsches Schulportal macht Konzepte der bisherigen Preisträger im Web verfügbar.

Quelle: Robert Bosch Stiftung • Foto: unplash/Michal Parzuchowski

Das Evangelische Schulzentrum Martinschule in Greifswald (MV) gewinnt den mit 100.000 Euro dotierten Deutschen Schulpreis 2018. Die Auszeichnung überreichte Bundesbildungsministerin Anja Karliczek am 24.5.2018 im ewerk in Berlin. Fünf weitere Preise in Höhe von je 25.000 Euro erhalten die Gesamtschule Bremen Ost (HB), die Franz-Leuninger-Schule in Mengerskirchen (HE), die Integrierte Gesamtschule Hannover-List (NI), das Annette-von-Drosste-Hülshoff-Gymnasium in Münster (NRW) und die Matthias-Claudius-Schule in Bochum (NRW).

Anlässlich der Preisverleihung sagte Bundesbildungsministerin Anja Karliczek: „Ich freue mich darüber, dass heute sechs Schulen mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden. Allen Beteiligten gratuliere ich herzlich zu ihren herausragenden Leistungen, von der Schulleitung über die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer bis hin zur engagierten Elternschaft. Sie geben in ganz Deutschland ein Beispiel dafür, wie gute Schule mit überzeugenden Konzepten gelingen kann. Wir wollen, dass alle Kinder und Jugendlichen die bestmöglichen Bildungschancen haben, damit sie ihre Talente und Fähigkeiten voll entwickeln können. Dafür brauchen wir ausgezeichnete Schulen. Gemeinsam mit den Ländern arbeite ich daran, die schulischen Rahmenbedingungen in Deutschland zu verbessern. Mit dem DigitalPakt Schule, der Errichtung eines Nationalen Bildungsrates und der Stärkung unserer Qualitätsoffensive Lehrerbildung können wir hier einen guten Schritt vorankommen.“

„INKLUSION IST ANSTRENGEND, ABER SIE LOHNT SICH“

Am Evangelischen Schulzentrum Martinschule in Greifswald hat fast die Hälfte der 550 Schülerinnen und Schüler sonderpädagogischen Förderbedarf – ein Wert, der weit über dem mecklenburg-vorpommerschen Landesdurchschnitt von 10,8 Prozent für das Schuljahr 2015/16 liegt. Parallel sind an der Martinschule die Ergebnisse der VERA-Vergleichsarbeiten, der zentralen Abiturklausuren und die Abschlussergebnisse der mittleren Reife seit Jahren besser als der Landesdurchschnitt. Jede Schülerin und jeder Schüler verlässt die Martinschule mit einem Abschluss – für Jugendliche mit Handicap, die an anderen Schulen häufig kein Zeugnis erhalten, gibt es einen schulinternen „Abschluss“.

„Inklusion ist anstrengend, aber sie lohnt sich“, sagt Professor Michael Schratz, Erziehungswissenschaftler von der Universität Innsbruck und Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises. „Während manche die Inklusion für gescheitert erklären, beweist die Martinschu-

le mit ihrem außergewöhnlichen Inklusionsmodell das Gegenteil: Hier lernen alle Kinder und Jugendlichen erfolgreich unter einem Dach – ganz gleich ob mit oder ohne Handicap, Förderbedarf oder besonderer Begabung. Dabei nimmt sich die Martinschule auch der schwierigen Fälle an, bei denen es durchaus körperlich zugehen kann. Wir brauchen solche Schulen, die davor nicht zurückschrecken und dieser Herausforderung mit guten Konzepten begegnen.“

Anzeige



Quelle: Deutsche Schule Pretoria / Birgit Kirsch

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

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

Voraussetzungen für Ihre Bewerbung:

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

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

Ansprechpartnerin: Marita Hannemann

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

Tel.: 022899 358 8739 oder 0221 758 8739

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

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

VON DER „SCHULE FÜR GEISTIG BEHINDERTE“ ZUR INKLUSIVEN GRUNDSCHULE UND INTEGRIERTEN GESAMTSCHULE MIT GYMNASIALER OBERSTUFE

Das Evangelische Schulzentrum Martinschule in Greifswald liegt in Schönwalde I, einer klassischen Plattenbausiedlung mit günstigen Mieten, in der vor allem Rentner, Studenten, Geringverdiener und Menschen mit Migrationshintergrund leben. Hier öffnete vor 25 Jahren die „Schule für geistig Behinderte“, die sich zunächst zur inklusiven Grundschule entwickelte und dann erweitert wurde durch eine Integrierte Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe. An der Martinschule lernen Kinder bis zur siebten Klasse mit den gleichen Lehrkräften in einer kleinen Stammgruppe, auf Ziffernnoten wird bis zur neunten Klasse verzichtet. Daneben profitieren die Jugendlichen vom besonderen jahrgangsübergreifenden Lernkonzept, das sie zum Ende der Schulzeit auf einen möglichst autonomen Lebensalltag und eine berufliche Integration vorbereitet: In der Schülerfirma „Häppchen & Co“ lernen sie den Umgang mit Geld und Lebensmitteln, im Projekt „Wohnungstraining“ wird in einer angemieteten Wohnung für die eigene Selbstständigkeit geübt. Für die Jury lebt hinter den professionell reflektierten Alltagsroutinen des Kollegiums aber vor allem eines: der unbedingte Wille, das „Anderssein“ der Kinder und Jugendlichen radikal zu akzeptieren und wertzuschätzen.

Alle nominierten Schulen, die nicht mit Preisen ausgezeichnet wurden, erhalten Anerkennungspreise in Höhe von jeweils 5.000 Euro. Darüber hinaus profitieren die Schulen, die von der Jury besucht wurden und keinen Preis erhalten haben, vom Schulentwicklungsprogramm des Deutschen Schulpreises. Über zwei Jahre erhalten sie eine individuelle Prozessbegleitung und nehmen an Seminaren und Vernetzungsangeboten teil.++

DER DEUTSCHE SCHULPREIS: EINE FUNDGRUBE AN BEWÄHRTEM PRAXISWISSEN

Die Robert Bosch Stiftung vergibt den Deutschen Schulpreis seit dem Jahr 2006 gemeinsam mit der Heidehof Stiftung. Er ist der bekannteste, anspruchsvollste und höchstdotierte Preis für gute Schulen im Land. Kooperationspartner sind die ARD und die ZEIT Verlagsgruppe. Seit dem Start des Programms haben sich rund 2.000 Schulen für den Preis beworben. Bei der Entscheidung über die Preisträger bewertet die Jury sechs Qualitätsbereiche: „Leistung“, „Umgang mit Vielfalt“, „Unterrichtsqualität“, „Verantwortung“, „Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner“ und „Schule als lernende Institution“. Diese Merkmale sind inzwischen als Kennzeichen für gute Schulqualität allgemein anerkannt.

„Das Evangelische Schulzentrum Martinschule und die über 70 weiteren Preisträger des Deutschen Schulpreises zeigen, dass wir hervorragende Schulen in Deutschland haben. Diese Fundgrube an bewährtem Praxiswissen ist der größte Schatz des Wettbewerbs, den wir gemeinsam mit unseren Partnern auch anderen Schulen in Deutschland zur Verfügung stellen wollen“, sagt Uta-Micaela Dürig, stellvertretende Vorsitzende der Geschäftsführung der Robert Bosch Stiftung GmbH.

Mit dem Deutschen Schulportal ist vor wenigen Tagen eine neue Onlineplattform rund um das Thema Schule gestartet, die die erfolgreichen Konzepte der Preisträgerschulen vorstellt. Neben den Konzepten bietet das Schulportal aktuelle Informationen und Beiträge zu den Themen Schulpraxis, Bildungspolitik und Wissenschaft. Das Deutsche Schulportal ist eine Initiative der Robert Bosch Stiftung, der Deutschen Schulkademie und der Heidehof Stiftung in Kooperation mit der ZEIT Verlagsgruppe.

Für die ARD hat in diesem Jahr erstmals der Rundfunk Berlin-Brandenburg (rbb) die Preisverleihung übertragen – live im rbb Fernsehen und auf phoenix. Die Sendung steht in der rbb-Mediathek zum Nachsehen bereit.



Erneut wurden Deutschlands
beste Schulen ausgezeichnet

FÜR MEHR GUTE SCHULEN!

Unter dem Motto „Für mehr gute Schulen!“ haben es sich die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung zum Ziel gesetzt, die Qualität von Schule und Unterricht in Deutschland nachhaltig zu verbessern. Die beiden Stiftungen unterstützen bundesweit Schulen bei ihrer Schulentwicklung und bieten dazu praxisorientierte Programme für alle Schularten an. Im Mittelpunkt steht dabei die hervorragende pädagogische Arbeit, die viele gute Schulen in Deutschland bereits leisten. Diese Leuchttürme zeichnen die beiden Stiftungen jährlich mit dem Deutschen Schulpreis aus und machen exzellente Praxis damit sichtbar. Die Deutsche Schulkademie, eine Tochter der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung, bereitet die Konzepte der ausgezeichneten Schulen auf und organisiert auf dieser Grundlage Fortbildungsmaßnahmen und Schulentwicklungsangebote, um mit dem Wissen aus den Preisträgerschulen anderen Schulen Impulse zu geben, die eigene Schulentwicklung in die Hand zu nehmen. Das Deutsche Schulportal stellt als Onlineplattform die erfolgreichen Konzepte der Preisträgerschulen einer breiten Öffentlichkeit vor.

Die Ausschreibung für den Deutschen Schulpreis 2019 startet heute. Schulen können individuelle Schwerpunkte in der Bewerbung setzen und ihre Arbeit anhand einer zentralen Herausforderung ihres schulischen Alltags vorstellen. Grundlage des Wettbewerbs bilden die sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises. Zur Bewerbung eingeladen sind alle allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland sowie alle Deutschen Auslandsschulen.

Niedersachsens Kultusminister nennt Anforderungen an Nationalen Bildungsrat

Zur Zusammenarbeit von Bund und Ländern

10 Thesen zur Zusammenarbeit von Bund und Ländern im Bildungsbereich: Die Vorschläge von Bundesbildungsministerin Anja Karliczek zur Gründung eines Nationalen Bildungsrates stoßen auf Widerstand aus Niedersachsen.

Quelle: **PM Niedersächsisches Kultusministerium**

Der vorgelegte Entwurf des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) für einen Nationalen Bildungsrat orientiert sich zu eng am Wissenschaftsrat und ist damit nicht zielführend, da grundlegend unterschiedliche Kompetenzen und Zuständigkeiten vorliegen. Zudem trägt der Entwurf dem Ziel nach mehr Transparenz, Qualität und Vergleichbarkeit nicht ausreichend Rechnung“, heißt es in einem Thesenpapier des Niedersächsischen Kultusministers Grant Hendrik Tonne. Auch die weiteren Vorschläge der Bundesebene seien noch nicht hinreichend, da sie die Frage nach dem Mehrwert eines Nationalen Bildungsrates nicht eindeutig klären. „Antworten muss der Bund im Dialog mit den Ländern erarbeiten“, heißt es in dem Papier.

Der Niedersächsische Kultusminister plädiert in dem Thesenpapier dafür, dass in diesem Dialog insbesondere auch die Überlegungen zu einem Bildungsstaatsvertrag und die angestrebte Reform der Kultusministerkonferenz (KMK) berücksichtigt werden: „Im Rahmen der jetzt anstehenden Debatten muss darauf geachtet werden, dass ein „Nationaler Bildungsrat“ nicht nur eingerichtet wird, weil einer Ankündigung entsprochen werden soll. Ein weiteres Gremium mit zusätzlichen Sitzungsterminen ist nicht hilfreich. Vielmehr sollte ein „Nationaler Bildungsrat“ eng mit der KMK verzahnt und jeweils gezielt zu Fachthemen konsultiert werden. Die laufenden Prozesse – Gründung eines Nationalen Bildungsrates, Debatte über einen Bildungsstaatsvertrag und Reform der KMK – müssen gebündelt und aufeinander abgestimmt werden. Niedersachsen wird sich konstruktiv einbringen.“

CDU und SPD auf Bundesebene haben in ihrem Koalitionsvertrag vereinbart, einen Nationalen Bildungsrat einzurichten. Der Nationale Bildungsrat soll Vorschläge für mehr Transparenz, Qualität und Vergleichbarkeit im Bildungswesen vorlegen. Vorbild soll der Wissenschaftsrat sein, der Bund und Länder in Fragen der Hochschul- und Wissenschaftspolitik berät.

Bundesbildungsministerin Anja Karliczek hat hierzu erste Überlegungen für einen Nationalen Bildungsrat präsentiert. Das Gremium soll nach Meinung der Bundesbildungsministerin aus zwei Kommissionen mit insgesamt 64 Mitgliedern bestehen. In der ersten Kommission, der „Bildungskommission“, sollen 38 Persönlichkeiten aus der Wissenschaft und der Bildungspraxis arbeiten. 26 Mitglieder sollen aus Bund, Ländern und Kommunen in der so genannten „Verwaltungskommission“ zusammenkommen. Beide Kammern sollen in einer Vollversammlung zusammenkommen und dort mit einer Zweidrittelmehrheit Beschlüsse treffen. Beschlüsse beider Kommissionen erfolgen nach BMBF-Vorschlag ebenfalls jeweils mit Zweidrittelmehrheit. Dabei will der Bund sich selbst 19 Stimmen sichern. Alle anderen Mitglieder sollen nach Vorstellung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung je eine Stimme bekommen. Der Bund strebt damit im Nationalen Bildungsrat nach genauso vielen Stimmen wie Länder (16) und Kommunen (3) in der Summe. Tonne: „Die Kultushoheit ist Kernbereich der Eigenstaatlichkeit der Länder und darf auf diesem Weg nicht ausgehöhlt werden. Es ist Bund und Ländern unbenommen, inhaltlich im Rahmen ihrer jeweiligen

Zuständigkeiten zusammenzuarbeiten, und das sollten wir auch mit deutlich mehr Entschlossenheit tun als in der Vergangenheit. Dafür brauchen wir aber eine gemeinsame Agenda, um insbesondere die Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem voranzubringen.“

Minister Tonne wird auf der kommenden Kultusministerkonferenz, die am 14. und 15. Juni in Erfurt stattfindet, nachdrücklich für einen gemeinsamen Prozess werben, in dem sich die Länder mit dem Bund auf ein gemeinsames Themenpaket „entlang der gesamten Bildungskette“ einigen. In der Folge könne dann zielgenau über ein Beratungsgremium wie den Nationalen Bildungsrat diskutiert werden, um bei der Umsetzung von Maßnahmen mit Fachexpertise zu unterstützen.

Unabhängig von der weiteren Entwicklung in Sachen Nationaler Bildungsrat hat Niedersachsens Kultusminister das Projekt „Bildung 2040“ initiiert, einen Diskussions- und Beteiligungsprozess darüber, wie eine gute Bildung der Zukunft aussehen könnte und sollte. Losgelöst von aktuell zu bearbeitenden Fragestellungen und von den Grenzen einer Legislaturperiode sowie von finanziellen Zwängen soll diskutiert werden, was und wie Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in Zukunft lernen, um selbstbestimmt zur Teilhabe befähigt zu werden. Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, Leitungen von Kindertagesstätten, Kinder und Jugendliche, Eltern, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – sie alle sind aufgerufen, ihre Vorstellungen und Ideen einzubringen.

Ende Oktober startet „Bildung 2040“ mit einer großen Auftaktveranstaltung in Hannover, um dann in die Fläche zu gehen. Insgesamt sind 16 Veranstaltungen in vier Etappen im ganzen Land geplant. Parallel wird Beteiligung über eine Internetplattform und die sozialen Medien möglich sein. Anfang 2022 werden im Rahmen einer großen Abschlussveranstaltung die Ergebnisse zusammengebunden. Tonne: „Dies ist sicher ein ambitioniertes Vorhaben, aber ich glaube, es birgt auch große Chancen.“

Ganztagsschulen in aller Welt

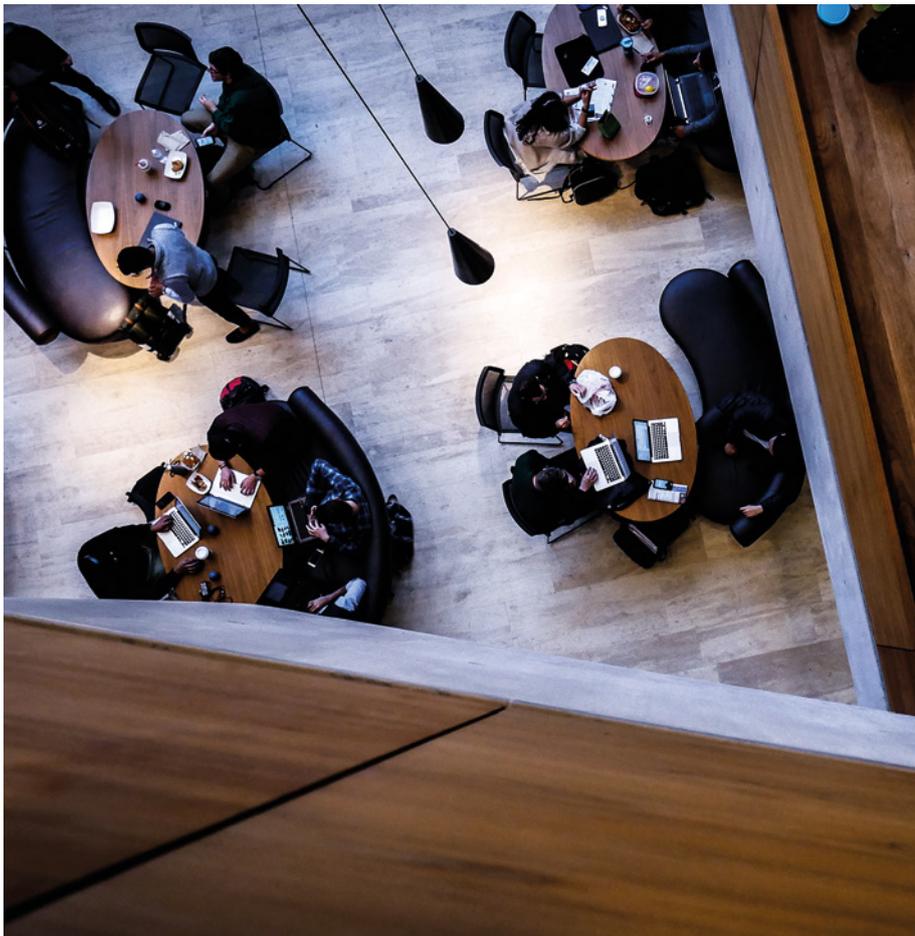
Über den Tellerrand geschaut

Schule von 8 bis 13 Uhr?

Was in Deutschland nach wie vor Standard ist, gilt in vielen anderen Ländern schon lange als Auslaufmodell. Ganztagsschulen sind in Europa ebenso wie in Asien oder Amerika an der Tagesordnung.

Quelle: JAKO-O •

Foto: [unplash/Jordan Encarnacao](#)



Wie sieht Ganztagsschule in anderen Ländern aus?

Wenn es nach den Eltern schulpflichtiger Kinder ginge, wäre das in Deutschland auch der Fall: 72 Prozent wünschen sich laut der aktuellen 4. JAKO-O Bildungsstudie* einen Ganztagsschulplatz für ihr Kind, aber nur 47 Prozent der befragten Eltern haben aktuell tatsächlich einen solchen Platz.

Zahlreiche Bildungsexperten sehen Ganztagsschulen als Schlüssel zu mehr Bildungsgerechtigkeit und einem allgemein höheren Bildungsniveau. Die Ergebnisse der PISA-Studien scheinen ihnen dabei Recht zu geben. Regelmäßig stehen hier Länder mit einem gut ausgebauten Ganztagsschulsystem ganz oben im Ranking – etwa Kanada, Singapur und Estland.

Ein Blick auf die Schulen in diesen Ländern zeigt auch, was sich an vielen der bereits bestehenden Ganztagsschulen in Deutschland noch ändern sollte. Immerhin sehen laut der 4. JAKO-O Bildungsstudie 37 Prozent der Eltern von Ganztagsschülern zum Beispiel deutlichen oder viel Verbesserungsbedarf bei der individuellen Förderung. Jeweils 25 Prozent kritisieren die Hausaufgabenbetreuung sowie die unzureichende Kommunikation zwischen Pädagogen und Eltern als Schwachpunkt. „Es geht also in Deutschland nicht nur darum, die Zahl der Ganztagsschulen weiter massiv zu erhöhen. Nicht weniger wichtig ist es, ihre pädagogische Qualität zu verbessern“, sagt Prof. em. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann von der Universität Bielefeld, der die JAKO-O Bildungsstudie wissenschaftlich begleitet.

DIE SCHULE ALS STADTTEILZENTRUM: KANADA

Als Einwanderungsland ist Kanada von einer multikulturellen Vielfalt geprägt. Zwei Drittel der Bevölkerung sprechen Englisch oder Französisch. Ein Drittel der Kanadier hat eine andere Muttersprache.

Schulen spielen eine elementare Rolle bei der Integration. Ab dem 4. Lebensjahr gibt es kostenlose Kindertagesstätten, die an die Schulen angeschlossen sind. Die Schulpflicht beginnt mit dem 6. Lebensjahr. Unterrichtet wird von der Kita bis einschließlich Klasse 9 inklusiv. Bei Bedarf wird für Kinder mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten ein individueller Erziehungsplan entwickelt.

Der Schultag dauert in der Regel von 8:30 Uhr bis 15:30 Uhr. In allen Schulen gibt es ein gemeinsames Mittagessen. Der Schultag ist rhythmisiert und es wird viel fächerübergreifend gearbeitet. Arbeitsblöcke wechseln sich mit Pausen und Bewegungsphasen ab.

Dabei wird bewusst viel Raum für informelle Kommunikation gelassen. Die Idee dahinter: Kinder lernen nicht nur im Unterricht, sondern vor allem im Gespräch oder Spiel miteinander – egal ob es um Sprache oder Sozialverhalten geht.

Die Schulen sind so konzipiert, dass sie den kulturellen Lebensmittelpunkt im Stadtteil bilden. Dafür wird viel Geld ausgegeben: Kanada investiert 8 Prozent des Bruttosozialprodukts (BIP) in Bildung (zum Vergleich: in Deutschland sind es 3 Prozent). Die Schulen sind entsprechend modern, gut ausgestattet, bieten viel Platz für Bewegung drinnen und draußen und verfügen über viel Personal.

Integration über die Schule bezieht auch die Eltern mit ein. Dazu gehört, dass sie die Schulbibliothek ebenso nutzen können wie ihre Kinder. Außerdem werden Eltern gezielt für die Mitarbeit in der Schule angeworben und geschult.

KREATIVITÄT TRIFFT DISZIPLIN: SINGAPUR

Singapur ist seit Jahren einer der Spitzenreiter in allen drei PISA-Disziplinen. Ob in Naturwissenschaften, Mathematik oder beim Leseverständnis: Die Schüler aus dem südostasiatischen Stadtstaat erzielen konstant weit überdurchschnittliche Ergebnisse. Wie die Kinder und Jugendlichen das schaffen? Mit sehr viel Fleiß. Und einem Schulsystem, das nicht nur auf den Ganzttag, sondern auch auf Ganzheitlichkeit setzt.

Der Schultag in der 5-Millionen-Metropole startet früh: Schulbeginn ist in der Regel um 7:30 Uhr, Schulschluss zwischen 15 und 16 Uhr. Für die meisten Schüler geht es danach noch zu privaten Tutoren, bei denen der Lernstoff für die kommenden Tage vorgearbeitet wird. Dazu kommen noch die täglichen Hausaufgaben und das Lernen für Prüfungen.

In den Klassen sitzen bis zu 40 Schüler, die von einem Lehrer betreut werden. Trotzdem findet nur wenig klassischer Frontalunterricht statt. Stattdessen wird viel in Gruppen gearbeitet. Damit das funktioniert, können bei Bedarf zusätzliche Lehrer aus einem für alle zur Verfügung stehenden Pool abgerufen werden. Zudem sind alle Schülertische mit Computermonitoren ausgestattet. Fragen können auch online auf einer Lernplattform gestellt werden.

Entgegen aller „Pauk-Klischees“ haben sich die Schulen in Singapur mittlerweile weitgehend von traditionellen Unterrichtsmethoden und der klassischen Fächeraufteilung verabschiedet. Stattdessen wird mit einem ganzheitlichen Ansatz gearbeitet. Kreative Problemlösungen und praktisch angewandtes Lernen prägen die Didaktik.

Neben den akademischen Fächern wie Mathematik, Sprachen und Naturwissenschaften haben soziale, sportliche und künstlerische Aktivitäten einen hohen Stellenwert. Jeder Schüler muss mindestens eines dieser „charakterbildenden“ Fächer belegen, jeder Lehrer mindestens eines dieser Kurse geben.

Auch die Ausstattung der Schulen entspricht dem ganzheitlichen Ansatz. Neben Klassenzimmern finden sich zum Beispiel Kletter-

wände und Kreativwerkstätten. Das Land investiert viel in den Bildungsbereich – und Bildung genießt ein hohes Ansehen, ebenso wie die Lehrer.

Lehrer werden dürfen nur die Besten ihres Jahrgangs. Im Vergleich zu anderen Ländern geben sie deutlich weniger Stunden pro Woche, um mehr Zeit für Fortbildungen zu haben. Außerdem wird Kooperation als Pädagogenpflicht angesehen: Unter anderem wird der Unterricht regelmäßig von Supervisoren beobachtet und bewertet.

Bildungswissenschaftler sehen in Singapur ein weltweites Beispiel, wie Investitionen in Bildung zur Entwicklung eines Landes beitragen können: 1960 galt Singapur noch als ein von Massenarbeitslosigkeit und hohem Bevölkerungswachstum geprägtes Entwicklungsland. Heute ist es eine der führenden Industrienationen.

INFORMATIK FIRST: ESTLAND

Estland gilt mittlerweile als das europäische Silicon Valley. Der kleine baltische Staat mit gerade einmal 1,3 Millionen Einwohnern investiert konsequent in Digitalisierung – auch in den Schulen. Informatik ist ab der 1. Klasse Pflicht, ebenso wie der Ganzttag für alle.

„Gleiche Bildungserfahrung für alle“ lautet der wichtigste Grundsatz der estnischen Bildungspolitik. Der Besuch der Vorschule ist Pflicht. Die Grundschule umfasst die Klassen 1 bis 9. Der Schultag beginnt in der Regel um 8 Uhr und dauert bis 15 Uhr. Für alle Schüler gibt es ein kostenloses Mittagessen. Für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen stehen zusätzliche Ressourcen bereit. Alle Kinder sollen unter besten Bedingungen lernen können, unabhängig von ihrem sozioökonomischen Background.

Das Schulsystem wird ganzheitlich betrachtet. Deshalb gibt es an den Schulen nicht nur Lehrer, sondern auch Psychologen, Logopäden und Sozialpädagogen. Ziel ist es, eine positive Lernumgebung zu schaffen, in der sich jeder Schüler gut aufgehoben fühlt.

Im Mittelpunkt steht die Förderung des kreativen und logischen Denkens. „Schule muss interessant sein und die Schüler zur Neugierde anregen“, heißt es beim estnischen Bildungsministerium. Eine große Auswahl an Fächern und Lernmethoden soll es allen Schülern ermöglichen, ihren Weg zu finden.

Diese Freiräume haben auch die Lehrer. Im landesweiten Lehrplan sind lediglich die Ziele festgelegt, die die Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichen sollen. Wie die Lehrer den Lernprozess unterstützen, können sie individuell entscheiden.

Eine weitere Besonderheit ist, dass nicht nur in der Schule gelernt wird, sondern häufig auch außerhalb des Klassenzimmers, etwa auf Exkursionen. Umgekehrt soll sich die Gesellschaft auch in den Schulen engagieren. Dazu kommt die Digitalisierung des Unterrichts. Die klassische Schultafel sucht man in Estland vergebens. Sie wurde von Smartboards abgelöst. Jeder Schüler hat einen eigenen Laptop. Und auch sonst ist die Ausstattung optimal, egal ob es um Musik, Kunst oder Sport gibt. Dafür greifen die Esten tief in die Taschen. 1,2 Milliarden beziehungsweise rund 15 Prozent des BIPs investiert der baltische Staat jährlich in das Bildungssystem.

* STUDIENSTECKBRIEF

Für die repräsentative Studie befragten die Meinungsforschungsinstitute Mentefactum und Kantar Emnid im Januar und Februar 2017 im Auftrag von JAKO-O bundesweit telefonisch 2.000 Eltern mit schulpflichtigen Kindern bis zu 16 Jahre.

Bundeskongress Schulleitung 2018

Digitalisierung – Bildung – Fake News

ERFOLGREICH LEITEN – HANDWERKSZEUG FÜR SCHULLEITUNG

GESAMTMODERATION: BRITT LORENZEN

RAHMENPROGRAMM

FREITAG, 14.09.2018

Uhrzeit	Programmpunkt
Ab 09:30	Anmeldung und Begrüßungskaffee
11:00-11:15	Begrüßung und Eröffnung durch die Rektorin der TU Dortmund, Prof. Dr. Dr. h.c. Ursula Gather
11:15-12:00	Vortrag im Plenum 1 Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff: „Wissensgesellschaft, Wissen, Werte und falsche Fakten“
12:00-12:15	Unterstützungsangebote des Landesinstituts für Schule (QUA-LiS NRW) im digitalen Wandel
12:15-13:30	Mittagspause
13:30-15:15	Werkstatttrunde 1 (individuelle Auswahl aus bis zu 10 Werkstätten) Alternative zu den Werkstätten: Parallelvortrag 1 Jun.-Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs & Eva-Maria Glade: „Schule leiten im digitalen Wandel – Schulleitung 4.0“
15:15-15:45	Pause
15:45-16:30	Vortrag im Plenum 2 Prof. Dr. Stephan Huber: „Bildung 5.0? – Zukunft des Lernens, Zukunft der Schule: Herausforderungen und Strategien für Schulleitung“
16:30-17:00	Vortrag im Plenum 3 Prof. Dr. Olaf-Axel Burow: „Digitale Dividende: Die Chancen der Digitalisierung“
Ab 17:00	Abschlusskaffee und Ausklang

SAMSTAG, 15.09.2018

Uhrzeit	Programmpunkt
09:00-09:45	Vortrag im Plenum 4 Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth: „Digitale Bildung‘ - mehr als ein Slogan der öffentlichen Aufregung?“
09:45-10:15	Live-Evaluation mit der Feedback-App Edkimo
10:15-10:45	Kaffeepause
10:45-12:30	Werkstatttrunde 2 (individuelle Auswahl aus bis zu 10 Werkstätten) Alternative zu den Werkstätten: Parallelvortrag 2 Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels: „Ganztagsschule ohne Wirkungen? Zur Notwendigkeit von Leitungshandeln und Schulentwicklungsarbeit im Ganztagsbetrieb“
Ab 12:30	Abschlusskaffee

WEITERE INFORMATIONEN UND ANMELDUNG:

www.zhb.tu-dortmund.de/dapf-kongress

WERKSTATTPROGRAMM

FREITAG, 14.09.2018 (13:30-15:15 UHR)

Nr.	Thema
1	Führen ist Kommunikation – analog und auch digital Dr. Kirsten Matern, freiberufliche Supervisorin, Coach und Trainerin (Dortmund); Thomas Baumeister, Schulleiter, Lehrerfortbildner und Fachberater (Dortmund)
2	Einfach mal anfangen - Schulentwicklung agil gestalten Nadine Lietzke-Schwerm, Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF)
3	Der Referenzrahmen Schulqualität – Begleitung, Unterstützung und Impulsgebung für Ihren Schulentwicklungsprozess Dr. Saskia Koltermann, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS)
4	Interkulturelles Lernen in der Schule Margret Rössler, Schulleitungsfortbildnerin (Berlin)
5	Lernstandserhebungen bzw. Vergleichsarbeiten - Praxisbezogene Anregungen für den Umgang mit den Ergebnissen Kevin Isaac, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS)
6	Führung und Verrat – Regelverletzung als notwendige Führungskompetenz Robert Erlinghagen, Coach, Supervisor, Organisationsberater und Trainer (Betzdorf)
7	Bildung 2030 – Sieben Trends, die Schule revolutionieren werden Prof. Dr. Olaf-Axel Burow, Universität Kassel
8	Unterstützung zur Schulentwicklung – Schulentwicklungspreis Gute gesunde Schule Ralf Rooseboom, Unfallkasse NRW
9	Führung im Wandel durch Digitalisierung – Mindful Leadership und achtsame Organisationsentwicklung Sonja Gerland-Peús, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule
10	Erfahrung aus Meiner Schule auf dem Weg in die Digitalisierung Martin Fugmann, Evangelisch Städtisches Gymnasium Gütersloh

SAMSTAG, 15.09.2018 (10:45-12:30 UHR)

Nr.	Thema
11	Onlinebasierte Evaluation und Feedback mit Edkimo Dr. Sabine Müller, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS); Sebastian Waack, Campus Rütli und Gründer der Feedback App Edkimo (Berlin)
12	Neue Medien optimieren alte Pädagogiken. Wie verhindern wir das? Jöran Muuß-Merholz, Agentur Jöran & Konsorten (Hamburg)
13	Was ist morgen (noch) wichtig? Schule gestalten in Zeiten der Ungewissheit Sabine Bretschneider/Klaus Beringer, Schulentwicklungsbegleiter (Konstanz/Stuttgart)
14	Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien: Impulse für Schulentwicklung und Unterricht Dr. Johannes Zylka, Alemannenschule Wutöschingen
15	Werteerziehung – Ist das die ganze Arbeit „wert“?! Martin Gerste, KGS Barbaraschule Duisburg
16	Talentförderung in der Schule mit dem zweiten Blick Dr. Frank Meetz, Geschäftsleiter TalentKolleg Ruhr der Westfälischen Hochschule Herne
17	Konferenzleitung – ein Werkzeug? Durch Konferenzleitung den Führungsstil sichtbar machen Harald Willert, Schulleitungsfortbildner (Voerde)
18	Multiprofessionelle Teamarbeit – Gelingensbedingungen für die Arbeit an Schulen Kerstin Lenz, Referentin für Schulaufsicht der Senatorin für Kinder und Bildung in Bremen
19	Konflikte überwinden, Blockaden bewältigen – systemisch-lösungsorientierte Ideen und Handwerkzeuge für die Schulleitung Dr. Peter Herrmann, Institut für Systemische Lösungen in der Schule (ISIS) (Köln)
20	Digitale Medien im Kontext zeitgemäßer Unterrichtsentwicklung: von der Inspiration zur Integration Maria Spree, Goetheschule Essen

DAPF-Sommerakademie für Schulleitungsmitglieder

Qualität von MINT-Initiativen: Mythos und Realität



Foto: [unsplash/rawpixel](#)

Gute Schulleiterinnen und Schulleiter geben ihr Bestes – aber nicht ihr Leben! Erfolgreiches Leitungshandeln erfordert einen gut gefüllten Handwerkskoffer, mit dessen Hilfe schwierige Situationen gemeistert werden. Ergänzen Sie Ihre Werkzeuge oder aktivieren bekannte, im Alltag aber allzu leicht in Vergessenheit geratene.

THEMEN:

- ▷ Selbstfürsorge für Führungskräfte in der Schule: Praktisches Zeit- und Selbstmanagement
- ▷ Erfolgreiches Delegieren in der Schule: Strategien der Auftragsvergabe
- ▷ Kommunikationspsychologie für Schulleiter/innen: Beurteilungs-, Einstellungs-, Mitarbeiter/innen-Gespräche
- ▷ Ein Qualitätsmerkmal guter Schulen: Zielgerichtete Konferenzleitung

WEITERE INFORMATIONEN:

Dozentin:

Susanne Döbler-Eschbach

Termine:

Montag, 20.08.2018 und Dienstag, 21.08.2018, jeweils von 09.00 - 16.30 Uhr

Anmeldeschluss:

13.08.2018

Gebühr:

290,00 EUR Vollzahler

Alle Themen können anhand von Fallbeispielen aus der Schulpraxis der Teilnehmenden erarbeitet werden.

Ansprechpartnerin: Christiane Kaphengst

E-Mail: christiane.kaphengst@tu-dortmund.de

Tel.: 0231 / 755 2164

Fit für das Eignungsfeststellungsverfahren

Übungen zur Selbsteinschätzung und praxisnahes Training

Von der Leitung einer Schule wird viel verlangt – sie ist verantwortlich für das Gelingen und hat die spannende Aufgabe, ein Unternehmen zu entwickeln – in der Chefrolle.

Wie können Sie Ihre Qualifikationen im Eignungsfeststellungsverfahren überzeugend präsentieren? Eine professionelle Vorbereitung wird Voraussetzung sein für Ihre erfolgreiche Bewerbung. Sie trainieren praxisnah, optimieren Ihr Führungsprofil und lernen sich selbst zu präsentieren.

Neben den Informationseinheiten werden Sie die Gelegenheit haben, sich in dem ge-

schützten Seminarrahmen sehr praktisch auf die verschiedenen Bewerbungssituationen vorzubereiten.

Ansprechpartnerin: Christiane Kaphengst

E-Mail: christiane.kaphengst@tu-dortmund.de

Tel.: 0231 / 755 2164

WEITERE INFORMATIONEN:

Dozentin:

Susanne Döbler-Eschbach

Termine:

Mittwoch, 22.08.2017 und Donnerstag, 23.08.2017, jeweils von 09.00 - 16.30 Uhr

Anmeldeschluss:

15.08.2018

Gebühr:

290,00 EUR Vollzahler

„Ich muss aber ganz dringend!“

Der Toilettengang als juristisches Problem

Schüler wollen manchmal während des Unterrichts auf die Toilette, was einige Kollegen jedoch rigoros verbieten. Ist das zulässig?

Bei meinen Fortbildungen an Schulen spreche ich in den Pausen oft mit Kollegen und Schulleitungen und bekomme dabei interessante Informationen. So habe ich bei der Frage, ob Schüler im Unterricht auf die Toilette dürfen, schon alle Varianten gehört: Es gibt Schulleitungen, die dies generell verbieten, andere, die es grundsätzlich erlauben und dritte, die den Lehrkräfte überlassen, wie sie entscheiden. Diese unterschiedlichen Positionen waren der Grund, zu dieser Frage heute meine juristische Einschätzung abzugeben.

Lassen Sie uns einmal annehmen, es gäbe an Ihrer Schule einige Kollegen, die eine „harte Kante“ zeigen und den Schülern erklären: „Ihr habt in den Pausen genügend Zeit, auf die Toilette zu gehen. Außerdem kann man von euch verlangen, 45 Minuten (bzw. 90 Minuten) durchzuhalten. Schließlich seid ihr keine Kleinkinder mehr. Deshalb kommt bei mir im Unterricht niemand raus!“ So etwa lautet die typische Begründung.

Ich verstehe ja Lehrkräfte, die so handeln. Schließlich ist es störend, wenn Schüler nicht in der Pause auf die Toilette gehen, sondern dies während des Unterrichts erledigen wollen. Ich teile auch die Vermutung, bei vielen Schülern sei der Toilettengang nur ein Vorwand, sich eine zusätzliche Pause zu verschaffen. Aber die Kollegen sollten wissen, wie dünn das Eis ist, auf dem sie tanzen: Fangen wir mit den beiden Polizisten an, die im Oktober 2016 (LG Mosbach) verurteilt wurden, weil sie einen Autofahrer, den sie kontrollieren wollten, nicht auf die Toilette ließen. Der Mann machte sich in die Hose und die Polizisten wurden zu einer Gefäng-

nisstrafe (auf Bewährung) bzw. einer Geldbuße von 9.000.- Euro verurteilt.

Nun werden belesene Kollegen den Fall aus Dreieich (Mai 2018) ansprechen, wo eine Lehrerin einem Schüler den Toilettengang verboten hatte („Du bist doch ein Mann!“). Dass die Kollegin hinterher glimpflich davonkam, lag allein daran, dass nichts in die Hose ging. Der Schüler klagte hinterher nur über Bauchschmerzen, weil er seine Notdurft so lange zurückhalten musste. Hätte er sich hingegen in die Hose gemacht, sähe die Sache juristisch ganz anders aus.

Dann läge nicht nur ein Verstoß gegen die Menschenwürde vor (Art. 1 GG und Art. 3 EMRK), sondern die Lehrkraft hätte sich darüber hinaus strafbar gemacht, und zwar wegen **Körperverletzung im Amt** (§ 340 StGB) und **Misshandlung von Schutzbeholdenen** (§ 225 I StGB). Denn strafbar machen kann man sich nicht nur, indem man

Ereignis, das nachmittags in den sozialen Netzwerken für Aufsehen sorgt. Und bereits am nächsten Morgen steht die lokale Presse vor der Schule und möchte mit dem Kollegen ein Interview führen. Aber der ist leider nicht verfügbar, weil er zu seinem Schuldezernenten einbestellt ist. In einer solchen Situation möchte ich nicht in dessen Haut stecken. Denn für ihn ist „Edeka“ (Ende der Karriere).

Falls die knackigen Kollegen zu 100% (95% reichen nicht!) sicher sind, der Schüler müsse definitiv nicht auf die Toilette, so mögen sie ihm den Gang dorthin verbieten. Dann quält sich der Schüler nur mit Harndrang oder Blähungen. Wenn jedoch die rigorosen Lehrkräfte eine gewisse Lebenserfahrung besitzen, dann haben sie folgende Situation vielleicht schon einmal am eigenen Leib erfahren: Manchmal braucht man – völlig unvorhergesehen – ganz drin-

gend eine Toilette. Wer also dieses Problem aus eigener Erfahrung kennt, sollte zugestehen, dass dies einem Kind oder einem jugendlichen Schüler ebenfalls passieren kann. Denn auch die können körperliche Reaktionen nicht völlig unterdrücken.

Also, ich würde als Schulleitung keine juristische Rückendeckung für das Verbot abgeben, den Toilettengang während des Unterrichts zu verbieten. Wenn die Kollegen es trotzdem machen, sollen sie das auf eigenes Risiko tun.

Was können Lehrkräfte nun tun, um die störenden Toilettengänge zu minimieren? Sie können den Schüler anweisen, das Handy vorher abzugeben. Denn meist läuft es doch so ab: Zuerst vibriert das Handy, und 10 Sekunden später meldet sich der Schüler, weil er auf die Toilette will. Und falls die Kollegen einen Schüler haben, der immer wieder auf die Toilette muss, können sie die versäumten Minuten aufschreiben und zusammenzählen. Immer, wenn eine Stunde voll ist, können sie den Schüler die versäumte Unterrichtszeit nacharbeiten lassen. Und das ist doch auch schon etwas.

*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 Expertensratschläge 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!

aktiv etwas Verbotenes tut, z.B. jemanden schlägt, sondern ebenso, indem man etwas verweigert, z.B. eine notwendige Hilfeleistung. Und dieser Tatbestand ist immer erfüllt, sobald das Verbot, auf die Toilette zu gehen, dazu führt, dass der Betroffene sich in die Hose macht. Letzteres ist nicht nur unangenehm und beeinträchtigt das körperliche Wohlbefinden, sondern ist – gerade vor jugendlichen Mitschüler/innen – hochgradig peinlich. Die erlebte Hilflosigkeit und das öffentliche Gespött verletzen das Selbstwertgefühl. Das gilt bereits für das Einnäsen, besonders jedoch für das Einkoten. Ich spreche so unappetitliche Dinge ungern an, aber jeder soll wissen, was unter ungünstigen Umständen passieren kann.

Da einige Lehrkräfte sich den schlimmsten Fall nicht vorstellen können, will ich das für sie tun: Was wird wohl passieren, wenn ein Kollege den Toilettengang verbietet und ein Schüler sich deswegen im Unterricht in die Hose macht? Alle Mitschüler zücken ihr Handy und filmen dieses spektakuläre



-HAWU-

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

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

HERAUSGEBER:

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

VORSITZENDE:

Gudrun Wolters-Vogeler

Wissenschaftliche Begleitung: Prof. Dr. Stephan Huber

VERLAG:

CITA Unternehmergeellschaft

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



Hartmut Rosa, Claus G. Buhren, Wolfgang Endres: *Resonanzpädagogik & Schulleitung. Neue Impulse für die Schulentwicklung. Erschienen bei BELTZ. ISBN 978-3-407-25788-8, 1. Auflage 2018. 128 Seiten. Broschiert. 19,95 Euro*

DISKUTIERT

Jeder Pädagoge kennt die Situation, die Prof. Dr. Hartmut Rosa als Anlass für die Entwicklung seiner Resonanztheorie beschreibt: Apathische Schüler, leblose, ausdruckslose Gesichter im Unterricht. Doch wie erzeugt man im System Schule nachhaltig Resonanzen? Hartmut Rosa diskutiert dies mit den renommierten Bildungsforschern Claus G. Buhren und Wolfgang Endres. Herausgekommen sind nicht nur Einblicke in einen neuen, spannenden Theorieansatz mit starkem Praxisbezug, sondern in den pädagogischen Wissenschaftsdialog als solchen. Ein mutiger und gewinnbringender Ansatz zur Vermittlung disruptiver Ideen, immer eingedenk der Frage, wie Schulleitung diese als innovatorische Instanz im schulischen Rahmen zur Anwendung bringen kann.

BADEN-WÜRTTEMBERG

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

BERLIN

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

BRANDENBURG, 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 Doebel
Akazienweg 6
63163 Neu-Isenburg
T: (06102) 836520
ihs-geschaeftsstelle@arcor.de
www.ihs-hessen.de

MECKLENBURG-VORPOMMERN

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

NIEDERSACHSEN

Schulleitungsverband
Niedersachsen e.V.
Berliner Allee 19
30175 Hannover
T: (0511) 6005635 F: (0511) 6005636
geschaeftsstelle@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 OKTOBER 2018**



b:sl 04/18
Beruf : Schulleitung

:TITELTHEMA

Der humanistische Bildungsbegriff
Technik in der Schule

Redaktionsschluss: 28. September 2018

Anzeigenschluss: 7. September 2018

Foto: unplash/Maarten van den Heuvel

Die digitale Plattform für Schulleitungsbelange –

immer am Puls des schulischen Wandels



www.beruf-schulleitung.de

b:sl

Beruf : Schulleitung

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

Schulleitungs**beratung**.de

Deutschlands einzige bezahlbare Top-Beratung für Schulleitungen bietet Ihnen für jede Fragestellung den passenden Experten.

Über 500 Top-Berater stehen Ihnen persönlich 24 Stunden am Tag, 7 Tage die Woche zur Verfügung – egal ob telefonisch, online oder bei Ihnen vor Ort.

Wir garantieren erstklassige Beratung für kleines Geld!

Schulleitungsberatung.de bietet mir genau die Unterstützung, nach der ich schon lange gesucht habe.

Ein unschlagbares Team von über 500 Top-Beratern hilft mir bei jeder Fragestellung verlässlich und kompetent – und das zu einem sensationell günstigen Preis!

Mit Schulleitungsberatung.de meistere ich spielend jede neue Herausforderung.

Jetzt
4 Wochen
gratis
testen

