



:UNSER TITELTHEMA

Gute Bildung

Die Rolle der Schulleitung als Gestalter

:AUSSERDEM

Technik in der Schule

Zeit für zeitgemäßen Unterricht?



Willkommen in der digitalen Schule

Leistungsstark und kostengünstig: Windows Devices überzeugen einfach in jeder Hinsicht – sowohl Lehrer als auch Schüler.

Ob notieren oder skizzieren: Die Stifteingabe macht digitales Lernen zum intuitiven Erlebnis. Ideen lassen sich handschriftlich auf dem Bildschirm festhalten – ganz so, als hätte man ein Blatt Papier vor sich. So macht Lernen gleich noch mehr Spaß.

Finden Sie Ihr Gerät für den individuellen Einsatz im Unterricht: www.aka.ms/schule-digital



TERRA PAD 1062



HP ProBook x360 11 G1



Acer TravelMate B118



Dell Latitude 3189

AKTUELL

- 4 Aus den Bundesländern
6 Neues von unseren Partnern

TITELTHEMA – GUTE BILDUNG

- 7 Kulturelle Bildung als Koproduktion
11 Keine gute Bildung ohne gute Schule und gute Schulleitung
15 Schule der Zukunft

THEMA – QUALIFIZIERUNG

- 19 Die Planspiel-Methode

TITELTHEMA – TECHNIK IN DER SCHULE

- 23 Virtuelle Führung - (k)ein Thema im Schulmanagement 4.0?
27 Lernen in Wolken
28 Mehr Chancen ohne Handy
29 Digitale Bildung kommt nicht mit dem Möbelwagen

THEMA – UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION

- 30 Untersuchungsverfahren gegen Deutschland wegen Verletzung der UN-Behindertenrechtskonvention?

THEMA – SEXUELLE BELÄSTIGUNG

- 32 Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2018

THEMA – TEAMWORK

- 33 Einzelspieler statt Teamplayer:
Viele Lehrkräfte arbeiten lieber alleine

THEMA – HATTIE IN DER DISKUSSION

- 34 Guter Unterricht – frontal und lehrerzentriert?

DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG

- 38 Neue Publikationen von Autoren der DAPF im Überblick

RECHT

- 40 Die „Frühbereitschaft“

RUBRIKEN

- 41 Lesestoff – Informationen für Schulleitungen

IMPRESSUM

- 42 Adressen, Impressum

TITEL

Shutterstock

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

Was ist gute Bildung? Die Beantwortung dieser Frage dürfen wir nicht allein der Forschung überlassen. Sie muss auf der Umsetzungsebene diskutiert werden - in den Schulen, mit den Schulleitungen als Gestalter.

Wie sehr ist kulturelle Erziehung gerade in Zeiten starker Integrationsbemühungen Teil des Bildungsideals? Im Beitrag „Kulturelle Bildung als Ko-Produktion“ gehen Bettina-Maria Gördel et al. dieser Frage nach, und zwar am Beispiel des konkreten Projekts der „Kulturagenten“ in NRW.

Können wir tradierte Lehrkonzepte neu denken, um den Bildungsbegriff zu entstauben? Vorreiter in dieser Hinsicht ist Hattie, dessen Konzept der „direkten Instruktion“ Ulrich Steffens und Dieter Höfer in ihrem Beitrag vorstellen und erörtern.

Es gibt zahlreiche Ansatzpunkte und Perspektiven, aus denen man sich dem Bildungsbegriff nähern kann. Wir als Schulleitungsverbände auf Bundes- und Landesebene wollen diese Diskussion führen und vertiefen. Auch im Hinblick auf die Nachhaltigkeit von Bildung und Nachhaltige Entwicklung der Bildungspolitik. Die Ergebnisse dieses Prozesses stellen wir Ihnen in den kommenden Ausgaben von „Beruf: Schulleitung“ vor.

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler
ASD-Vorsitzende

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

Herausgegeben vom ASD –
Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: bildungsklick.de

BERLIN

EVALUATION DES BONUS-PROGRAMMS

Fortschritte in der Schulentwicklung: Gemeinsam mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung stellte heute Bildungssenatorin Sandra Scheeres die Ergebnisse der Evaluation des Bonus-Programms vor.

Mehr als 75% der Schulleitungen nehmen in mindestens einer schulischen Problemlage eine deutliche Verbesserung durch das Bonus-Programm wahr. Hierzu gehören die gewachsenen Möglichkeiten im Umgang mit der sozialen und leistungsbezogenen Heterogenität der Schülerschaft sowie die Verbesserung des Schulklimas.

Bildungssenatorin Sandra Scheeres: „Entwicklungsprozesse brauchen Zeit. Erfolge stellen sich manchmal nur in kleinen Schritten ein. Umso erfreulicher, dass bei über 3/4 der sozial besonders belasteten Schulen die Abbrecherquote um mindestens zehn Prozent gesunken ist.“ Der Ergebnisbericht benennt die Verbesserungen in den Bereichen Schulklima, soziale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, Außenwirkung der Schule, Strukturierung und Optimierung der Schulentwicklungsarbeit sowie Motivation und Innovationsbereitschaft des Kollegiums.

Möglich ist dies den Schulen u.a. durch den Einsatz unterschiedlicher Professionen über Kooperationsvereinbarungen. Hierzu gehören z.B. Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen, Sport- und Musikpädagogen sowie Sport- und Musikpädagoginnen, Personen mit künstlerischen Berufen, Bibliothekare und Bibliothekarinnen oder Naturwissenschaftler und Naturwissenschaftlerinnen. Die Evaluationsergebnisse deuten darauf hin, dass die Schulen im Rahmen des Bonus-Programms vielfach von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht haben. Unterstützend hat sich für das Bonus-Programm der Zielvereinbarungsprozess zwischen Schule und Schulaufsicht erwiesen. Schulen haben konkrete Ziele benannt, die sich nach der individuellen Situation der Schule sowie der schulspezifischen Datenlage richten. In Gesprächen mit der Schulaufsicht, die die Schulen bei ihren Vorhaben berät und unterstützt, ziehen die Schulen einmal jährlich Bilanz über die Entwicklung ihrer Schule. Die Zusammenarbeit

zwischen Schule und Schulaufsicht im Bonus-Programm wird von den Schulen positiv bewertet und als ein von gegenseitigem Vertrauen geprägter Prozess beschrieben.

Ziel des Bonus-Programms ist die Verbesserung der Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Familien. Das Programm hat sich seit 2014 zu einem wesentlichen Baustein der Schulentwicklung an Schulen in schwieriger sozialer Ausgangslage entwickelt. Die Zahl der teilnehmenden Schulen im Bonus-Programm ist von 220 Schulen im Jahr 2014 auf 287 Schulen aller Schularten in öffentlicher und freier Trägerschaft angestiegen.

Der Evaluationsbericht des DIPF wird auf der Projekthomepage veröffentlicht:

dipf.de/de/bonus-studie-zweiter-ergebnisbericht

HESSEN

HESSEN STÄRKT DIE ZUSAMMENARBEIT VON SCHULEN UND SPORTVEREINEN

Kultusminister Lorz: „Mit der Erhöhung der Fördermittel unseres Programms ‚Schule & Verein‘ bauen wir das Ganztags-Sportangebot hessenweit aus.“

Das „Programm zur Förderung der Zusammenarbeit von Schule und Sportverein“ ist seit Jahren fester Bestandteil hessischer Bildungspolitik. Um den Ausbau des Ganztagsangebots an Schulen sinnvoll zu ergänzen, haben Kultusminister Prof. Dr. R. Alexander Lorz und der Vizepräsident des Landessportbunds Hessen, Prof. Dr. Heinz Zielinski, gestern eine Erhöhung der Fördermittel des Programms auf 400.000 Euro bekanntgegeben und sich an der Otfried-Preußler-Schule in Bad Soden am Taunus ein Bild von einem Kooperationsprojekt der Schule mit dem örtlichen Handballverein gemacht. „Hessen blickt auf eine jahrzehntelange Tradition erfolgreicher Zusammenarbeit zwischen Schulen und Sportvereinen zurück. Das Programm ‚Schule & Verein‘ sieht auch an der Otfried-Preußler-Schule die Förderung breiten- und freizeitsportlicher Angebote im Rahmen schulischer Nachmittagsbetreuung vor und leistet gemeinsam mit der TG Bad Soden einen we-

sentlichen Beitrag zur gesunden Entwicklung der Schülerinnen und Schüler“, betonte der Kultusminister.

Prof. Zielinski konstatierte, viele Kinder würden sich entschieden zu wenig bewegen. Das habe nicht nur negative Auswirkungen auf die Gesundheit, sondern ziehe auch Auffälligkeiten im Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten nach sich. „Mit der Aufstockung der Mittel im Rahmen des Landesprogramms ‚Schule & Verein‘ wirken wir dieser Negativentwicklung entgegen und bereiten den Nährboden für ein verlässliches Sporttreiben und Bewegen unserer Kinder.“

Für Schülerinnen und Schüler der Grundschule und der Sekundarstufe I

Adressaten der Fördermaßnahme sind Schülerinnen und Schüler der Grundschule und der Sekundarstufe I. Die Projekte sind an die Schule angebunden und gehören zum außerunterrichtlichen Schulsportangebot. Die Erhöhung der Mittel wirkt sich dabei in zweifacher Hinsicht positiv aus: Neben der individuellen Fördersumme steigt auch die Gesamtzahl geförderter Projekte.

„Viele Schulen und Sportvereine in Hessen haben sich bereits gemeinsam auf den Weg gemacht, um das Bewegungs- und Sportangebot neben dem schulischen Unterricht zu ergänzen. Diese positiven Entwicklungen sind eine Win-win-Situation für alle Beteiligten und zeigen, wie die Zusammenarbeit das Ganztagsangebot sinnvoll ergänzen kann. Für ihr Engagement danke ich allen Kooperationspartnern herzlich“, so Lorz abschließend.

MECKLENBURG-VORPOMMERN

„LIE DETECTORS“ UND FAKTENFINDER DER TAGESSCHAU KOOPERIEREN MIT SCHULEN

Das EU-Projekt „Lie Detectors“ und der Faktenfinder der Tagesschau starten in dieser Woche in Mecklenburg-Vorpommern ein neues Medienkompetenzprojekt für Schülerinnen und Schüler.

Zum Auftakt kommen die Medienmacherinnen und Medienmacher am Donnerstag, 27. September 2018, in die Hochschule für Musik und Theater Rostock. Sie wollen die rund 50 Lehrerinnen und Lehrer für das

Projekt begeistern, die dort für zwei Tage zusammenkommen und in einer zweitägigen Fortbildung zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Kinder- und Jugendmedienschutz in der Schule durch das Medienpädagogische Zentrum des Bildungsministeriums ausgebildet werden.

„Welche Information stimmt und wann es sich um eine Falschmeldung handelt, ist für Schülerinnen und Schüler nicht immer einfach zu entscheiden“, sagte Bildungsministerin Birgit Hesse. „Lie Detectors und der ARD-faktenfinder wollen Kindern und Jugendlichen zeigen, wo sie verlässliche Informationen und Nachrichten erhalten und wie sie ihren Wahrheitsgehalt prüfen können. Besonders spannend ist, aus erster Hand zu er-

fahren, wie Nachrichten gemacht werden und worauf es dabei ankommt. Das ist Medienbildung in bestem Sinne“, lobte Hesse. „Deshalb danke ich ‚Lie Detectors‘ und den Redakteurinnen und Redakteuren der Tagesschau, dass sie in unsere Schulen gehen.“

„Lie Detectors“ ist eine gemeinnützige Organisation aus Brüssel, die Kindern und Jugendlichen der Jahrgangsstufen 5 und 6 sowie der Jahrgangsstufen 9 und 10 dabei helfen will, manipulative Informationen zu erkennen und einzuschätzen. Dafür arbeitet sie mit Journalistinnen und Journalisten in den jeweiligen Regionen zusammen und bereitet sie in einem Kurzlehrgang auf die Arbeit in Schulen und mit Schülerinnen und Schülern vor. Diese Journalistinnen und Journalis-

ten gestalten dann in Schulen 90-minütige Workshops zum Thema Nachrichtenkompetenz und nutzen dabei vorgefertigte und evaluierte Unterrichtsmaterialien.

Im ersten Schulhalbjahr 2018/2019 will „Lie Detectors“ mit den ARD-faktenfinder-Redakteurinnen und -Redakteuren zusammenarbeiten. Die ARD hat acht Redakteurinnen und Redakteure aus den eigenen Reihen benannt, die die 90-minütigen Workshops an den Schulen in Mecklenburg-Vorpommern durchführen. Die Veranstaltungen sind für Schulen kostenfrei.

Anzeige

SchulleiterABC

das Original

Haben Sie uns schon getestet?

Das Schulleiter ABC Online – Die Arbeitshilfe im Schulalltag.

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

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



Testen Sie unverbindlich alle Vorteile:

<https://bildung.mgo-fachverlage.de> → SchulleiterABC Online

Benutzername: Schulleiter-Test

Passwort: ABC2018

Wählen Sie Ihr Bundesland!

Kostenloser Testzugang bis 30.11.2018 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

<https://bildung.mgo-fachverlage.de>, E-Mail: vertrieb@mgo-fachverlage.de

Bildung gegen gesellschaftliche Spaltung – Unterstützungssysteme für unsere Schulen

Resolution des Bundeselternrats

Die Resolution wurde am 23.09.2018 in Potsdam im Rahmen der 3. Fachtagung von den Delegierten des Bundeselternrats mehrheitlich verabschiedet.

Das deutsche Schulsystem sollte jedem Kind die gleichen Bildungschancen bieten. Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Milieus haben jedoch nicht dieselben Chancen wie Kinder aus Familien mit hohem Bildungsstand. Bildungsstand und Einkommen der Familien beeinflussen den Bildungserfolg und die Gesundheit der Kinder. Dies wirkt sich nachteilig auf die Entwicklung unserer Gesellschaft aus.

Wichtige Voraussetzungen für Inklusion und Integration fehlen; das Schulsystem ist insbesondere in Hinblick auf Bildungsungerechtigkeit und Inklusion unterfinanziert.

Die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft erfordert ein erweitertes Verständnis von Inklusion im Sinne einer demokratischen Gesellschaft. Notwendige und bewährte

Unterstützungssysteme sind aber nicht ausreichend in der Breite verfügbar. Erst an wenigen Schulen existieren multiprofessionelle Teams.

Darüber hinaus kann die vernetzte Zusammenarbeit der schulischen und außerschulischen Akteure im kommunalen und sozialen Umfeld nicht hoch genug eingeschätzt werden:

„Zur Optimierung von Erziehung und Bildung bedarf es der konzeptionellen und strukturellen Verankerung des Zusammenspiels auf kommunaler Ebene!“¹

Der Bundeselternrat fordert qualifiziertes unterstützendes Personal zur Bildung multiprofessioneller Teams in allen Schulformen in den Bundesländern, z.B.:

- Sonderpädagogen
- Schulsozialarbeiter
- Gesundheitsfachkräfte
- Therapeuten
- Sprach- und Kulturmittler
- Förderkräfte
- Sprachlehrer
- Schulpsychologen
- Schulbegleiter / Integrationshelfer
- Pädagogische Zweitkräfte

Unterstützungssysteme müssen ohne bürokratische Hürden nutzbar sein. Sie müssen in



Schulen brauchen Unterstützungssysteme

den Schulgesetzen der Länder verankert sein!

Das unterstützende Personal kann und darf jedoch qualifizierte Lehrkräfte im Unterricht nicht ersetzen oder zum Ausgleich personeller Engpässe eingesetzt werden: Der Schulunterricht ist zu 100% zu erteilen, und zwar ausschließlich durch entsprechende Lehr- und Fachlehrkräfte!

In allen Bundesländern müssen deutschlandweite Standards für ein inklusives Bildungssystem eingeführt werden. Qualitätsmanagement und bundeseinheitliches Monitoring und die Veröffentlichung von Ergebnissen müssen sie begleiten und Grundlagen für notwendige Weiterentwicklungen liefern. Schülerinnen, Schüler und Eltern sind an der Entwicklung der Bildungsprozesse stimmberechtigt zu beteiligen.

Die Kooperation von Schule, Schülerinnen und Schülern, Eltern, kommunalem Umfeld, Behörden, Wirtschaft ist zu intensivieren und

– wo vorhanden – nachhaltig zu pflegen.

Die Länder müssen die Finanzierung vorausschauend, auskömmlich und kontinuierlich planen.

Der Bund muss alle notwendigen Ausgaben zur Schaffung von räumlichen, personellen und sächlichen Voraussetzungen für erfolgreiche Inklusion und Integration unterstützen.

Fußnote:

¹ Dr. Manfred Beck Vortrag vor dem Bundeselternrat 22.09.2018

Kulturelle Bildung als Koproduktion

Wie unterschiedliche Akteursgruppen Kinder und Jugendliche* durch Kulturelle
Bildungskooperationen fördern

Kulturelle Bildung hat durch ihre Konzepte und Potenziale an bildungspolitischer Bedeutung gewonnen (Bildungsberichterstattung 2012, BMSFSJ 2017). In Ländern und Kommunen wurden vielfältige Programme entwickelt, um kulturelle Bildungsbündnisse zwischen Schulen und kulturellen Bildungspartnern zu unterstützen.

Autoren: **Lena Marie Freund, Maria Norrenbrock & Bettina-Maria Gördel** • Foto: **fotolia/ Delphotostock**

Hierzu gehören u. a. die Programme Kulturagenten für kreative Schulen NRW¹ (Fink et al. 2017) und Kreativpotentiale und Lebenskunst NRW², die im Bundesland Nordrhein-Westfalen von der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. zusammen mit dem Schulministerium in Nordrhein-Westfalen umgesetzt werden, oder aber auch der Bundeswettbewerb für kulturelle Bildungspartnerschaften MIXED UP³ der BKJ und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMSFSJ). Unter dem Leitmotiv „Kulturelle Teilhabe gemeinsam verantworten“ setzt sich der Geschäftsbereich Kooperationen und Bildungslandschaften der BKJ für eine umfassende und kooperativ gestaltete Ganztagsbildung ein (BKJ 2015; Fuchs 2013/14; Kelb 2012/13).

Im Folgenden werden die vielfältigen Erfahrungen, Expertisen und Sichtweisen der unterschiedlichen Akteursgruppen, die im Transferprogramm Kulturagenten für kreative Schulen NRW zusammenarbeiten, um kulturelle Bildungskooperationen umzusetzen, in einem fiktiven Interview vorgestellt. Zu den Akteursgruppen gehören kulturbeauftragte Lehrer*innen (Kulturbeauftragte*r), Schulleiter*innen, kulturelle Bildungspartner⁴, Kulturagent*innen⁵ als Mittlerpersonen zwischen den Kooperationspartnern und das Transferprojektbüro im Landesprogramm Kulturagenten für kreative Schulen NRW, angesiedelt bei der BKJ. Diese Sichtweisen wurden durch Aussagen aus explorativen Gesprächen des Transferbüros mit Schulen, deren kulturellen Bildungspartnern und den Kulturagent*innen aus NRW gewonnen. Jede Akteursgruppe steht somit exemplarisch für sich und ihre Rolle im Programm Kulturagenten für kreative Schulen NRW.

In NRW betreuen neun Kulturagent*innen jeweils ein lokales Netzwerk von drei bis vier Schulen. Gemeinsam mit Schulen, Künstler*innen und Kulturinstitutionen entwickeln sie Kulturfahrpläne,

Angebote der kulturellen Bildung sowie künstlerische Projekte. Das Programm greift die Potenziale Kultureller Bildung auf, mit denen Bildungsbiografien und Bildungsgerechtigkeit gefördert werden: Mit Kunst, Kultur, Spiel und Medien erschließen sich Kinder und Jugendliche* die Welt. Sie entwickeln ihre Identität und Kompetenzen, finden und artikulieren ihre Position. Kulturelle Bildung unterstützt so die Persönlichkeitsentwicklung und stärkt Lebens- und Berufsorientierung. Um dies zu erreichen, braucht es Kooperationen, die an den Interessen und Lebenslagen der jungen Menschen ansetzen. Deshalb werden im Programm Schulen nicht nur darin unterstützt und begleitet, ihr kulturelles Bildungsangebot systematisch zu erweitern und Schritte einer kulturellen Schulentwicklung zu gehen, sondern auch durch Kooperationen mit außerschulischen Partnern den Schüler*innen mittels unterschiedlicher Professionen und Perspektiven weitere Erfahrungsräume und Lern- und Arbeitsweisen zu eröffnen. Neben der kontinuierlichen Arbeit der Kulturagent*innen tragen die Vernetzungs- und Qualifizierungsangebote des Landesbüros dazu bei.

Am Beitrag beteiligt haben sich Herrmann Dietsch, Schulleiter a. D. (Gesamtschule Weierheide, Oberhausen), Sibylle Keupen, Leiterin der Jugendkunstschule Bleiberger Fabrik (Aachen), Andrea Wegener, kulturbeauftragte Lehrerin an der Friedensreich Hundertwasser Schule (Münster), und das Transferbüro Kulturagenten für kreative Schulen NRW, angesiedelt bei der BKJ, mit den Mitarbeiterinnen Maria Norrenbrock und Lena Marie Freund.

KULTURELLE BILDUNG UND BILDUNGSBIOGRAFIEN

Kinder und Jugendliche* stehen im Fokus von Bildungskooperationen. Was ist eine gelungene Bildungsbiografie?

Kulturbeauftragte*r: Die Bildungsbiografie eines Kindes bzw. Jugendlichen* kann als die Gesamtheit seiner Erfahrungen beschrieben werden. Auf der einen Seite sind es die informellen Lernerfolge, die das Kind oder der Jugendliche* – von sich aus intrinsisch motiviert – gesucht oder aber elterlich erhalten hat. Auf der anderen Seite kommen die Erfahrungen der institutionellen Bildung hinzu. Im Idealfall ergänzen sich die Erfahrungsfelder und prägen den jungen Menschen ganzheitlich und nachhaltig positiv.

Kultureller Bildungspartner: Dafür gilt es, Gelegenheiten zu schaffen. Der Schlüssel zu gelungenen Bildungsbiografien ist aus unserer Sicht eine Ermöglichungspädagogik, die den Kindern und Jugendlichen* eine selbsttätige Erschließung des Selbst und der Welt erlaubt. Das bedeutet, den Kindern und Jugendlichen* zu vertrauen, für sich intuitiv entscheiden zu können: Ich steige darauf ein oder ich lasse es liegen. Wenn wir – die Vertreter*innen der formalen und informalen Bildung – ihnen die richtige „Nahrung“ geben, dann gehen sie auch ihren Weg. Das bedeutet, es auch auszuhalten, wenn es einmal Tiefs gibt. Aus dem Tal kommen sie auch wieder heraus. Das müssen die Kinder und Jugendlichen* lernen, und die Gesellschaft hat die Aufgabe, den Weg so zu gestalten, dass sie möglichst viel mitnehmen.

Wie können Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen* durch Kulturelle Bildung gefördert werden?

Kulturbeauftragte*r: Kulturelle Bildung verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz. Die Begegnung mit Künsten und Kultur bietet Kindern und Jugendlichen* Erfahrungsräume, die ihre Lebensperspektiven, ihre Sicht der Dinge verändern können. Damit dies gelingt, gilt es individuelle Lernräume zu schaffen, in denen die Kinder und Jugendlichen* nach ihren jeweiligen Lerntypen gefördert werden können und in denen ihnen Wahlmöglichkeiten angeboten werden. Zugleich können Kunst und Kultur Sinnstifter sein; sie können Kindern und Jugendlichen* neue Ausdrucksmöglichkeiten anbieten. Von daher gehören Kunst und Kultur schon von jeher zum Menschsein. Damit ist Kulturelle Bildung Teil der individuellen Identität, aber auch der Identität einer Gesellschaft. Um diese zu entwickeln bzw. kennenzulernen, sollten alle Kinder und Jugendlichen* in ihrer Schullaufbahn die Möglichkeit haben, verschiedene Kultursparten auszuprobieren. Dadurch können sie Erfahrungen sammeln, mit denen sie häufig sonst nicht in Kontakt kommen würden.

Schulleiter*in: Kulturelle Bildung kann Kinder und Jugendliche* in ihrer Bildungsbiografie unterstützen, indem sie Gestaltungsspielräume in ihren Lebens- und Lernräumen erhalten. Schüler*innen können sich z. B. in der Steuergruppe einbringen oder zu Schuljahresbeginn zusammen mit ihren Lehrer*innen oder Theaterpädagog*innen die Unterrichtsinhalte gestalten. Der Unterricht kann im kulturellen Bereich, anders als in anderen Bereichen, viel mehr prozess- als produktorientiert organisiert werden. Dies ermöglicht auch, dass Schüler*innen stärker Mitsprache haben können. Dies genießen die Schüler*innen in der Regel sehr.

Kulturagent*in: Kulturelle Bildung hat das Potenzial Kinder und Jugendliche* anders zu erreichen, um sie in ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen: Theater spielen, Videos drehen, kreativ Schreiben, Musik komponieren oder Tanzen eröffnen vielfältige Zugangsweisen zur Welt. Im künstlerischen Prozess betrachtet man Gewohntes auf ungewohnte Weise, lernt „quer“ zu denken und erfährt, dass es auf eine Frage verschiedene Antworten und für ein Problem verschiedene Lösungen geben kann. Kunst und Kulturprojekte vermitteln nicht nur Kenntnis über Inhalte, sondern fördern zudem Schlüsselkompetenzen.

Wie könnte eine solche Förderung konkret umgesetzt werden?

Schulleiter*in: Für die Förderung von Bildungsbiografien durch Kulturelle Bildung ist es wichtig, verbindliche Strukturen zu schaffen und situationsgerechte Unterrichtsformate zu finden. Im Kulturagentenprogramm war die verbindliche Struktur z. B. die Entwicklung eines Kulturfahrplans⁶, der Teil des Schulprogramms ist. Als Planungsinstrument bietet er in nachvollziehbaren Schritten konkrete Handlungsanleitungen für die an der Umsetzung beteiligten Akteure und vereinfacht zudem die Information und Kommunikation unter den unmittelbar Beteiligten sowie in die Schulöffentlichkeit. Als Evaluationinstrument schließlich hilft er, den Prozess zu dokumentieren, Ziele zu überprüfen, Qualität zu sichern und damit auch eine Weiterentwicklung anzustoßen. Der Kulturfahrplan enthält u. a. obli-

gatorische Angebote und Wahlangebote. Innerhalb dieses Rahmens können Angebote für eine kulturelle Förderung für Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen angesiedelt werden. Externe Kooperationspartner*innen haben häufig einen anderen Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen* sowie zu anderen Einrichtungen in der Region, sie können Schüler*innen somit spezifisch fördern und fordern. Zudem können sie den Kindern und Jugendlichen* gegenüber eine andere Rolle als wir Lehrer*innen einnehmen.

Kultureller Bildungspartner: Kinder und Jugendliche* brauchen die Chance sich auszuprobieren. Dazu braucht es Freiräume, in denen sie unabhängig von Leistungsanforderungen selbstbestimmt agieren können. Eine Möglichkeit wäre, in der Schule Ateliers anzusiedeln und Kinder und Jugendliche* selbst entscheiden zu lassen, welches der Angebote sie wann ausprobieren möchten. Nur so kann der Funke von Begeisterung auch wirklich überspringen. Selbstwirksamkeit und Selbststärkung können nur erfahren werden und Kinder und Jugendliche* stärken, wenn diese Freiräume existieren.

KULTURELLE BILDUNGSKOOPERATIONEN UND DIE FÖRDERUNG VON BILDUNGSBIOGRAFIEN

Welche besondere Rolle spielen bei dieser Förderung die Kooperationen?

Schulleiter*in: Im Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen Akteuren können Potenziale entfaltet werden, die eine Schule nur schwer allein erreichen kann. Für Schule bedeutet die Zusammenarbeit mit Künstler*innen und Kulturinstitutionen, dass andere Haltungen, Sicht- und Herangehensweisen hereinkommen. Für die Schüler*innen ist es ein besonderer Wert, mit anderen Professionen in Kontakt zu kommen.

Kulturbeauftragte*r: Bei den Angeboten von Künstler*innen oder auch von Kulturpädagog*innen im Museum, Theater, Zirkus etc. können sich Kinder und Jugendliche* anders als im eher leistungsbezogenen 45-/60-Minuten Rhythmus des curricularen Fächerkanons erleben. Wenn Schulen mit kulturellen Bildungspartnern auch im Bereich der Unterrichtsentwicklung kooperieren, setzen sie im Idealfall ihre Bildungsaufträge zusammen im Team um, verlagern zum Teil den Lernort raus aus der Schule und eröffnen so Zugang zu anderen Erfahrungsräumen, die das Kind oder der Jugendliche* mit dem jeweiligen Ort und den menschlichen Begegnungen verknüpft. Das Verlassen des Klassenraums beispielsweise birgt abwechslungsreiche

Abb. 1: Kulturelle Bildung muss mehr als nur einen Weg beschreiten



Lern- und Lebenserfahrungen. Für die Persönlichkeitsentwicklung ist gerade der bewertungsfreie Lernraum von großem Wert, z. B. für selbstgesteuertes Lernen.

Kultureller Bildungspartner: Kooperationen geben außerdem die Möglichkeit Systeme aufzubrechen und Freiräume für Kinder und Jugendliche* zu schaffen. Dazu bedarf es Prozessoffenheit, Flexibilität und auch Vertrauen, einmal nicht zu wissen, was dabei herauskommt. Alles Dinge, die in der Kulturellen Bildung ganz starke Motivatoren sind. Diese Lernerfahrungen sind zwar nicht über herkömmliche Noten abfragbar, aber für das Erwachsenwerden sehr wichtig.

Kulturagent*in: Die Lebens- und Lernerfahrungen in der Kulturellen Bildung sind, wenn nicht in Noten erfassbar, dennoch dokumentierbar und wertvoll. Der Kompetenznachweis Kultur⁷ ist als Bildungspass ein bundesweit anerkanntes Instrument, der Schlüsselkompetenzen und Entwicklungen stärkenorientiert aufzeigt und damit dem prozesshaften Mehrwert der Kulturellen Bildung Rechnung trägt.

RAHMENBEDINGUNGEN KULTURELLER BILDUNGSKOOPERATIONEN

Welche Rahmenbedingungen braucht es für kulturelle Bildungs-kooperationen in einer Schule?

Kulturbeauftragte*r: Für Schule heißt das, dass Kulturelle Bildung zu einem wesentlichen Bestandteil wird. Wenn Schule als Ganztagschule zu einem Raum werden soll, in dem sich Lernen und Leben gleichermaßen abspielen, so kann dieses Anliegen wesentlich durch Kulturelle Bildung gefördert werden. Kulturelle Bildung ist nicht ein einzelnes Unterrichtsfach, sondern realisiert sich eher als eine Querschnittsaufgabe von Fachunterricht und außerunterrichtlichen, offenen Angeboten. Auch Mathematik oder Chemie können durch kulturelle Zugänge vermittelt werden. Als eine solche Querschnittsaufgabe sollte Kulturelle Bildung ins schulinterne Curriculum und in das Schulprogramm aufgenommen werden. Es braucht außerdem im schulischen Jahresplan verankerte Strukturen, die auch mit entsprechenden Ressourcen z. B. für die Einbindung von externen Kunst- und Kulturschaffenden unterlegt sind. Zusätzlich sind wiederkehrende Elemente wie Museumstage für die ganze Schule, Workshop-Phasen ohne Überschneidungen zum Klausurenplan etc. sinnvoll.

Kulturagent*in: Grundlegend für eine erfolgreiche Kooperation mit Kulturpartnern ist die Haltung: Offenheit, Experimentierfreude, Flexibilität sowie die Bereitschaft, sich mit dem Partner in einen gemeinsamen Pro-

zess zu begeben. Hinzu kommen natürlich auch verlässliche Strukturen, z. B. im Rahmen der Schulentwicklung einen Kulturfahrplan zu entwickeln und eine Steuergruppe einzurichten, Ansprechpartner*innen zu benennen oder Kooperationsvereinbarungen auszuarbeiten.

Schulleiter*in: Auch wenn eine Schule Projekten gegenüber offen steht, so lösen Prozesse kultureller Schulentwicklung immer auch kontroverse Diskussionen aus. Häufig geht es dabei um Umstrukturierungen und Ressourcenfragen. Wenn für Kulturelle Bildung Zeit geschaffen und dazu in den Stundenplan eingegriffen wird, dann stehen nicht zusätzliche Stunden bereit, sondern an anderer Stelle fällt etwas weg. An den Gesamtschulen zum Beispiel gibt es ein sogenanntes Ergänzungsstundenband, in dem u. a. Förderung für die Berufswahlvorbereitung, die Hauptfächer und die Methodenkurse betrieben wird. An dieser Stelle kann z. B. teilweise eine Priorität für Kulturelle Bildung gesetzt werden. Natürlich ruft dies Diskussionen hervor. Sie führen im günstigsten Fall zu Mehrheitsbeschlüssen in Konferenzen, die die Ideen fest verankern und dazu, dass sich Lehrer*innen aus den verschiedensten Fachbereichen engagieren. Eine solche breite Basis wird allerdings nur erreicht, wenn die Schulleitung Hilfestellungen und Fortbildungen anbietet. Solange Lehrer*innen Unterstützung angeboten wird und sie sehen, dass sich die Mehrarbeit lohnt, können sie die damit verbundenen Herausforderungen bewältigen.

Kulturbeauftragte*r: Das ganze Kollegium sollte immer wieder mitgenommen werden. Zum Beispiel kann auf der ersten Lehrerkonferenz mit einem Kreativteil ins Schuljahr gestartet werden. Hier können alle etwas für sich mitnehmen, entweder als Unterrichts Anregung oder als eigene künstlerische Erfahrung. So können Lehrer*innen selber die Erfahrung sammeln, was es bedeutet, mit Kultureller Bildung oder ästhetisch-künstlerischen Zugängen zu lernen.

Kultureller Bildungspartner: Durch Weiterbildungen, in denen Lehrer*innen eigene ästhetische Erfahrungen machen, können diese motiviert werden, die Ansätze der Kulturellen Bildung in ihren Unterricht einzubeziehen. Es existiert z. B. die Fortbildungsreihe KUPLAB (Kulturpädagogisches Laboratorium für Pädagog*innen) in Aachen, in der Pädagog*innen Kunst und Kultur erleben können. Sie können dann auch mit den Künstler*innen in den Diskurs darüber gehen, wie das im pädagogischen Alltag umgesetzt werden kann.

Und welche Rahmenbedingungen braucht es für die kulturellen Bildungspartner?

Kultureller Bildungspartner: Freie Träger zum Beispiel sind häufig nur minimal ausgestattet. Immer wieder müssen sie sehen, woher sie Projektgelder erhalten, um überhaupt ihre Existenz zu sichern. Aber um Projekte zu beantragen, Ideen zu entwickeln und auch abzuwickeln, braucht es eine solide strukturelle und personelle Grundausrüstung. Schulen verfügen zumindest über eine verlässliche Grundausrüstung. Insofern besteht ein institutionelles Ungleichgewicht. Ein Gleichgewicht ist aber notwendig, um eine Kooperation auf Augenhöhe eingehen zu können. Dieses kann nur erreicht werden, wenn kontinuierliche, verbindliche und angemessene Grundförderungen für Kulturinstitutionen und Künstler*innen existieren, die eine langfristige und nachhaltige Zusammenarbeit mit dem System Schule ermöglichen. Darüber hinaus ist es begünstigend, wenn alle ausreichend Kenntnis und Verständnis für das System des Kooperationspartners haben.

Wie könnten die Bedingungen der Kooperationspartner so aufeinander abgestimmt werden, dass die Kooperation zu einem befriedigenden Ganzen wird?

Schulleiter*in: Eine wesentliche Gelingensbedingung ist Langfristigkeit. Die Mehrzahl der Kooperationen gelingt es, wenn beide Seiten ihre Erwartungshaltungen formulieren, die Bedingungen der Zusammenarbeit aushandeln und eine Win-win-Situation entsteht. Das erfordert Zeit



sowie genügend Mitarbeiter*innen und Ansprechpartner*innen. Hilfreich für die gemeinsame Zusammenarbeit ist auch eine Mittlerperson, wie z. B. die Kulturagent*innen. Weiterhin ist Geld notwendig. Darüber hinaus bedarf es einer Absicherung des Handelns, beispielsweise durch innerschulische Konferenzbeschlüsse oder durch Kooperationsverträge. Schließlich ist die Unterstützung der Stadt, der Kommune und von Akteuren wie einem Bildungsbüro immens förderlich. Dann bleibt es nicht nur ein Augenblicksprojekt.

Kulturbeauftragte*r: Kooperationen sind in der Regel verbindlicher, wenn sie vertraglich verankert sind. Eine gemeinsame Vertragserstellung setzt Kommunikation voraus, die für den Kooperationsprozess und die Haltungen der beteiligten Personen wichtig ist. Kooperationsverträge müssten z. B. mit einem Museum den Eintritt regeln, die zeitlichen Strukturen der Partner aufeinander anpassen, den regelmäßigen institutionellen Austausch zwischen den Kooperationspartnern und Partizipationsmöglichkeiten von Schüler*innen und Eltern absichern sowie Fortbildungsplanungen enthalten.

Kulturagent*in: Außerdem sollte möglichst ein gemeinsames Bildungs-, Kunst- und Kulturverständnis ausgehandelt werden. Das ist eine Kernfrage, die unter Umständen auch im Kooperationsprozess immer wieder neu beleuchtet werden sollte. Es ist wichtig, von Beginn an miteinander zu reden, was man sich vorstellt und voneinander erwartet. Dazu gehören zudem wiederkehrende Austauschtreffen und gemeinsame Reflexionen des Prozesses. Darüber hinaus sind die Systemkenntnis des jeweils anderen (Kultur oder Schule) und eine wertschätzende Haltung Grundlage der Zusammenarbeit.

Kultureller Bildungspartner: Beide Systeme müssen echte Kooperationen zulassen. Gewisse Anteile in die Hände anderer Profis zu geben, ohne zu wissen, was dabei rauskommt, kann eine Herausforderung sein. Die Kooperationspartner sollten sich im Idealfall als Bildungsteam verstehen, das durch unterschiedliche Ausgangssituationen und Angebote die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen* unterstützt. Dazu ist es unerlässlich, die Kompetenzen der Partner zu kennen und wertzuschätzen.

Schulleiter*in: Probleme ergeben sich auch aus den systemischen Bedingungen. Da prallen manchmal Erwartungen aufeinander, die nicht so einfach zu erfüllen sind. Eine Schule kann die Freiräume, die die Künstler*innen oder die Kultur-Kooperationspartner gerne hätten, oft nicht einfach schaffen. Es hilft dann, nach Kompromissen zu suchen, indem z. B. der Kulturfahrplan zusammen mit den Kooperationspartnern erarbeitet wird. Für eine gelingende Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern sollte Schule ebenso „aushalten“ bzw. be-

schließen, dass das Lernen auch in fachunabhängigen Formaten und außerhalb der Schule stattfinden kann. Dies zu ermöglichen, ist zwar eine Herausforderung für die gesamte Schulgemeinde, aber dennoch möglich und erstrebenswert.

Gibt es Problematiken, die trotz guter Voraussetzungen Kooperationen immer wieder erschweren?

Kultureller Bildungspartner: Kooperationen, die eine gleichwertige Zusammenarbeit anstreben, werden erschwert, wenn sie als Dienstleistungen gesehen werden, die dann parallel zum schulischen Alltag laufen. Andererseits gibt es natürlich auch Kooperationspartner, die nur die Dienstleisterrolle suchen.

Kulturbeauftragte*r: Aus Sicht der Schulen erschwert die Dienstleisterrolle die eigenverantwortliche Nutzung einer Kulturinstitution, wie z. B. eines Museums. Bei einer ernstgemeinten Kooperation braucht es mehr, als nur das Servicepaket des Museums buchen zu können. Ein anderes Problem ist der Zeit- und Organisationsaufwand, wenn ein*e Lehrer*in einen außerschulischen Lernort besucht, aber auch das Unverständnis des Kollegiums, wenn dadurch der Schulablauf gestört wird.

Schulleiter*in: Oftmals fehlen einer Schule auch die notwendige Flexibilität und Souveränität, die ihr nicht zugebilligt werden, so z. B. in der Mittelverwaltung. Es finden sich immer noch eine Menge bürokratischer Hemmnisse. Hier könnte den Schulen mehr Eigenständigkeit gegeben und mehr Vertrauen entgegen gebracht werden.

Kultureller Bildungspartner: Meiner Erfahrung nach liegt eine Problematik darin, wenn die Partner nicht gemeinschaftlich über Projektgelder verfügen und ihren Einsatz aushandeln können. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung, dass mit den finanziellen Mitteln sinnvolle Kooperationen gestaltet werden können.

Kulturagent*in: Je intensiver die Kooperationen aufgebaut sind, desto besser funktioniert auch die Drittmittel-Akquise. Das ist auch ein Garant dafür, dass die Schulen auf bestimmte Fördertöpfe zugreifen können. Es kommt dann zur klassischen Win-win-Situation. Aber auch wenn das Finanzielle und Organisatorische geklärt ist, läuft nicht immer alles so, wie gewünscht. Da können z. B. unterschiedliche Erwartungshaltungen an Projektergebnisse oder persönliche Befindlichkeiten im Wege stehen. Aber auch in diesen Fällen gilt es, konstruktiv und wertschätzend auf einer Sachebene zu diskutieren und auch ein Scheitern zuzulassen. Man lernt gemeinsam und wächst mit jeder Erfahrung in einer Kooperation.

Fußnoten

Die BKJ bemüht sich in ihren E-Mails um gendergerechte und diskriminierungsfreie Sprache. Deshalb nutzen wir das „Gender-Sternchen“ (*). Wir möchten alle Menschen einschließen und nennen, auch jene, die sich weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zuordnen möchten oder können. Teilen Sie uns gerne mit, wie Sie angesprochen werden möchten.

¹ Das Transferprojekt zum Landesprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen NRW“ ist ein Projekt der BKJ, gefördert durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, die MUTIK gGmbH sowie die Kulturstiftung des Bundes und die Stiftung Mercator.

² „Kreativpotentiale und Lebenskunst NRW“ ist ein Projekt des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der BKJ. Es wird ermöglicht durch die Förderung der Stiftung Mercator im Rahmen des Programms „Kreativpotentiale“ sowie durch die Unterstützung des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

³ MIXED UP prämiiert Kooperationen zwischen Jugendarbeit, Kultur und Bildung im Bereich der Kulturellen Bildung (www.mixed-up-wettbewerb.de/, 14.09.2017).

⁴ Hierunter fallen Kultureinrichtungen, außerschulische kulturelle Bildungsinstitutionen oder Jugendeinrichtungen, Vereine, Verbände und Initiativen aber auch einzelne Akteur*innen wie Kunst- und Kulturschaffende.

⁵ Zum Arbeitsprofil Kulturagent*in siehe: <http://publikation.kulturagenten-programm.de/profil-kulturagent.html>, 14.09.2017.

⁶ Die Definition eines Kulturfahrplans sowie Praxishinweise zur Erstellung und Nutzung von Kulturfahrplänen erhalten Sie unter: <http://publikation.kulturagenten-programm.de/kulturfahrplaene.html>, 14.09.2017.

⁷ Der von der BKJ entwickelte „Kompetenznachweis Kultur“ ist ein Bildungspass. Er wird an Jugendliche ab zwölf Jahren vergeben, die aktiv an künstlerischen und kulturpädagogischen Angeboten teilnehmen. Er ist ein Nachweis über die individuellen personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen, die im Laufe eines Angebots gezeigt und weiterentwickelt wurden. Wichtig ist, dass der Nachweis die subjektiven Entwicklungen in den Blick nimmt und in einem dialogischen Verfahren von Jugendlichen* und Pädagog*in/ Künstler*in etc. erstellt wird (<http://www.kompetenznachweiskultur.de/>, 14.09.2017).



Die Systematisierung von Bildungs-Netzwerken birgt viel Potential

„Keine gute Bildung ohne gute Schule und gute Schulleitung“

Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber im Interview

Das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB beschäftigt sich mit Forschung und Wissenstransfer u.a. in den Bereichen Qualitätsmanagement und Leadership/Management. IBB-Leiter Stephan Gerhard Huber gibt der b:sl Auskunft, was für ihn gute Bildung bedeutet und was Schule und Schulleitung hierfür tun können.

Foto: fotolia/fotogestoeber

Mit dem Thema Bildung hat sich auch das vergangene Bildungs- und Schulleitungssymposium 2017 beschäftigt, das Sie alle zwei Jahre ausrichten.

Stephan Huber: Das war sehr interessant! Wir haben überlegt, welche Ansprüche sich an Bildungsprozesse und Bildungsakteure richten, wie das Lernen in der Schule der Zukunft aussehen kann. Ausgehend von einer Bildung 4.0, unter der sich Lern- und Bildungsprozesse im Zeitalter des digitalen Wandels und der vernetzten Systeme verstehen lassen, fragten wir uns, was danach kommen, was eine Bildung 5.0 bringen könnte, die auf Persönlichkeits- und Werteentwicklung abzielt. Letztendlich – die Zahlenspiele beiseite lassend – gibt es jedoch nur eine Bildung, die alle Aspekte unter einem Begriff versammelt. Unter (guter) Bildung verstehe ich, dass man Kinder und Jugendliche dazu befähigt, in der Gesellschaft Verantwortung für sich und andere zu übernehmen und sie eine Sinnstiftung für sich erleben. Dazu gehört auch, sich kritisch damit auseinanderzusetzen, ob und wie eine Gesellschaft Fragen der Bildungsgerechtigkeit einzulösen vermag und dieses Ziel energisch

zu verfolgen. Die Frage der Bildungsgerechtigkeit wird vor dem Hintergrund weltweit zu beobachtender Migrationsströme immer bedeutsamer. Ich sehe daher Migration, aber auch unseren Umgang mit der Umwelt und die Digitalisierung als drei große Herausforderungen in der Bildung, die wir dringend angehen müssen.

Was kann die Schule tun?

Stephan Huber: Den Schulen obliegt, die Bildungsbiografien der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen optimal zu fördern und damit ein Mehr an Bildungsqualität zu erzielen. Das erfordert Kompetenz, Flexibilität, Mut, Innovation, Kreativität, Teamorientierung - und viele engagierte Schulleitungen, Lehrpersonen, Sozialpädagogen und weitere Expertinnen und Experten, die in heutigen Ganztagschulen Teil der multiprofessionellen Teams sind. Die Qualität von Schule ist einem fortlaufenden Entwicklungsprozess unterworfen. Sie kann und muss z.B. durch Qualitätskonzepte, Innovationen im Unterricht und der Schulgestaltung und ein besseres Zusammenspiel mit lokalen und regionalen Partnern

in gemeinsamer Verantwortung gesteigert werden, wobei Bewährtes bewahrt werden muss, denn es geht nicht um Aktionismus.

Welche Bedeutung hat Schulleitung für Schule?

Stephan Huber: Um an die Überschrift anzuknüpfen: Es gibt keine gute Bildung ohne gute Schule und gute Schulleitung. Dies zeigen zahlreiche wissenschaftliche Studien aus verschiedenen Ländern. Die Qualität und Entwicklung einer Schule hängen maßgeblich von der Schulleitung ab: Je professioneller eine Schulleiterin oder ein Schulleiter ist, desto erfolgreicher gelingen Verbesserungsmaßnahmen. Er oder sie nimmt eine zentrale Rolle in Schulentwicklungsprozessen ein. Er oder sie muss die gesamte Schule im Blick haben, Einzelaktivitäten sinnvoll koordinieren und die Bedingungen dafür schaffen, dass die Lehrkräfte ihre Aufgaben gut erfüllen können. Die Schulleiterin oder der Schulleiter trägt also Sorge dafür, dass sie einen guten Unterricht halten und Erziehungsarbeit leisten können, und dass sie sich kontinuierlich für die wachsenden Anforderungen weiterbilden können. Die Leitung trägt aber auch Verantwortung dafür, dass sich eine Schulkultur der Kooperation etabliert.

Wieso ist die Kooperation so wichtig?

Stephan Huber: Jede Schulleiterin und jeder Schulleiter ist daran interessiert, dass ihre/seine Schülerinnen und Schüler Bedingungen vorfinden, in welchen sie sich gut entwickeln können. Durch die Zusammenarbeit mit anderen Bildungsakteuren werden vielfältiges Know-how und vorhandene Ressourcen miteinander verbunden. Diese Vernetzungsarbeit leisten die Schulleitenden bereits heute. Die Schulen sind in Kontakt mit Mittagstischen, Schulsozialarbeitern oder Vertreterinnen von Vereinen. Häufig sind diese Netzwerke aber noch nicht sehr systematisch aufgebaut und auch nicht institutionalisiert. Hier besteht noch großes Potenzial. Wichtig ist, dass nicht alle Schulen über denselben Kamm geschert werden. Jede Schule muss sich selber überlegen, welche Zusammenarbeitsformen mit welchen Partnern ihr - und damit den Kindern und Jugendlichen - am meisten nützen, denn dadurch kann ein Mehr an Bildungsgerechtigkeit erzielt werden.

Wie muss man sich die Arbeit einer guten Schulleitung vorstellen?

Stephan Huber: Ein Schulleiter ist heute gleichzeitig Pädagoge, Manager, Organisationsentwickler, Personalverantwortlicher, Repräsentant und Netzwerker. Das Aufgabenspektrum sowie das dafür nötige Kompetenzspektrum haben sich stark erweitert. Im Zentrum der Führungsarbeit steht eine Koordinationstätigkeit, die wichtige pädagogische Ziele verfolgt. Eine gute Schulleitung übernimmt aktiv Verantwortung für Bildung – Thema des kommenden Symposiums 2019 –, sie geht vom Kontext aus, in dem sie arbeitet, versteht sich als Servicestelle, wirkt zielführend und ressourcenschonend - mit und für Kolleginnen und Kollegen. Eine gute Schulleitung fällt zum Beispiel nicht alle Entscheide alleine, sondern entwickelt neue Ideen zusammen mit dem Team. Gute Führung heisst aber auch, Aufwand und Ertrag ins ideale Verhältnis zu bringen, dafür zu sorgen, dass es keinen blinden Aktionismus gibt. Und da sich Schulen bzw. Schuleinheiten unterscheiden, die Anforderungen an Schulleitung im individuellen Kontext jeweils unterschiedlich sind, schaut auch gute Schulleitung ganz unterschiedlich aus.

Aber findet die Arbeit einer guten Schule nicht primär im Klassenzimmer statt?

Stephan Huber: Natürlich ist der Unterricht das Kerngeschäft von Schule. Die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer im Klassenzimmer kann jedoch umso besser sein, je professioneller eine Schule geführt wird. Welche Qualitätsstandards gelten an einer Schule, welche Werte sollen vermittelt werden? Die Schulleitung übernimmt die wichtige Rolle der Handlungskoordination zwischen den einzelnen Lehrpersonen. Indem im Team gut zusammengearbeitet wird, können gewisse Aufgaben auf-

WORLD EDUCATION LEADERSHIP SYMPOSIUM (WELS) 2019

BILDUNGS- UND SCHULLEITUNGSSYMPOSIUM 2019 IN ZUG – 25.-27.9.2019

Thema des Plenumsprogramms:

Verantwortung für Bildung – Ansprüche, Realität, Möglichkeiten

Themenstränge des Parallelprogramms:

Im Parallelprogramm besteht die Möglichkeit, sich in einen Themenstrang ganztägig über vier 90-minütige Sessions (Workshops und Vorträge) zu vertiefen oder zwischen den Themensträngen zu wechseln. Wählen Sie aus über 100 Angeboten nach Ihren Interessen aus! Deutschsprachiges Parallelprogramm

- Lernen, Unterricht und Erziehung
- Organisation, Wissens- und Qualitätsmanagement
- Personalmanagement
- Kooperation, Bildungslandschaften und System Leadership
- Lehrerbildung und Führungskräfteentwicklung
- School Turnaround
- Digitalisierung
- Inklusion, Migration und Bildungsgerechtigkeit
- Partizipation und Demokratie
- Gesundheit und Resilienz
- Governance und Bildungspolitik

Kontakt und weitere Informationen unter:

Symposium@phzg.ch
WELS.EduLead.net

Besuchen Sie uns auch auf Facebook, Instagram und Twitter:
#HuberEduLead #WELS2019 #EduLead

geteilt bzw. gemeinsam angepackt werden. Zum Beispiel können Unterrichtsmaterialien zusammen erarbeitet oder Projektwochen vom ganzen Schulhausteam durchgeführt werden. Es kommt so zum Know-how-Austausch und somit zu einer Professionalisierung. Eine gute Schulleitung sorgt dafür, dass die Ressourcen innerhalb eines Schulteams ideal eingesetzt werden und die Qualität nicht nur die Angelegenheit einer einzelnen Lehrperson bleibt bzw. ist.

Wie kann ein Schulleiter, eine Schulleiterin, die heute Aufgabenfülle bewältigen und beruflicher Belastung vorbeugen?

Stephan Huber: Zunächst einmal haben sich Rolle und Funktion von Schulleitung tatsächlich stark gewandelt, die Anforderungen sind gestiegen. Um als Schulleitung erfolgreich zu agieren, braucht es Kompetenzen, die man nicht alle als Lehrkraft entwickeln konnte. Das führt oftmals zu Belastung. In einer großen Schulleitungsstudie in Deutschland, der Schweiz, Österreich und Liechtenstein mit 5400 Personen haben wir überprüft, welche Faktoren zu einer hohen beruflichen Belastung führen und manchmal emotionale Erschöpfung im Sinne von Burnout zur Folge haben. Es zeigte sich zum Beispiel, dass dies in manchen Schultypen in stärkerem Maße der Fall ist. Das waren Grundschulen, Grund- und Werkrealschulen, Grund- und Hauptschulen sowie tendenziell Hauptschulen und verbundene Grund-, Haupt- und Werkrealschulen – die Leitung solcher Schulen scheint also mit einer besonders hohen beruflichen Belastung verbunden zu sein. Führungskräfte an diesen kleineren Schulen haben eine geringe Leitungszeit zur Verfügung. Oft fehlen zudem administrative, unterstützende Strukturen wie ein Sekretariat. Schulleitungen an kleinen Schulen haben außerdem auch aufgrund der geringen Zahl an Lehrkräften im Kollegium wenig Möglichkeiten, Aufgaben zu delegieren. Ältere Personen zeigten eine geringere berufliche Belastung als jüngere. Allerdings führte, unabhängig vom Alter, eine hohe Einsatzbereitschaft zu einer erhöhten Belastung – hier werden gute Bewältigungsstrategien benötigt. Eine ausgeprägte Zielorientierung an der Schule, eine gute schulische Ausstattung, ein gutes Sozialklima sowie eine gute Unterstützung durch das Kollegium tragen dazu bei, Belastungserleben zu reduzieren. Die soziale Herkunft der Schülerschaft, das heisst der sozioökonomische und kulturelle Hintergrund der Familien, konnte übrigens nicht als Bedingungsfaktor von Belastung bestätigt werden. Das Geschlecht scheint keinen direkten Einfluss zu haben, indes nur deshalb, weil Schulleiterinnen ihre Belastung offensichtlich durch eine höhere Stressresistenz kompensieren: Hohe Stressresistenz und hohe Arbeitszufriedenheit führten zu einer geringeren beruflichen Belastung.

Wo und wie können künftige pädagogische Führungskräfte frühzeitig die notwendigen Kompetenzen erlernen?

Stephan Huber: Das ist eine gute Frage. Im Gegensatz zur Fort- und Weiterbildung wird in der Lehrerbildung die Entwicklung von Führungskompetenzen bisher noch zu wenig in den Blick genommen. Die von mir mit initiierte Transferinitiative „Leadership in der Lehrerbildung“ will dies ändern. Sie dient der systematischen und nachhaltigen Entwicklung und Förderung von Kompetenzen für pädagogische Führung in der gesamten Lehrerbildung. In der Schule können Lehrkräfte sukzessive Verantwortung für Gestaltungs- und Führungsaufgaben außerhalb des Klassenzimmers übernehmen, die sich idealerweise zunehmend auch in Führungsfunktionen innerhalb des Schulsystems widerspiegeln. Somit vollzieht sich die Entwicklung zur pädagogischen Führungskraft entlang der Laufbahn einer Lehrkraft, die einer dreiphasigen Aus-, Weiter- und Fortbildung folgt. Es handelt sich dabei um einen lebenslangen Professionalisierungsprozess.

Nennen Sie einen guten Grund, Schulleiter/in zu werden.

Stephan Huber: Der Beruf Schulleiterin oder Schulleiter bietet eine hervorragende Chance, Verantwortung übernehmen zu können, um die

Schule nach pädagogischen Zielvorstellungen zu gestalten und weiterzuentwickeln. Pädagogische Führungskräfte haben in den Schulen eine Schlüsselfunktion inne, wenn es darum geht, Schülerinnen und Schülern die besten Voraussetzungen für ihr Lernen und damit den Start in ihr berufliches und gesellschaftliches Leben zu ermöglichen. Es geht letztlich darum – und hier schließt sich der Kreis – die Kinder und Jugendlichen darauf vorzubereiten, Verantwortung in und für die Gesellschaft zu übernehmen und selbst Sinnstiftung zu erleben. Schulleitende haben dabei die Chance, andere einzuladen, Schule mit zu gestalten und mit zu entwickeln. Gemeinsam etwas schaffen zu können, ist in meinen Augen ein sehr lohnender Anreiz.

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 927-260 

Fachkrankenhaus für
Psychosomatische Medizin /
Privatklinik / Akutklinik

YouTube/wollmarshöhe
wollmarshoehe.de

Wollmarshofen 14
88285 Bodnegg
Deutschland
info@wollmarshoehe.de



Aktion Deutschland Hilft

Das starke Bündnis bei Katastrophen



Wenn Menschen durch große Katastrophen in Not geraten, helfen wir. Gemeinsam, schnell und koordiniert. Schon ab 5 € im Monat werden Sie Förderer. So helfen Sie Tag für Tag und genau dort, wo die Not am größten ist.



Spendenkonto: DE62 3702 0500 0000 1020 30

Jetzt Förderer werden unter: www.Aktion-Deutschland-Hilft.de



International e.V.



**Aktion
Deutschland Hilft**
Bündnis deutscher Hilfsorganisationen

Schule der Zukunft

Eine zwischenzeitliche Perspektivenentwicklung

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

Anzeige

1. HISTORISCHE REFORMBEISPIELE

Schulen sind in einem ständigen Prozess der Weiterentwicklung. Entwürfe und Realisationen bewegen sich auf einer Linie, die von dem Motto „Die Schule mindestens reformieren“ über umfassende alternative Schulpädagogiken zu den sog. „Gegenschulen“ und gar bis zum „Deschooling“ und einer Entschulung der Gesellschaft reicht. Damit ist die gesamte Breite reformerischen Denken und Realisierens angesprochen. Sie kann hier nicht ausführlich rekonstruiert werden. Aber die folgende Übersicht kann den Überblick geben, der für den Kundigen viel Bekanntes enthält. Unter der Überschrift „Die Schule mindestens reformieren“ werden Reformansätze aus dem vergangenen Jahrhundert und aktuelle Konzepte rubriziert. Mit dem Begriff „Alternative pädagogische Konzepte“ werden umfassende Pädagogiken eigener Dignität erfasst. Die Bewegung der sog. „Gegenschulen“ hat Traditionen in den USA, aber auch in Deutschland (Ramseger, 1975). Ihnen werden Einzelansätze hinzugefügt. Die Übersicht vervollständigt sich mit Hinweisen auf das Deschooling, in den USA ausgeprägter vorhanden als in Deutschland. Und natürlich darf dabei ein Hinweis auf die provozierende Schrift von I. Illich nicht fehlen, die so einige Diskussionen ausgelöst hat (Illich, 1995, 4. Aufl.). Das alles ist schultheoretisch immer wieder durchdekliniert worden, ohne dass es in der Breite große Wirkungen gehabt hätte. Natürlich gibt es Orchideen und Leuchttürme in der Schullandschaft (Wiechmann, 2002, 5. Aufl.). Zeitweilig sind sie dann auch immer Pilgerorte für Interessierte gewesen. Aber fünf Strukturelemente lassen sich doch markieren, die die Schulentwicklung zukünftig bestimmen werden.



Quelle: Deutsche Schule Pretoria / Birgit Kirsch

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

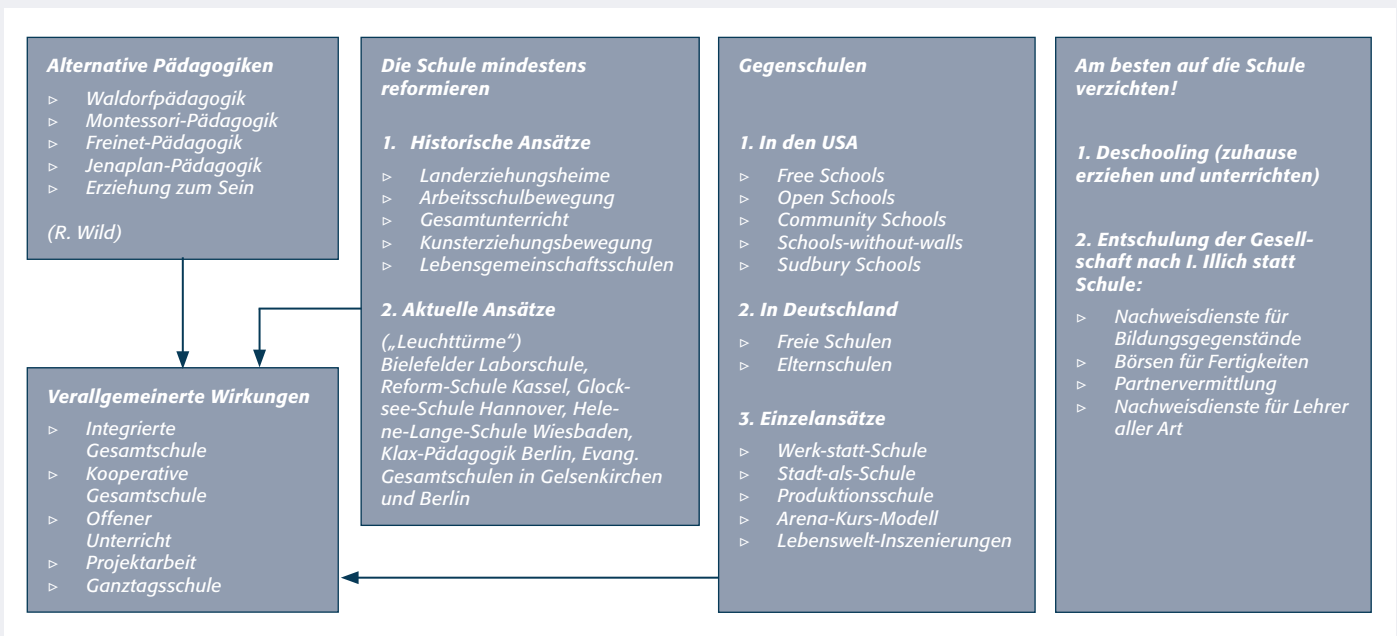
140 Deutsche Auslandsschulen weltweit bieten spannende berufliche Herausforderungen für Schulleiterinnen und Schulleiter.

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.



Landkarte: Von Reformen bis zur Entschulung der Gesellschaft!

2. FÜNF STRUKTURELEMENTE FÜR DIE SCHULE DER ZUKUNFT

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

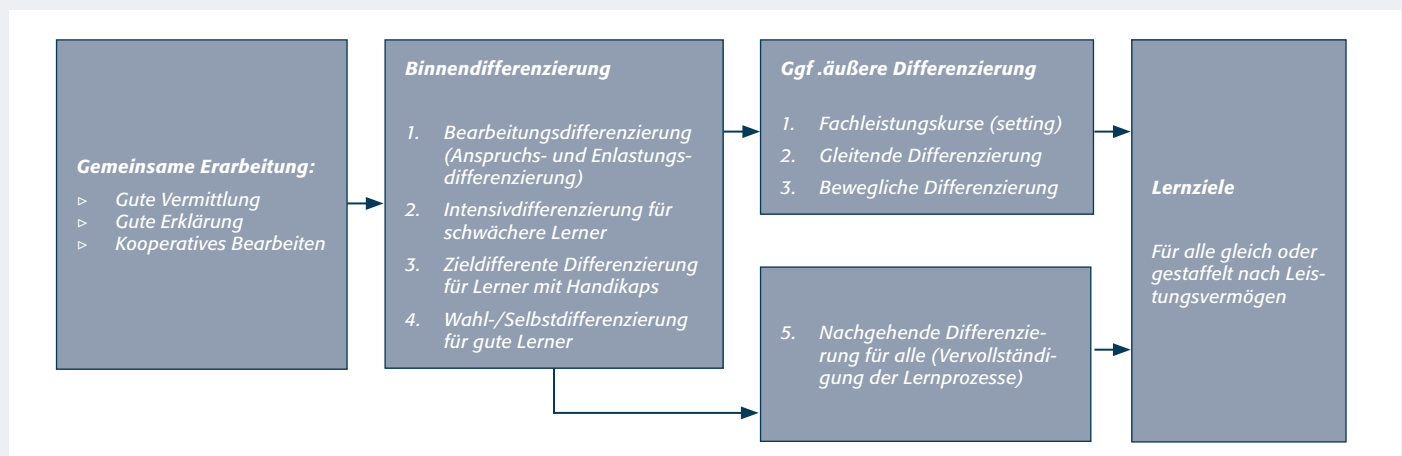
2.1. LÄNGERES GEMEINSAMES LERNEN

Die bisherige Gliederung in Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Förderschule verändert sich langsam zu einer Zweisäuligkeit (Bönsch, 2015). Das Gymnasium – wohl wieder überwiegend 9jährig – und Gesamtschulen, mit unterschiedlichem Namen versehen, werden die beiden Säulen in der Sekundarstufe I sein, auch wenn sich lange noch Mischformationen in den meisten Bundesländern halten werden. Die Hauptschule ist in Existenznot, der Realschule kann es ähnlich ergehen. Im Zuge der Inklusion steht auch die Förderschule zur Disposition. Während das Gymnasium wenig Hang zu progressiven Veränderungen zeigt, ergibt sich mit der Idee der Gesamtschule die Realisierung längeren gemeinsamen Lernens. Die Schuljahre 5-10 sind durch Heterogenität und Gemeinsamkeit geprägt. Je nach

konsequentem Bedenken werden nicht nur die Schuljahre 5 und 6 (Orientierungsstufe), sondern auch die Schuljahre 7 und 8 oder sogar auch die Schuljahre 9 und 10 durch gemeinsames Lernen und Binnendifferenzierung gekennzeichnet sein und nicht durch zu frühe Maßnahmen der äußeren Differenzierung, die immer der Gefahr ausgesetzt sind, das viergliedrige Schulwesen schnell wieder verdeckt zu reaktivieren. Eine demokratische Erziehungsschule wird das Motto „Gemeinsam verschieden lernen“ verfolgen und sich positiv auf Inklusion einlassen. Der starke Zulauf zu Gymnasien macht diese häufig zu einer Art „heimlicher Gesamtschule“, von der Schülerschaft her gesehen. Und eigentlich fordert dies Konsequenzen in der Schul- und Unterrichtsgestaltung.

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

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



Differenzierungstabelleau

Ein Beispiel für alternative Unterrichtsstrukturen

Lernen in Projekten	Lernen im Lernbüro	Lernen in Werkstätten/Ateliers	Studierzeit
Fächerübergreifende Projekte – 12 Stunden pro Woche	Deutsch, Mathe, Englisch – 11 Stunden pro Woche	Musik, Werken, Darstellendes Spiel – 8 Stunden pro Woche	Selbstverantwortetes Lernen – mindestens 1 Std. pro Tag
dazu ggf. Klassenrat und je nach Jahresplan: Special learning days, aktivs: Spiel- und Sportnachmittage			

Tab. 1

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

2.3 ALTERNATIVE CURRICULARE UND ZEITSTRUKTUREN

Die herkömmliche Unterrichtsorganisation mit mehr als 10 Unterrichtsfächern und der endlosen Folge von 45-Minuten-Lerneinheiten kann als archaisches Muster angesehen werden. Die Lernverluste, die durch dauernd zu wenig Zeit und ständig wechselnde Unterrichtsinhalte entstehen, sind lernpsychologisch nicht zu rechtfertigen. Es ergibt sich also die Frage, wie Lerninhalte und Zeitstrukturen lernfreundlicher zu gestalten sind. Man findet heute schon Alternativen. Ein Beispiel soll das aufzeigen. (siehe Tab. 1)

In diesem Beispiel sind mehrere Absichten enthalten. Einmal wird der Fachunterricht ersetzt durch fachübergreifende Unterrichtseinheiten in Projektform (Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften). Damit wird konstant an Inhalten gearbeitet. Fächerübergreifender Unterricht

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

2.4 FLEXIBILISIERUNG DES UNTERRICHTS FÜR DIFFERENTE SCHULBIOGRAFIEN

Der recht unbewegliche Tanker „Schule“ braucht noch in anderer Hinsicht größere Flexibilität. War bisher von einer Dynamisierung des Lernangebotes die Rede (horizontale Differenzierung), geht eine weitere Entwicklung in Richtung vertikaler Differenzierung. (siehe Tab. 2)

Bei gewollter Heterogenität ist das Lernen im Gleichschritt obsolet. Die Lernstände der Schüler und Schülerinnen sind auf Dauer unterschiedlich. Die schwächeren Lerner brauchen ihre Zeit und die guten Lerner können nicht dauernd gebremst werden. die aktuelle Diskussion zur Förderung von Gutbegabten – der Begriff der

Das Repertoire vertikaler Flexibilisierung

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

Tab.2

Hochbegabung sollte sorgfältiger verwendet werden - fordern eine größere Flexibilisierung in vertikaler Sicht geradezu heraus. Die Rede vom Abitur im eigenen Takt meint, dass die notwendig zu bearbeitenden Module in unterschiedlicher Zeit bearbeitet werden können. Bei den Abschlüssen am Ende der Sekundarstufe I wären unterschiedliche Zeitmargen hilfreich, um dem Motto „Keiner ohne Abschluss“ Chancen zu verschaffen.

2.5 AUSSERSCHULISCHE LERNORTE, UNKONVENTIONELLE HERAUSFORDERUNGEN, VERANTWORTUNG ÜBERNEHMEN

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

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

KURZE BILANZ

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

Literatur

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

Hinaus in die reale Welt (außerschulische Lernorte)	Unkonventionelle Herausforderungen (Outdoorprojekte)	Verantwortung übernehmen (kurzzeitig oder längerfristig)
Erkundungen, Projekte, Praktika in > der Welt der Natur > der Arbeitswelt > der virtuellen Welt > der Kulturwelt > der sozialen Welt mit unterschiedlichen Intensitäten: > selektive Zugriffe (Erkundung) > intensives Eintauchen (Projekte) > temporär zur Lernwelt machen (Praktikum)	> der erste Schullandheimaufenthalt > die Nachtwanderung > die Orientierung in unbekannter Gegend > das Zeltlager > die mehrtägige Bergwanderung > Jugendfeuerwehr > Paddeln auf einem Fluss > der Auslandsaufenthalt	> der Spielnachmittag in der Kita > der Musiknachmittag im Altenheim > eine Brücke im Schulgarten bauen > Frühstück in der Schule für Kinder armer Eltern > Solaranlage bauen und warten > Seniorencafé in der Kirchengemeinde > Schulinternes Fernsehen gestalten > Flüchtlingskinderhilfe



Die „Planspiel-Methode“ ermöglicht die kooperatives „Probearbeiten“ in der Qualifizierung von Lehrkräften und schulischen Führungskräften

Die Planspiel-Methode

Kooperatives «Probearbeiten» in der Qualifizierung von Lehrkräften und schulischen Führungskräften

Die Planspiel-Methode ist ein Verfahren Problemorientierten Lernens, in dem didaktisch-dramaturgisch gestaltete komplexe Sachverhalte auf ihre essenziellen Strukturen hin elementarisiert wurden. Als experimentelle und erfahrungsorientierte Lernumgebung eignet es sich zur Sensibilisierung und Einführung, wenn in einer Organisation Veränderungsprozesse in Gang gebracht werden sollen (vgl. ausführliche Darstellung in Schneider & Huber 2018).

Autoren: **Nadine Schneider & Stephan Gerhard Huber**. • Foto: **unsplash/Tim Gouw**

PLANSPIEL-METHODE

Eine Methode, die in der Schulleitungsqualifizierung und schulischen Führungskraftentwicklung nicht neu, aber (noch) nicht flächendeckend verbreitet ist, ist die Plan-

spiel-Methode (vgl. u.a. Capaul, 2001). Sie bedient verschiedene Lernanlässe gleichzeitig: kognitiv-theoretische (Briefing/Theoriearbeit durch Vorträge und Selbststudium), koö-

perative (Lernen in der Gruppe) und kommunikativ-prozessorientierte (Fallarbeit) und schließlich reflexive (De-Briefing/Feedback zum «Spiel»-verlauf).

Einerseits müssen Planspielende Strategien entwickeln, simulierte Problemstellungen bearbeiten und Konflikte bewältigen sowie in komplexen Szenarien verschiedene Kompetenzen anwenden:

- ▷ System-Gestaltungskompetenz
- ▷ Teamkompetenz (sozial-kommunikative Handlungskompetenz)
- ▷ Reflexionskompetenz
- ▷ Problemlösekompetenz
- ▷ Personal, emotionale und motivationale Kompetenzen (Kriz & Gust, 2003)

Durch das Setting eines Planspiels steht aber andererseits auch das «Spielen» als Lernmethode im Vordergrund. Hier geht es um Spass, Unterhaltung und Kurzweiligkeit. Planspielende schildern das Planspiel als eine Trainingsmethode mit hohem «Transferimpact». Die Planspiel-Methode bietet aufgrund der Erfahrungen der Autoren in der konkreten Anwendung viel Potenzial (vgl. u.a. Kriz & Aucht, 2016; Hitzler et al., 2011; Capaul & Ulrich, 2010; Kriz, 2000).

Der 2001 gegründete Fachverband SAG-SAGA (Swiss Austrian German Simulation And Gaming Association, www.sagsaga.org) benennt folgende vier zentralen Prinzipien:

- ▷ Selbsttätigkeit und Lerneraktivierung: u.a. Autonomie der Lernenden in der Gestaltung eigener Lernaktivitäten.
- ▷ Lernerorientierung: u.a. Anknüpfen an Vorwissen und Vorerfahrungen der Lernenden und Interessenorientierung (z.B. Neugier wecken)
- ▷ Lebensnähe: Realitätsorientierung (die Vorstellung ist zentral, dass sich das Denken aus dem praktischen Tun in realistischen Situationen entwickelt)

▷ Ganzheitlichkeit und Sinnhaftigkeit: u.a. die Ermöglichung von vollständigen Handlungsabläufen, die systemische Betrachtung von Zusammenhängen und die Integration von kognitiven, affektiven und psychomotorischen Prozessen beim Lernen.

Das Planspiel stellt damit eine Hybridform von hoher Komplexität dar, das Formen wie Simulation, Regelspiel, Rollenspiel, Schauspiel und Fallstudie verbindet. Planspiele orientieren sich an realen Situationen und sind deshalb eine komplexere und dynamischere Umsetzung der Fallmethode. Sie nähern sich der Realität an durch Modelle, in denen Menschen als Mitspieler Rollen übernehmen und konkrete Entscheidungen treffen müssen, deren wirklichkeitsrelevante Aus- und Folgewirkungen dann geprüft werden. Drei wesentliche Komponenten, nämlich Akteure / Rollen, Regeln und Ressourcen (vgl. Ceccini, 1988), eint alle Formen von Planspielen.

SYSTEMSCHANGE

Ein komplexes Planspiel, das als Brettspiel mit Spielfiguren und computerunterstützt in Kleingruppen gespielt wird, ist das Planspiel «SysTeamsChange» (Kriz & Hansen, 2006, 2011, 2016). Wir, die Autoren, setzen es seit mehreren Jahren als Ein- bis Drei-Tages-Workshop in der Lehrerausbildung sowie in der Führungskräfteentwicklung und Schulleitungsaus- und -weiterbildung ein. Es stellt Veränderungsmanagement, also Schulentwicklung, als simulierten Prozess dar und wurde vor ca. 15 Jahren von Prof. Dr. Willy Kriz (FH Vorarlberg, Österreich) und Dr. Hanja Hansen (PH Zürich, Schweiz) entwickelt. Daneben gibt es selbstverständlich eine Fülle weiterer Planspiele, die zielgruppen- bzw. themenspezifisch ausgerichtet sind – angefangen von Planspielen der Bundeszentrale für politische Bildung (www.bpb.de/lernen/formate/planspiele/) über solche in der beruflichen Bildung (Planspielforum unter www.bibb.de/de/29264.htm) bis hin zu Planspielen zur Berufsfindung und Studienwahl (www.job-lab.de/, inzwischen beendet).

Das Planspiel «SysTeamsChange», das nachfolgend präsentiert wird, basiert auf Theorien zur Organisationsentwicklung, zur Teamentwicklung, zur lernenden Organisation, zu Prozessen der Veränderung, zu Widerständen sowie zu weiteren Erkenntnissen aus der Schulmanagement-, Schulentwicklungs- und Schulqualitätsforschung.

Die Teilnehmenden versetzen sich in ihrer Kleingruppe in die Rolle eines Schulentwicklungsberatungsteams. Sie müssen gemeinsam Entscheidungen treffen, die sich auf die Entwicklung einer simulierten Organisation beziehen. Die Akteure der Schule,

darunter Schulleitung, Lehrkräfte, Hausmeister, Eltern und Schüler, bewegen sich als Spielsteine auf einem Brett. Jeder Akteur durchläuft alle Phasen der Veränderung – vom Schock, über die Phase des Festhaltens, der Einsicht, des Loslassens, des Ausprobierens, der Erkenntnis bis zur Integration des Wandels (Hord et al., 1987). Jedem Akteur sind eine eigene Persönlichkeitsstruktur, eine eigene Motivation und ein eigener Widerstand gegen die Veränderung zugewiesen. Dadurch ergeben sich sehr unterschiedliche Reaktionen auf die einzelnen Aktionen der Beratungsteams. Eine Bewegung wird ausgelöst durch eine Aktion, die einmal mehr, einmal weniger logisch den Prozess der Schulentwicklung vorantreibt, z.B. Coaching der Schulleitung, Problembestandsaufnahmen und Situationsbeschreibung mit allen Betroffenen, Bildung einer (repräsentativen) Steuergruppe, ein soziales Event (z.B. Ausflug, Schulfest) usw., für die sich das Beraterteam entscheidet. Die Teilnehmenden können aus 35 Aktionen auswählen. Die Spielleitung am Computer gibt die gewählte Aktion in die Spielsoftware ein; die dann automatisch ein Feedback erstellt, auf dem vermerkt ist, ob bzw. was die Aktion gebracht hat und ob bzw. wie viele Felder welcher Akteur auf dem Spielbrett vorwärts in Richtung Brett-Mittelpunkt ziehen kann. Jede Aktion kostet Ressourcen, deren Beachtung zum effizienten Handeln anregen soll. Erfolgreich werden die Entscheidungen der Berater nur sein, wenn neben den logischen Massnahmen eines Veränderungsmanagements auch die unterschiedlichen Entwicklungsstände der Akteure und die Gruppendynamiken zwischen den Akteuren (Innovatoren, Leader, Mehrheiten, Nachzügler) mit beachtet werden.

Gespielt werden mehrere Runden. Hier liegt das Hauptaugenmerk im Austausch in der Kleingruppe / Beraterteam. Neben dem bisherigen Spielerfolg und wahrgenommenen Erfolg oder Misserfolg werden theoretische Wissensbestände und die durchaus unterschiedlichen praktischen Erfahrungen gemeinsam reflektiert. Vor und nach jeder Spielrunde kommen alle Teilnehmenden

im Plenum zu Briefings, zur Einführung in die nächste Aufgabe oder Runde, und Debriefing, zur Reflexion und Bewertung der Geschehnisse der Spielphase, zusammen (vgl. Geuting, 1992). Besonders die Debriefings sind zentral, denn hier findet auch die Meta-Reflexion statt, in der die Lerninhalte in die Realität übertragen werden. Die Teilnehmenden erhalten in vertiefenden Inputs und Team- und Reflexionsübungen wissenschaftlich fundiertes Hintergrundwissen über Schulentwicklungsprozesse und deren Gelingensbedingungen, über Prinzipien der lernenden Organisation und verschiedene Phasen einer Organisationsentwicklung, über Methoden und Interventionsmaßnahmen sowie über typische Probleme (Widerstand, Umgang mit Macht usw.), die dabei auftreten können. Mit Briefing, Spiel und Debriefing folgt die Struktur dem Zyklus des Double-Loop-Learnings nach Argyris (1976, 1991; Argyris & Schön, 1978) und des erfahrungsbasierten Lernens nach Kolb (1984) (vgl. Abb. 1).

SCHLÜSSELFAKTOR REFLEXION: VERARBEITUNG DES ERLEBTEN UND TRANSFER

Die Spielentwickler Kriz und Hansen bieten im Handbuch zum Planspiel zahlreiche Anregungen und weiterführende Materialien an, die, abhängig von Ziel, Teilnehmenden und zeitlichem Umfang, zum Einsatz kommen können. Das Planspiel kann über einen bis fünf Tage durchgeführt werden. Nach unseren Erfahrungen empfiehlt es sich, das Planspiel über zwei oder drei Tage zu spielen, da hier das zeitliche Verhältnis von Spiel- und (De-)Briefing-Phasen ausgewogen ist. Auch haben wir im Laufe der Zeit Modifikationen bei den weiterführenden Materialien und vertiefenden Inputs zu Theorien und empirischer Forschung sowie Übungen vorgenommen. Im Spiel wird nicht nur eine learning community/learning organization abgebildet, die Teams selbst sind learning communities, die reflektieren:

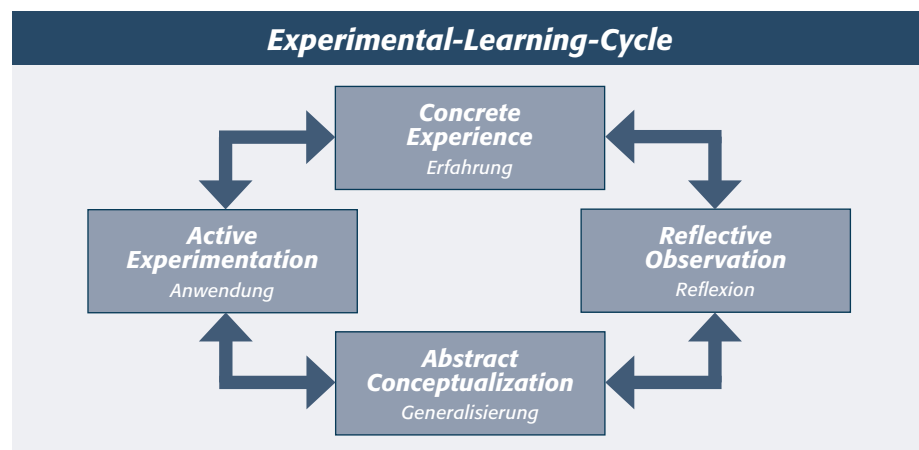



Abb. 1: Erfahrungsbasiertes Lernen nach Kolb (1984)



Inspiration •
Kennenlernen aktueller
Forschung • Austausch mit
nationalen und internationalen
Expertinnen und
Experten • Entwerfen von
Lösungsansätzen •
Mitgestaltung der
Zukunft der Bildung

Bildungs- und Schulleitungssymposium 2019

25.–27. September in Zug, Schweiz

Plenumsprogramm:

Verantwortung für Bildung – Ansprüche, Realität, Möglichkeiten

Bildungsakteure tragen als «Responsible Leaders» Verantwortung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen. Ihr Ziel ist es, Bildungsbiografien zu fördern und die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, Bewährtes zu bewahren, die bisherige Praxis zu optimieren und neue Praxis zu innovieren.

Themen des Symposiums sind u.a. Responsible Leadership, Leitung zwischen Bewahren und Innovieren, Communities of Practice, Bildungslandschaften, aktuelle Herausforderungen und internationale Trends, Bildungspolitik, Alltag der Bildungspraxis: Wunsch und Wirklichkeit, Bildung 5.0, Nachhaltigkeit, Bildungsinnovation.

Parallelprogramm

Das Parallelprogramm beinhaltet verschiedene Themenstränge, jeder mit vier 90-minütigen Sessions (Workshops und Fachvorträge), z.B.:

- › Lernen, Unterricht und Erziehung
- › Organisation, Wissens- und Qualitätsmanagement
- › Personalmanagement
- › Kooperation, Bildungslandschaften und System Leadership
- › Lehrerbildung und Führungskräfteentwicklung
- › School Turnaround
- › Digitalisierung
- › Inklusion, Migration und Bildungsgerechtigkeit
- › Partizipation und Demokratie
- › Gesundheit und Resilienz
- › Governance und Bildungspolitik

Sie engagieren sich für Bildung.

Nehmen Sie teil und bringen Sie sich ein!

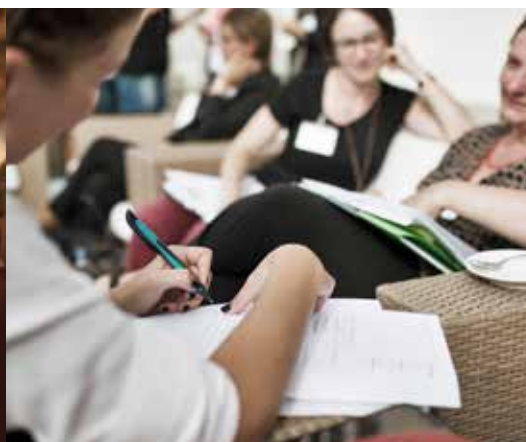
Das Symposium ist seit über 12 Jahren die grösste internationale Fachtagung im gesamten europäischen Raum zu Bildungs- und Führungsfragen. Über 800 Bildungsexperten aus ca. 50 Ländern aus Praxis und Wissenschaft tauschen sich in Zug über zukunftsfähige Lösungen aus.

Kontaktieren und besuchen Sie uns unter:

Symposium@phzg.ch
WELS.EduLead.net



/huberedulead
#HuberEduLead #WELS2019



**WORLD
EDUCATION
LEADERSHIP
SYMPOSIUM**
and NETWORK

Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber
Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie
Pädagogische Hochschule Zug
in Kooperation mit Schulleitungs- und Lehrerverbänden,
Ministerien und Behörden sowie weiteren Hochschulen und Partnern

PH Zug

- ▷ Spielebene:
 - ▷ Wie läuft es?
 - ▷ Was hat Ihr Team vorangebracht, was behindert?
 - ▷ Welche Aktionen im Spiel waren für Sie besonders wichtig, um Fortschritte zu erzielen?
- ▷ Gruppenebene:
 - ▷ Wie funktioniert die Teamarbeit in Ihrem Team?
 - ▷ Wie werden Entscheidungen für einzelne Aktionen getroffen?
 - ▷ Wie ist Ihr Team organisiert (Moderation, Dokumentation etc.)?
 - ▷ Welche Verbesserungsideen gibt es (z.B. sind alle beteiligt, ist ein Moderator notwendig)?

Nach der dritten Spielrunde, meist am späten Vormittag des zweiten Tages, führen wir kollegiale Hospitationen durch. Spielleitung und Teilnehmende „besuchen“ jedes Spielteam in seinem Raum. Im Plenum wird reflektiert zu:

- ▷ Welche Fragen haben Sie an die anderen Teams? Wo benötigen Sie Unterstützung?
- ▷ Was sind aus Ihrer Sicht die wichtigsten Erkenntnisse, die Sie anderen Spiel-Teams als Rat weitergeben könnten? Welche Hinweise, Tipps, Anregungen geben Sie den anderen Teams mit?

Gerade die kollegiale Hospitation, das Lernen von und mit Kolleginnen und Kollegen, zeigt ganz eindrücklich, dass die einzelnen Berater- und Spielteams nicht im Wettbewerb zueinanderstehen. Es kommt nämlich durchaus vor, dass durch den Spielcharakter das Gewinnen-wollen und das Besser-sein-wollen-als-die-anderen „aufblitzt“. Darum geht es aber im Planspiel nicht. Vielmehr bietet sich gerade hier der Transfer zur schulischen Praxis an, denn auch hier ist mehr systematische und funktionale Kooperation notwendig. Im Planspiel kann diese z.B. durch folgendes Szenario eingeleitet werden: Sie befinden sich auf einer Konferenz des internationalen Verbandes der Organisationsberater, und jedes Change-Agent-Team soll seine best practices darstellen.

Gerade das Beispiel Konkurrenz, Wettbewerb, Gewinnen-wollen zeigt, wie wichtig die Verarbeitung des Erlebten und der Transfer ist. „Im Debriefing werden die Lernerlebnisse kognitiv ausgewertet und auf ihre Relevanz für den (beruflichen) Alltag überprüft“ (Hansen, 2004b, S. 49). In den Debriefings und vor allem am Ende des Spiels bei der Gesamtreflexion, für die jeweils ausreichend Zeit eingeplant werden muss, werden folgende Fragen zentral:

- ▷ In wie weit bildet das Spiel die Realität ab?
- ▷ Was ist realitätsnah, was ist nicht realitätsnah?
- ▷ Was müsste in das Spiel eingebracht werden, um es realistischer zu machen?
- ▷ Was ist Ihre Rolle in einem Veränderungs-

prozess oder was könnte Ihre Rolle sein, wenn Sie in Zukunft in einer Schule arbeiten würden?

Neben der Reflexion in den Debriefings ist die Planspielleitung («Facilitator/in», vgl. Hansen, 2004, S. 49) ein zweiter Schlüsselfaktor. Sie nimmt eine zentrale, wenn auch zurückhaltende und moderierende Rolle ein. SAGSAGA kennzeichnet die Rolle als «aktive Inaktivität»: «aktiv ist die Planspielleitung insbesondere bei der Beobachtung der Geschehnisse. Die Inaktivität bezieht sich auf das zurückhaltende, fragende Rollenverständnis. Die Aufgabe der Planspielleitung ist es nicht, die Geschehnisse im Planspiel zu bewerten oder zu erklären. Vielmehr unterstützt sie die Teilnehmenden darin, dies selbst zu tun.» (vgl. <http://www.sagsaga.org/index.php/anwendung/didaktik-methodik>)

FAZIT

Durch die Simulation im Planspiel SysTeamChange werden Schulentwicklungsprozesse erlebbar gemacht und Gelingensbedingungen für Change-Management aufgezeigt. Die Teilnehmenden erhalten die Möglichkeit, durch eigenes spielerisches Handeln praktische Lernerfahrung zu gewinnen. Diese werden in der Gruppe diskutiert sowie vor einem wissenschaftlichen Hintergrund reflektiert. Damit stellt dieses Planspiel für den Kompetenzerwerb ein praxisnahes Lernfeld dar mit realistischer Komplexität und einem angemessenen Entscheidungs- und Handlungsspielraum. In einer «fehlerfreundlichen Umwelt» wird gemeinsames kooperatives Probandieren möglich.

Literatur

Argyris, C. (1976). *Single-loop and double-loop models in research on decision making*. *Administrative Science Quarterly*. 21 (3), S. 363–375.

Argyris, C. (1991). *Teaching smart people how to learn*. *Harvard Business Review*. 69 (3), S. 99–109. Retrieved 22 November 2015.

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning*. San Francisco: Addison Wesley.

Capaul, R. (2001). *Die Planspielmethode in der Schulleiterschulung. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Heilbronn: Klinkhardt.

Capaul, R. & Ulrich, M. (2010). *Planspiele. Simulationsspiele für Unterricht und Training. Mit Kurztheorie: Simulations- und Planspielmethodik. Altstätten: Tobler*.

Cecchini, A. (1988). *Simulation is education*. In D. Crookall et al. (Hrsg.), *Simulation-Gaming in Education and Training. Proceedings of the International Simulation and Gaming Association's 18th International Conference. ISAGA-Conference 1987*. Oxford: Pergamon Press, S. 213-228.

Geuting, M. (1992). *Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich*. Frankfurt am Main: Lang (Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, 10). Geuting, M. (1992). *Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich*. Frankfurt am Main: Lang (Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik, 10).

Hansen, H. (2004). *Spielend Lernen. Planspiele: eine Brücke zwischen Theorie und Praxis*. PHZH akzente 4/2004, S. 49-50.

Hitzler, S., Zürn, B. & Trautwein, F. (2011). *Planspiele - Qualität und Innovation. Neue Ansätze aus Theorie und Praxis*. Norderstedt: Books on Demand (ZMS-Schriftenreihe, 2).

Hord, S.M., Rutherford, W.L., Huling-Austin, L., Hall, G.E. (1987). *Taking Charge of Change*. Baltimore: Association for Supervision and Curriculum Development.

Huber, S.G. (2013). *Lernmodelle für Erwachsene: multiple Lernanlässe nutzen*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*, Köln, S. 649-657.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Kriz, W.C. (2000). *Lernziel Systemkompetenz. Planspiele als Trainingsmethode*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kriz, W.C. & Auchter, E. (2016). *10 Years of Evaluation Research Into Gaming Simulation for German Entrepreneurship and a New Study on Its Long-Term Effects*. In: *Simulation Gaming*, April 2016, Vol. 47 No. 2, S. 179-205.

Kriz, W.C. & Gust, M. (2003). *Mit Planspielmethode Systemkompetenz entwickeln*, Zeitschrift für Wirtschaftspsychologie, 10 (1), 12-17.

Kriz, W.C. & Hansen, H. (2006, 2011, 2016). *Handbuch zum Planspiel SysTeamsChange*.

Wahl, D. (2001). *Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), S. 157-174.

Schneider, N. & Huber, S.G. (2018). *Schulentwicklung simulieren: Die Planspiel-Methode in der Qualifizierung von Lehrpersonen und schulischen Führungskräften*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2018. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. München: Wolters Kluwer, S. 222-234.

Virtuelle Führung – (k)ein Thema im Schulmanagement 4.0?

Zur möglichen Bedeutung virtueller Führung im Rahmen von Digital Leadership

Ausgehend von ausgewählten Ergebnissen zum Forschungsstand und einem Rahmenmodell zum digitalen Schulmanagement nimmt der vorliegende Beitrag das Thema virtuelle Führung in den Blick und spricht anhand von Beispielen deren mögliche Bedeutung für Schulleitungshandeln an.

Autoren: **Tobias Stricker M.A. | Markus Heitz M.A.**

EINLEITUNG

Digitale Medien haben bereits im Laufe der vergangenen Jahrzehnte Bildungsarbeit an Schulen verändert. Die derzeitige, intensive Diskussion im Zuge von Schule 4.0 verdeutlicht vor allem deren zukünftige Bedeutung für Bildung und schulisches Lernen – womöglich ein etwas verkürzter Blick, denn: „Sofern sich Schule auf der Organisationsebene allerdings weiterhin als (hauptsächlich) ‚analoge‘ Gesamtorganisation begreift, drohen singuläre Ansätze der Integration digitaler Medien in Lehr- und Lernprozesse ins Leere zu laufen“ (Tulowitzki/Gerick 2018, S. 206).

Forschungsergebnisse rekurren bislang schwerpunktmäßig auf das Themenfeld im Hinblick auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht, für deren Implementierung wiederum die Schulleitung (vgl. Eickelmann 2017, S. S. 98ff.) bzw. deren Commitment (vgl. Glade/Schiefner-Rohs 2017, S. 16) von zentraler Bedeutung zu sein scheint. Führungshandeln in der Schule unter der Perspektive von Digitalisierung wird (inter-) national häufig mit dem Begriff des „Digital Leadership“ gefasst (vgl. Glade/Schiefner-Rohs 2017, S. 15). Für den Einsatz digitaler Medien in der Schulleitungsarbeit gibt es derzeit jedoch ebenso wenig gesicherte empirische Erkenntnisse wie für die schulische Organisationsebene insgesamt (vgl. Tulowitzki/Gerick 2018, S. 206), auch in Grundlagen- bzw. Standardwerken (vgl. z. B. Schiefner-Rohs 2016) erfolgen entsprechende thematische Ergänzungen sukzessive. Dabei lässt es sich unschwer ausmalen, dass digitale Medien kooperative Arbeitsweisen unterstützen oder ortsunabhängige und asynchrone Informationsflüsse ermöglichen sowie die Zusammenarbeit im Expertensystem Schule mit den vorrangig losen Koppelungen unterstützen können (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007; Langer 2008; Tulowitzki/Gerick 2018).

Der vorliegende Beitrag wirft zunächst einen kurzen Blick auf ausgewählte Forschungsergebnisse zum digitalen Schulmanagement und stellt ein Rahmenmodell zum digitalen Schulmanagement (DSM) vor. Anschließend nimmt er die virtuelle Führung innerhalb eines DSM in den Blick und prüft anhand denkbarer Beispiele konkrete Einsatzmöglichkeiten im Rahmen von Schule und Schulleitungsarbeit 4.0.

DIGITALES SCHULMANAGEMENT – EIN BLICK AUF AUSGEWÄHLTE UNTERSUCHUNGEN

Zum Themenfeld digitales Schulmanagement gibt es jenseits von Einführung und Nutzung digitaler Medien im Unterricht hierzulande verhältnismäßig wenig Forschungsergebnisse. Eine Befragung von N=101

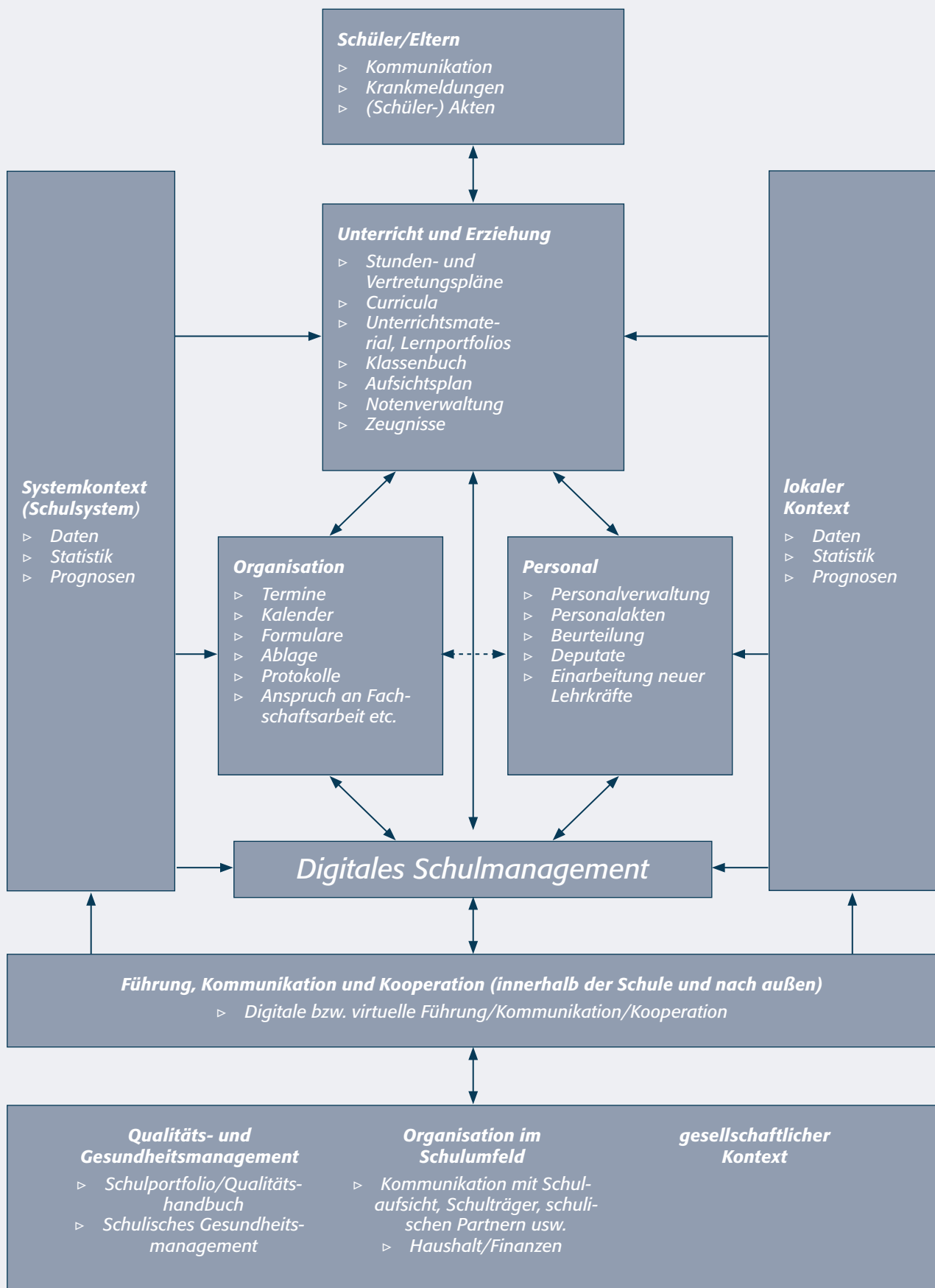
Schulleiterinnen und Schulleiter im Rahmen eines Forschungsprojekts an der TU Kaiserslautern zeigte u. a. hohen Weiterbildungsbedarf bei den Themen „digitale Schulverwaltung“ (94,6%), „digitale Schulentwicklung“ (93,1%) oder der eigenen Weiterbildung bzw. Kompetenzentwicklung (90,5%) mit digitalen Medien (vgl. Glade/Schiefner-Rohs 2017, S. 17). Eine Interviewstudie mit Schulleitern aus Baden-Württemberg (vgl. Heitz 2017) lieferte Ergebnisse zu Fragen des Einsatzes digitaler Medien in der Schulleitungsarbeit. So zeigte sich, dass digitale Medien bereits eine beachtliche Rolle in der Schulleitungsarbeit einnehmen. Auch ohne konsequente Ausrichtung wird dem digitalen Schulmanagement ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Neue Kommunikationswege erleichtern die Schulleitungsarbeit und unterstützen Organisationsprozesse maßgeblich. Individuelle Ausgestaltungen, wie das digitale Lehrerzimmer, zeigen sich dabei als mustergültige Lösungen. Weitere aktuelle, im Zuge der beschleunigten Digitalisierung aufkommende Fragen und vor allem solche mit zukünftiger Relevanz sind hingegen noch nicht beforscht.

RAHMENMODELL „HANDLUNGSFELDER DIGITALES SCHULMANAGEMENT (DSM)“

In der Arbeit von Heitz (Heitz 2017) wurde ein Rahmenmodell als Arbeitsmodell entwickelt, welches die Handlungsfelder digitalen Schulmanagements abbildet. Für den zentralen Begriff des digitalen Schulmanagements soll zunächst folgende Definition herangezogen werden:

DEFINITION „DIGITALES SCHULMANAGEMENT“ (DSM):

„Digitales Schulmanagement (DSM) umfasst alle qualifizierten, systematischen und zielgerichteten Managementaufgaben, die in digitaler Art und Weise, also innerhalb eines elektronischen Rahmens, bearbeitet werden. DSM umfasst Elemente der Planung, Organisation, Koordination, Steuerung und Kontrolle sämtlicher Verwaltungs- und Kommunikationsprozesse der Einzelschule. DSM ist in die Schulentwicklung integriert sowie in einem umfassenderen Sinne innerhalb des Mehrebenensystems und dessen mittelbaren und unmittelbaren Partnern systematisch eingebunden. In einem erweiterten Verständnis des Begriffs schließt digitales Schulmanagement die entsprechenden Ebenen von Führung und Führungshandeln ein.“



Diese Definition spiegelt sich innerhalb des Rahmenmodells wider, da wie bereits oben angedeutet alle Aspekte von Schulleitung vom Thema Digitalisierung tangiert werden können. (Abb.: 1)

Innerhalb des vorliegenden Rahmenmodells sind somit eine Vielzahl von Themen und Anwendungsmöglichkeiten verortet, und mit Blick auf das Modell zur Führung einer Schule (vgl. Dubs 2005, S. 24) sind die Handlungsfelder vor allem im Bereich der Prozesse zu finden (Aktivitäten unmittelbar Bezugnehmend auf Bildung und Erziehung, administrative Leistungen, grundlegende Führungsaufgaben). Zahlreiche weitere Gelegenheiten zur Nutzung digitaler Anwendungen finden sich zudem in den Bereichen Personal, Schule als Organisation oder schulische Kooperationspartner. Dies hebt nochmals deutlich hervor, dass DSM nicht nur die Einzelschule betrifft, sondern auch ihr (un)mittelbares Umfeld. Schließlich können im Sinne der erweiterten Definition alle im Rahmen von Schulleitungsbearbeitung anfallenden digitalen bzw. virtuellen Führungs-, Kommunikation- und Kooperationsfähigkeiten ebenfalls dem digitalen Schulmanagement zugeordnet werden.

VIRTUELLE FÜHRUNG IM (DIGITALEN) SCHULMANAGEMENT?

Digital Leadership und virtuelle Führung mögen für die Situation von Führungskräften im Management von Wirtschaftsunternehmen einleuchten: Großunternehmen haben Standorte über die Welt verteilt, (Entwicklungs-) Teams arbeiten in einer zunehmend globalisierten Welt virtuell zusammen. Die Belegschaft vor Ort wird durch im Home-Office arbeitende Experten ergänzt, die Kommunikation erfolgt dabei fast ausschließlich virtuell, über die deren adäquate Einbindungen in Arbeitsprozesse zu erfolgen hat.

Und im Schulbereich? Auf den ersten Blick (vgl. im Folgenden Glade/Schiefner-Rohs 2017a, S. 16) unterscheiden sich Schulen von Unternehmen deutlich: Abgesehen von außerunterrichtlichen Veranstaltungen o. ä. gibt es kaum Zeit- und Ortsunabhängigkeit von Lehren und Lernen, die Stundenpläne sind i. d. R. fest und damit nicht flexibel und die Organisationsform von Schule kann man nicht gerade als fluide bezeichnen. Sind Überlegungen zur virtuellen Führung in der Schule und im Schulmanagement nun „visionär“, unrealistisch oder sogar eher naheliegend?

Bei genauerer Betrachtung gibt es Situationen, bei denen virtuelle Führung sowohl bei „klassischer“ Arbeitsweise (Schulleitung ist vor Ort und die Lehrkräfte erfüllen ihre Unterrichtsverpflichtung in der Schule) als auch bei denkbaren zukünftigen Szenarien zeitweise, über einen längeren Zeitraum hinweg bis hin zu einer dauerhaften Implementierung und Institutionalisierung im Rahmen von digitalem Schulmanagement eine große Bedeutung spielen könnte.

Im Folgenden sollen einige solche Szenarien skizziert werden:

BEISPIEL 1: EINE SCHULE MIT MEHREREN AUSSENSTELLEN

Dass eine Schule mehrere Außenstellen hat oder eine Schulleitung mehr als eine Schule leitet, ist keinesfalls eine Seltenheit. Studien zur Schulleiterbelastung (vgl. z. B. Stricker et. al. 2014) ergaben zudem, dass die Leitung zweier Standorte – allein durch das Pendeln zwischen den Schulen – für Schulleiter als großer Belastungsfaktor wahrgenommen werden kann. Auch scheint die Infrastruktur insbesondere an kleinen Standorten nicht immer dem wünschenswerten Ausbauzustand zu entsprechen. Folgende Aspekte mit digitalen Lösungen könnten hier zu einer Optimierung beitragen (Auswahl):

- ▷ gemeinsame digitale Terminplanung einschließlich Krankheitsvertretung
- ▷ Kommunikation über digitale Kanäle, Räume für Videokonferenzen
- ▷ gemeinsame „Cloud“ als Lehr- und Lernsammlung

- ▷ einheitliche (digitale) Verfahren zum Personalmanagement (Fortbildungen, Personalplanung)

BEISPIEL 2: EIN SONDERPÄDAGOGISCHES BILDUNGS- UND BERATUNGSZENTRUM (SBBZ)

Bei der Arbeit von Sonderschullehrkräften hat sich (Beispiel Baden-Württemberg) im Verlauf der letzten Jahre eine völlig andere Situation ergeben. Viele Sonderschullehrkräfte unterrichten an einer oder mehreren Regelschulen, der Kontakt zum „Stammpersonal“ ist deutlich reduziert. Daraus ergeben sich u. a. neue Erfordernisse für die Kooperation und Kommunikation, nicht zuletzt für die Schulleitung. Folgende Aspekte mit digitalen Lösungen könnten hier zu einer Optimierung beitragen (Auswahl):

- ▷ einheitliche Kommunikation SBBZ – Schule – Lehrer (- Eltern)
- ▷ digitales Betreuungssystem für Lehrer anderer Schulen (bezüglich Fragen, Betreuung, Unterstützung)
- ▷ digitale Schülerakten/Portfolios zum Entwicklungsstand

BEISPIEL 3: EINE „GANZ NORMALE“ SCHULE

Eine große, weiterführende Schule hat 50 oder 100 Lehrkräfte. Nicht jede Lehrkraft kommt dabei täglich mit der Schulleitung in Kontakt, womöglich nicht einmal im Verlauf einer Arbeitswoche... Folgende Aspekte mit digitalen Lösungen könnten hier zu einer Optimierung beitragen (Auswahl):

- ▷ Digitales Lehrerzimmer
- ▷ digitale Kommunikationsplattform inklusive möglicher Untergruppierungen/Foren für Fachschaften, Arbeitsgruppen etc.
- ▷ digitale Schulleitungsbriefe (Newsletter) zur Entlastung von Anzahl und der Dauer von Konferenzen
- ▷ Netzwerkarbeit mit (Partner-) Schulen im Ausland und sonstigen Kooperationspartnern
- ▷ Cloud als Wissensspeicher, digitales Schulportfolio

Anhand der aufgeführten Beispiele wird deutlich, dass die Schulleitung direkt oder zumindest indirekt beteiligt ist und durch ihr Handeln entsprechend Einfluss auf Voraussetzungen, Prozesse oder Arbeitsergebnisse ausübt. Der Beitrag soll in diesem Sinne ein Anreiz dafür sein, über das Thema virtuelle Führung im digitalen Schulmanagement intensiver nachzudenken. Führung auf Distanz hatte schon immer Bedeutung in der Geschichte der Menschheit (vgl. Stabenow/Stabenow 2010, S. 9). Im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung dürfte diese mit den Möglichkeiten digitaler Instrumente im Gesamtblick jedoch an Bedeutung zunehmen, auch für die Schulleitungsarbeit. Allerdings ist gleichzeitig davon auszugehen, dass es weiterhin große Unterschiede zwischen Schularten und -größen geben wird. An einer kleinen Grundschule ist vielfach von Face-to-Face-Kommunikation auszugehen, wohingegen an großen Schulen und/oder Schulen mit mehreren Gebäuden oder Standorten die Vorteile virtueller Führung in größerem Umfang Eingang finden könnten. Für den Bereich der virtuellen Führung gilt: Es bieten sich zahlreiche Chancen, Schulleitungshandeln zu optimieren und ggf. auch zu erleichtern. Man muss sie nur zu nutzen wissen!

FAZIT

Digitales Schulmanagement mit all seinen Fragestellungen ist hierzulande ein großes Forschungsdesiderat, insbesondere da Digitalisierung potenziell alle Aspekte von Schulleitung berühren kann. Virtuelle Führung könnte im zukünftigen (digitalen) Schulmanagement weiter an Bedeutung zunehmen, es müsste geradezu in logischer Konsequenz stärker berücksichtigt werden. Hier wäre es wünschenswert, weitere

Forschungsprojekte zu unternehmen. Vorbereitend bzw. flankierend erscheint es zudem notwendig, das Thema Digitalisierung in der Schulleiteraus- und fortbildung umfassend zu berücksichtigen.

Tobias Stricker M.A.

ist akademischer Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg tätig. Seine Forschungsinteressen sind u. a. Schulleitungsforschung, Schulentwicklung, Evaluationsforschung und Qualitätsmanagement.

Markus Heitz M.A.

ist Lehrer an der Geschwister-Scholl-Realschule in Winnenden (und u. a. Ausbildungsberater, Datenschutzbeauftragter, Verantwortlicher für die Schulhomepage). Sein Forschungsinteresse ist Digitales Schulmanagement (DSM).

Anmerkung:

Das Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule wendet sich mit seinem akkreditierten Masterstudiengang an Führungskräfte, Führungsnachwuchs und Mitarbeiter in allen Feldern des Bildungswesens. Er bietet einen europaweit anerkannten akademischen Abschluss, der sowohl eine Karriereentwicklung im bisherigen Berufsfeld als auch eine Positionierung in neuen Feldern unterstützt.

Literaturverzeichnis:

*Dubs, Rolf (2005): Die Führung einer Schule. Zürich: Franz Steiner Verlag.
Eickelmann, Birgt (2017): Kompetenzen in der digitalen Welt. Konzepte und Entwicklungsperspektiven. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.*

Glade, Eva-Maria; Schiefner-Rohs, Mandy (2017): Digital Leadership – Schulleitung und ihre Rolle für Schulentwicklung in, mit und durch digitalen Medien. In: journal für schulentwicklung. Heft 03/2017. S. 15-18.

Heitz, Markus (2017): Digitales Schulmanagement - Eine qualitative Untersuchung zum Einsatz digitaler Medien in der Schulleitung. Masterthesis (unveröffentlicht) im weiterbildenden Masterstudiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Huber, Stephan Gerhard (2009): Steuergruppen – eine Einführung. In: Huber, Stephan Gerhard (Hrsg.): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln/Neuwied: Wolters Kluwer. S. 1-10.

Schiefner-Rohs, Mandy (2016): Schulleitung in der digital geprägten Gesellschaft. In Buchen, Herbert, Rolff, Hans-Günther (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz. S. 1402-1419.

Stabenow, Detlev; Stabenow, Andrea (2010): Führen auf Distanz – virtuelle Zusammenarbeit in der Praxis. Berlin: Cornelsen Verlag.

Stricker, Tobias; Iberer, Ulrich; Huber, Stephan Gerhard (2014): Auf der Suche nach Ursachen für Stress im Rektorat. Qualitative Analyse komplexer Belastungssituationen von Schul-leiterinnen und Schulleitern. In: DIE SCHULLEITUNG. Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern. Heft 01/2014, S. 4-8.

Tulowitzki, Pierre; Gerick, Julia (2018): Digitales Schulmanagement - Schulleitung und Schulentwicklung in einer digitalen Welt. In: Zala-Mezö, Enikő; Strauss, Nina-Cathrin; Häbig, Julia (Hrsg.): Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens. Münster: Waxmann. S. 205-224.

Lernen in Wolken

Hasso-Plattner-Institut
arbeitet an Schul-Cloud

Clouds können die Digitalisierung an Schulen erleichtern. Denn auf die Lerninhalte in den Clouds können die Schüler mit ihren Laptops und Handys zugreifen.

Autoren: **Vivien Marie Malyska, Christoph Meinel** • Foto: **pixabay/geralt**



Lernen und lehren mit Clouds: Auch für die Schule relevant

Obwohl sich Smartphones und Tablets kaum mehr aus dem Alltag von Schülern wegdenken lassen, steht der Einsatz digitaler Medien an vielen Schulen noch am Anfang. Die Gründe sind vielfältig: fehlende Ausbildung der Lehrer, schlechte WLAN-Verbindung, mangelnde technische Ausstattung an den Schulen. Nun entwickelt das Hasso-Plattner-Institut eine Schul-Cloud, zusammen mit Schulen des MINT-EC, um zumindest das Infrastruktur-Problem zu lösen.

ENTLASTUNG FÜR LEHRER

Die Schul-Cloud ist eine Datenwolke, auf der Lerninhalte hochgeladen und verwaltet werden können. Jederzeit und von überall können Schüler und Lehrkräfte auf die Cloud mit ihren mobilen Geräten zugreifen. Die Forscher des Hasso-Plattner-Instituts wollen damit den Einsatz digitaler Medien im Unterricht vorantreiben und Lehrkräfte von der IT-Administration entlasten: Es ist kein regelmäßiges Software-Update nötig, niemand muss die Server warten. Gefördert wird sie durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Das Projekt soll Chancen und Lösungsansätze cloudbasierter Dienste und Strukturen im schulischen Kontext evaluieren und diskutieren.

Das Projekt Schul-Cloud startete im Februar 2017 mit 27 Schulen. Die teilnehmenden Schulen gehören zum nationalen Excellence-Schulnetzwerk MINT-EC. Über 15 Mo-

nate testen je zwei Klassen pro Pilotschule in unterschiedlichen Schulfächern wie Deutsch und Physik die Cloud. Schüler können im Unterricht über die Cloud auf Arbeitsblätter und Lernmaterialien zugreifen. Das Hasso-Plattner-Institut bezieht die Schulen in die Weiterentwicklung der Cloud mit ein, um sie an den Anforderungen des Schulalltags anzupassen. Ziel ist, dass in der Pilotphase ab Mai 2018 bis zu 300 Schulen des MINT-EC-Netzwerks die Schul-Cloud nutzen.

Die nutzerorientierte Entwicklung der Schul-Cloud soll den Schulen helfen, die Möglichkeiten digital unterstützten Lehrens und Lernens besser auszuschöpfen. In einer Befragung zu dem Projekt wurde das Potenzial von Cloud-Angeboten für Schulen erhoben. Fast 90 Prozent der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen sehen in Cloud-Angeboten für Schulen ein hohes bis sehr hohes Potenzial und unterschiedliche Einsatzszenarien, wie zum Beispiel für Recherche, Kommunikation und Kollaboration.

CLOUDS IM SCHULALLTAG

Neben einem Kalender- und Benachrichtigungsdienst ist ein sicherer Speicher zur Dateiablage und -verwaltung mit einem Virenschutz in der Cloud integriert. Die SchulCloud kann zur Unterrichtsplanung und -gestaltung genutzt werden. Neben der Erstellung von Unterrichtsthemen mit Texten, Bildern, Videos oder Audiodateien kön-

nen thematisch verknüpfte Aufgaben für die Schüler einbezogen werden. In der Schul-Cloud ist die Bereitstellung, Bearbeitung und Abgabe von Aufgaben möglich. Zudem ist eine Art Lernstore integriert, um Lehrkräften und Schülern einen umfangreichen und vor allem einfachen Zugang zu Bildungsmaterialien zu gewährleisten. Im Lernstore sind frei verfügbare Materialien und kommerzielle Angebote vorhanden, von Start-ups und etablierten Schulbuchverlagen. Durch digitale Schulbücher werden die Schultaschen leichter.

Dabei hat die Einhaltung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen aller Bundesländer im Projekt Schul-Cloud eine hohe Priorität. Personenbezogene Daten werden ausschließlich im Kernservice, also der Schul-Cloud selbst, verwendet. Müssen Daten an Dritte weitergeleitet werden, beispielsweise um im digitalen Schulbuch den Lernstand des Schülers zu speichern, sind diese pseudonymisiert.

Dieser Beitrag wurde zuerst veröffentlicht in:
didacta DIGITAL – Aktuelles rund ums Lehren & Lernen mit neuen Technologien, Ausgabe 1/2018, S. 16-17, www.didacta-digital.de



Sollten Handys aus den Schulen verbannt werden?

Mehr Chancen ohne Handy

Frankreich als Vorbild

„Bündnis für humane Bildung“: Deutsche Schüler sollten nach den Sommerferien dieselben Chancen haben, wie sie jetzt französische Kinder bekommen – Lernen ohne Ablenkung, volle Aufmerksamkeit im Unterricht, Kommunikation von Mensch zu Mensch.

Quelle: Bündnis für humane Bildung • Foto: fotolia/JackF

Das wird gerade in Frankreich möglich, wo die Regierung Macron Handys aus den Schulen verbannt. So entsteht ab September neuer Freiraum für Lehrer und Schüler, „die den Unterricht kreativer gestalten können“, wie Prof. Ralf Lankau vom „Bündnis für humane Bildung“ feststellt.

Diese Organisation fordert zusammen mit dem anthroposophischen Netzwerk ELIANT: Die französische Entscheidung muss dringend ein Vorbild für die europäische Bildungspolitik werden! „Wir wollen, dass Kinder ihre Potenziale voll ausschöpfen“, so die ELIANT-Präsidentin Dr. Michaela Glöckler. „Realweltliche Erfahrungen in Raum und Zeit sind dafür die Voraussetzungen. Diese werden durch digitale Erlebnismuster gestört – abgesehen von der Gefahr von Aufmerksamkeitsdefiziten, die mit dem Handy-Gebrauch verbunden sind“, argumentiert die Kinderärztin.

Daher sollten Grundschulen und Kindergärten digitalfreie Zonen bleiben, um Raum für reale Lebenserfahrungen zu bieten – „und das Übermaß privater Nutzung zuhause und in der Freizeit zu kompensieren“, so Dr. Glöckler. Um diese Forderung zu untermauern, haben beide Organisationen eine europaweite Petition ins Leben gerufen.

Was wurde genau in Frankreich beschlossen? Die Handys fliegen raus aus Vorschulen, Grundschulen und weiterführenden Schulen. Das betrifft Kinder zwischen drei und 15 Jahren.

Die Gymnasien (Lycées) können dieselben Regeln einführen, sind aber nicht dazu verpflichtet. Betroffen sind internetfähige Geräte, und zwar innerhalb und außerhalb des Schulgebäudes: Handys, Tablets und Smartwatches. Ausnahmen bestehen für den Unterricht und für behinderte Kinder. „Wir brauchen auch in Deutschland die Wahlmöglichkeit“, so Prof. Lankau, „sich für einen handyfreien Unterricht zu entscheiden.“ Ein reflektierter Umgang mit diesen Geräten lässt sich auch vermitteln, ohne sie im Unterricht zu nutzen. „Wir können Kindern auch so konkrete Handlungsoptionen in die Hand geben. Das machen wir ja auch beim Thema Drogensucht, bei dem wir die Schüler keinen Schnaps probieren lassen. Oder beim Thema Mobbing, ohne selbst zu mobben.“

Und die französische Altersgrenze von 15 Jahren? „Sie ist sicher kein Zufall“, sagt Dr. Glöckler, „weil Entwicklungsneurologie und Psychologie zeigen, dass Jugendliche meist erst ab diesem Alter in der Lage sind, abstrakt und selbstreflektierend zu denken.“ Außerdem betrachte sie der Gesetzgeber frühestens ab 16 für wahlmündig. Ein bewusster und selbstbestimmter Umgang mit digitalen Medien setzte diese Kompetenzen voraus. Daher halten es das „Bündnis für humane Bildung“ und ELIANT für sinnvoll, dass sich Jugendliche ab der Pubertät aktiv mit Digital-Technik auseinanderzusetzen – etwa zur Medienproduktion in der Schule.

Ansprechpartner: Bündnis für humane Bildung • <http://www.aufwach-s-en.de/>

„Digitale Bildung kommt nicht mit dem Möbelwagen“

Reaktion auf Koalitionspläne

Die geplanten Investitionen der großen Koalition in digitale Infrastruktur an Schulen reicht nicht aus. Die Gesellschaft für Informatik e.V. (GI) fordert bessere Lehrerqualifizierung und Pflichtzeiten Informatik.

Quelle: Gesellschaft für Informatik e.V. (GI)

Laut den Plänen der großen Koalition von CDU/CSU und SPD soll der Bund die Ausstattung von Schulen mit IT-Infrastruktur weiter vorantreiben. Dafür soll der ‚Digitalpakt Schule‘ den Bundesländern in den nächsten vier Jahren 3,5 Milliarden Euro zur Verfügung stellen. Ziel sei es, eine digitale Lernumgebung für alle Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen. Im Gegenzug sollen die Bundesländer die erforderliche Qualifikation der Lehrkräfte sicherstellen.

Prof. Dr. Torsten Brinda, Sprecher des

GI-Fachbereiches ‚Informatik und Ausbildung/Didaktik der Informatik‘ sieht jedoch gerade bei der Lehrerbildung erheblichen Nachbesserungsbedarf: „Dass Bundesländer, um Geld aus dem Digitalpakt zu erhalten, die erforderliche Qualifikation der Lehrkräfte gewährleisten müssen, ist zu begrüßen. Denn digitale Bildung kommt nicht mit dem Möbelwagen. Der Fokus auf Ausstattung und Infrastruktur ist zu kurz gedacht. Die unangenehme Wahrheit ist: Der Handlungsbedarf bei der Lehrerqualifikation ist enorm. Die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf digitale Medien reicht nicht aus. Schulen brauchen auch Lehrkräfte mit fundierter informatischer Qualifikation. Wir können nicht erwarten, dass alle Lehrerinnen und Lehrer die gesellschaftlich erforderliche informatische Bildung zusätzlich in ihre Fächer integrieren können oder wollen.“

Defizite sieht Torsten Brinda auch in den fehlenden Pflichtzeiten an den meisten Schulen: „Unser Ziel muss es sein unsere Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen,

die Zusammenhänge der ‚digitalen Welt‘ zu durchdringen. Nur so können sie diese aktiv gestalten und mehr als passive Konsumenten von Technologien werden. Nach meiner

Überzeugung können wir das auf absehbare Zeit in der Breite nur erreichen, wenn wir ein Pflichtfach Informatik einführen, das die fächerintegrierte Medienbildung ergänzt.“

Die GI fordert daher, dass Bund und Länder ergänzend zu den im Koalitionsvertrag skizzierten Maßnahmen zum Lehren und Lernen mit digitalen Mitteln folgende vier Ziele verbindlich festlegen und deren Einhaltung Voraussetzung für die Bereitstellung von Bundesmitteln wird.

1. Verpflichtende informatische Kompetenzen definieren

Informatik ist das Fundament der Digitalisierung. Ohne eine Stärkung informatischer Kompetenzen in den Curricula scheitert die digitale Bildung unserer Gesellschaft. Es braucht daher verpflichtende nationale Bildungsstandards für Informatik auf Basis eines Länderkonsenses, die festlegen, welche informatischen Kompetenzen von allen Schülerinnen und Schülern mindestens erreicht werden müssen. Dieser Konsens muss in dann in den Ländern umgesetzt werden. Die Empfehlungen der GI zur informatischen Bildung im Primarbereich (VÖ folgt 2018), in der Sekundarstufe I (2008) und der Sekundarstufe II (2016) bieten dazu eine Diskussionsgrundlage.

2. Konkreter Zeitplan und Überprüfung der Kompetenzen

Bund und Länder müssen sich darauf ver-

ständigen, bis zu welchem Zeitpunkt deutsche Schülerinnen und Schüler die zuvor vereinbarten informatischen Kompetenzen in der Schule erwerben werden. Unabhängig vom Organisationsmodell informatischer Bildung, ob Pflichtfach oder fächerintegriert, sollten einheitliche nationale Standards als Evaluationsgrundlage dienen.

3. Pflichtzeiten Informatik einführen

Vergleicht man mit den internationalen Entwicklungen, so ist Deutschland bezüglich der informatischen Bildung weit abgeschlagen: viele uns umgebende Länder haben längst informatische Bildung verpflichtend für alle Schülerinnen und Schüler implementiert oder führen dies gerade ein. Es müssen Inhalte und Kompetenzen der Informatik und Medienbildung verknüpft und in Form von Pflichtzeiten in den Curricula aller Schulformen verankert werden.

4. Ausbau der Informatiklehrerbildung

Um dem Bedarf an informatischer Bildung in der gesamten Bildungskette zu entsprechen, bedarf es eines Ausbaus der Informatiklehrerbildung. In verschiedenen Bundesländern (z. B. Bayern) gibt es positive Erfahrungen mit der universitären Nachqualifikation von im Beruf befindlichen Lehrkräften anderer Fächer in einem Drittfach Informatik, womit sich der Bedarf kurzfristig lindern ließe. Mittelfristig bedarf es einer koordinierten Ausbildungsinitiative von Bund und Ländern zur Gewinnung von mehr Informatiklehrerinnen und -lehrern.



Wird sich Deutschland auf EU-Ebene verantworten müssen?

Untersuchungsverfahren gegen Deutschland wegen Verletzung der UN-Behindertenrechtskonvention?

Untersuchungsverfahren gegen Spanien als Grundlage

Anlässlich des am 4. Juni 2018 veröffentlichten Berichts über das Untersuchungsverfahren, das der Genfer UN-Fachausschuss CRPD gegen Spanien wegen Verletzung des Rechts auf inklusive Bildung durchgeführt hat, drängt sich diese Frage geradezu auf.

Autorin: **Dr. Brigitte Schumann** (ifenici@aol.com) • Foto: [fotolia/Corgarashu](#)

AUSLÖSER DES UNTERSUCHUNGSVERFAHRENS GEGEN SPANIEN

Mit seiner an den Fachausschuss adressierten Beschwerde wegen schwerwiegender Verletzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat ein spanischer Behindertenverband das Untersuchungsverfahren nach Artikel 6 des Fakultativprotokolls ausgelöst.

Die Untersuchung kam in Gang, nachdem der Ausschuss die Vertrauenswürdigkeit der Beschwerde geprüft und die Stellungnahme der spanischen Regierung dazu eingeholt hatte. Die Untersuchung wurde in Kooperation mit der spanischen Zentralregierung und den autonomen Regionalregierungen von einem zweiköpfigen Berichterstatterteam vor Ort durchgeführt und mit einem Bericht abgeschlossen (<https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=23135&LangID=E>).

Zum Zweck der Untersuchung wurden zwischen dem 30. Januar und 10. Februar 2017 ca. 165 Menschen interviewt, darunter Vertreter der Zentralregierung und der autonomen Regionen, Repräsentanten von Behindertenverbänden, zivilgesellschaftlichen Organisationen sowie Experten aus Wissenschaft und Justiz.

Das Untersuchungsverfahren ist nicht identisch mit den regelmäßigen Staatenberichtsverfahren, sondern stellt ein ergänzendes Überwachungsinstrument zur Umsetzung der UN-BRK in den Vertragsstaaten dar. Danach ist vorgesehen, dass der Ausschuss bei schwerwiegenden oder systematischen Menschenrechtsverletzungen gegen die UN-BRK angerufen werden kann. Das Untersuchungsverfahren berechtigt den Vertragsausschuss ggfs. auch vor Ort vertraulich zu recherchieren und Informationen einzuholen. Voraussetzung dafür ist, dass der Vertragsstaat bei seiner Ratifizierung der Konvention zusätzlich auch dem Fakultativprotokoll beigetreten ist. Die spanische und die deutsche Regierung haben dies getan.

SPANISCHE VERHÄLTNISSE

Der Fachausschuss weist der spanischen Regierung eine gravierende Verletzung von Artikel 4 der Konvention nach. Entgegen ihrer Verpflichtung als Vertragsstaat hat sie keine geeigneten Maßnahmen getroffen, um sicherzustellen, dass die 17 autonomen Regionen in Spanien sich bei der Implementierung des Rechts auf inklusive Bildung an der UN-BRK und den maßgeblichen Standards orientieren, die der Fachausschuss mit seinen Allgemeinen Bemerkungen Nr.4 zum Recht auf inklusive Bildung gesetzt hat.

Alle Regionen halten an dem segregierenden Sonderschulsystem als konventionswidriges Parallelsystem fest. Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit intellektueller,

psychosozialer und mehrfacher Behinderung werden aus dem Regelschulsystem exkludiert. Auch in Regelschulen lernen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen häufig separiert in Sonderklassen. Die amtliche Statistik, die den Anteil der inklusiv Lernenden mit 99,6% angibt, ist geschönt, weil sie die Segregation in den Regelschulen ausblendet und verschweigt. Selbst wenn Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen im Klassenunterricht anwesend sind, bearbeiten sie häufig andere Aufgaben ohne Bezug zum Unterrichtsthema und sind somit abgetrennt von den Lernprozessen der anderen Schülerinnen und Schüler.

Kritisiert werden die psychologischen/pädagogischen Verfahren zur Feststellung des besonderen Förderbedarfs. Es gibt dafür keine einheitlichen Verfahrensregeln. Sie sind defizitorientiert und unvereinbar mit dem Menschenrechtsmodell von Behinderung. Einmal getroffene diagnostische Entscheidungen sind meist irreversibel. Die im Zuge der Finanzkrise knapper gewordenen Finanzmittel für Bildung werden auch in Spanien vorrangig für das Sonderschulsystem und nicht für inklusive Bildung eingesetzt.

EMPFEHLUNGEN UND FORDERUNGEN

Im Zentrum der Empfehlungen, die der Fachausschuss in seinem Bericht formuliert, steht eine gesetzliche Reform, die Inklusion für alle Ebenen des Bildungssystems auf der Basis der Allgemeinen Bemerkungen verbindlich definiert. Das Recht auf inklusive Bildung muss ausnahmslos für alle Schülerinnen und Schüler gelten. Das Sonderschulsystem und Sonderklassen an Regelschulen müssen abgeschafft und die dafür zur Verfügung stehenden Mittel in die inklusive Entwicklung des Regelschulsystems transferiert werden. Die entsprechenden Rahmenbedingungen für eine inklusive Schulentwicklung sind bereitzustellen.

In Anbetracht der Kompetenzverteilung zwischen Zentralregierung und den Regionalregierungen empfiehlt der Bericht der Zentralregierung, ein effektives Monitoringsystem zu etablieren, um damit die konventionsgerechte Umsetzung in den Regionen sicherzustellen.

Der Ausschuss fordert den Vertragsstaat auf, innerhalb des Zeitraums, den das Fakultativprotokoll festgelegt hat, zu dem Bericht Stellung zu beziehen, die Empfehlungen des Fachausschusses einer breiten Öffentlichkeit bekannt zu machen und geeignete Folgemaßnahmen zu treffen.

DEUTSCHE REALITÄTEN

Die Übereinstimmung zwischen Spanien und Deutschland in der Fehlentwicklung der Inklusion ist insgesamt verblüffend. Ohne konventionskonforme Vorgaben und Kont-

rolle durch den Bund können 16 Bundesländer mit unterschiedlichen Gesetzgebungen, Konzeptionen, unterschiedlichem Engagement und Mitteleinsatz behaupten, dass sie Artikel 24 umsetzen.

2016 hat der UN-Fachausschuss mit der Allgemeinen Bemerkung Nr.4 deutlich gemacht, wie das Recht auf inklusive Bildung in der Verantwortung der Vertragsstaaten umzusetzen ist. Obwohl damit schwerwiegende Diskrepanzen zwischen Vertragsverpflichtung und tatsächlicher Umsetzung in den Ländern unübersehbar geworden sind, gibt es keine Initiative der Bundesregierung, diesen Sachverhalt im Dialog mit den Ländern zu problematisieren, geschweige denn die Länder zu einer Kurskorrektur zu bewegen. Kein Gedanke daran, das Recht auf inklusive Bildung zum Inhalt bewusstseinsbildender bundesweiter Kampagnen zu machen.

EIN UNTERSUCHUNGSVERFAHREN AUCH GEGEN DEUTSCHLAND

Ist ein solches Verfahren notwendig? In 2019 muss die Bundesregierung dem Fachausschuss ihren zweiten Staatenbericht zur Umsetzung der UN-BRK vorlegen. Da werden Fragen zu Artikel 24 und inklusiver Bildung voraussehbar eine große Rolle spielen. Aber dies eben auch mit der Einschränkung, dass der Vertragsausschuss sich in dem Rahmen noch mit anderen Themen beschäftigen muss. Angesichts der dramatischen Fehlentwicklung und der bildungspolitischen Verweigerung, im Sinne der Allgemeinen Bemerkung eine Kurskorrektur vorzunehmen muss die Frage eines Untersuchungsverfahrens gegen Deutschland wegen schwerwiegender und systematischer Menschenrechtsverletzungen unbedingt bejaht werden.

Statt über die Bedeutung des Menschenrechtsmodells von inklusiver Bildung aufzuklären, zielt die Bildungspolitik in den meisten Bundesländern darauf, das Förderschulsystem auf Kosten der Inklusion systematisch zu erhalten und aufzuwerten. Bund und Länder lassen zu, dass Inklusionsgegner die Meinungsführerschaft mit medialer Unterstützung lautstark an sich reißen und die gesellschaftliche Akzeptanz für Inklusion in Schulen erheblich schwächen.

Wer bringt mit einer Beschwerde das Untersuchungsverfahren des Vertragsausschusses gegen Deutschland in Gang?

Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2018

#MeToo soll auch in Schulen stattfinden

Die große Mehrheit der Deutschen findet es positiv, dass derzeit wegen der #MeToo-Kampagne eine öffentliche Debatte über sexuelle Belästigung geführt wird und befürworten eine Behandlung des Themas an den Schulen.

Quelle: ifo institut • Foto: pixabay/Antranias

74 Prozent der Frauen und 66 Prozent der Männer begrüßen die Debatte, wie das ifo Bildungsbarometer ergeben hat, die größte Bildungsumfrage in Deutschland. Sexuelle Belästigung in Deutschland sehen 45 Prozent der Frauen und nur 30 Prozent der Männer als ernsthaftes Problem. Für kein oder ein kleines Problem halten es 22 Prozent der Frauen, aber 37 Prozent der Männer. Dreiviertel-Mehrheiten sind in beiden Gruppen aber jeweils dafür, dass im Schul-Unterricht Themen wie Gleichstellung, Gewalt und Machtmissbrauch von Männern gegenüber Frauen und sexuelle Belästigung behandelt werden. Deutliche Mehrheiten der Frauen und Männer sehen an den Schulen und Universitäten keine Bevorzugung eines Geschlechts, im Gegensatz zum Arbeitsmarkt, wo mehrheitlich eine Bevorzugung der Männer empfunden wird.

Die Deutschen sind auch mehrheitlich dafür, dass Lehrkräfte in ihrer Aus- und Fortbildung lernen, wie sie bei ihrer Unterrichtsgestaltung besser auf Geschlechterunterschiede eingehen können, dass Mädchen an deutschlandweiten Aktionstagen zu männerdominierten Berufen und Jungen zu frauendominierten Berufen teilnehmen, und dass staatliche Stipendien-Programme für Frauen ausgebaut werden in Fächern wie Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Getrennten Unterricht für Jungen und Mädchen in Mathematik und Sprachen sowie den Ausbau von getrennten Schulen lehnen deutliche Mehrheiten von Frauen und Männern ab. Geteilter ist die Meinung zu getrenntem Sportunterricht.

Deutliche Mehrheiten der Frauen und Männer möchten, dass der Frauenanteil in IT-Berufen und der Männeranteil in Pflegeberufen steigt. Für verpflichtende Geschlechterquoten bei Führungspositionen in Unternehmen finden sich sowohl bei Frauen als auch bei Männern relative, aber keine absoluten Mehrheiten. Für verpflichtende Quoten in der Politik, bei Universitätsprofessuren und bei der Studienplatzvergabe gibt es bei Frauen ebenfalls deutliche relative, aber keine absoluten Mehrheiten, bei Männern hingegen nicht so sehr. Sowohl Männer als auch Frauen sind mehrheitlich der Meinung, dass Mütter junger Kinder, aber nicht die Väter ihre Berufstätigkeit reduzieren sollten. Nach sonstigen aktuellen Bildungsthemen befragt, lehnt die Mehrheit der Deutschen Schreiben nach Gehör an Grundschulen deutlich ab, Englischunterricht ab der ersten Klasse befürworten sie hingegen.

Erstmals befragte das ifo Bildungsbarometer in diesem Jahr auch 1000 Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren gesondert. Unter den Jugendlichen ist die große Mehrheit gegen getrennten Unterricht für Jungen und Mädchen in Mathematik und Sprachen. Beim Sportunterricht ist die Meinung geteilter, mit einer leichten Mehrheit für getrennten Unterricht insbesondere unter den Mädchen. Deutliche Mehrheiten der Mädchen, aber auch der Jungen sind dafür, dass Themen wie Gleichstellung von Mann und Frau, Gewalt und Machtmissbrauch von Männern gegenüber Frauen und sexuelle Belästigung im Unterricht behandelt werden.



Die Mehrheit der Deutschen möchte, dass sexuelle Belästigung auch in der Schule thematisiert wird

Die Jugendlichen sind wie die Erwachsenen mehrheitlich für die Einführung von deutschlandweit einheitlichen Abschlussprüfungen, für einheitliche Vergleichstests in verschiedenen Jahrgangsstufen, gegen die Abschaffung von Schulnoten und für Klassenwiederholungen bei schlechten Leistungen. 60 Prozent der Erwachsenen sind für Ganztagschulen bis 15 Uhr. Aber 64 Prozent der Jugendlichen sind dagegen. Im Gegensatz zu den Erwachsenen würden die Jugendlichen eher zusätzliche Lehrmittel anschaffen als Klassengrößen verkleinern. Wie die Erwachsenen sind die Jugendlichen mehrheitlich für die Vermittlung von Digital- und Medienkompetenzen in Grund- und weiterführenden Schulen. Sie können sich einen größeren Anteil der Unterrichtszeit zur selbstständigen Arbeit am Computer vorstellen. Weit mehr als die Erwachsenen sind sie dafür, dass Schulen über digitale Kommunikationswege in Kontakt mit ihnen selbst treten – aber eher weniger beim Kontakt der Schulen mit den Eltern.

Ansprechpartner:

ifo institut

<https://www.cesifo-group.de/de/ifoHome.html>



Lehrer planen ihren Unterricht lieber alleine

Einzelspieler statt Teamplayer

Viele Lehrkräfte arbeiten lieber alleine

Für viele Lehrkräfte an deutschen Schulen ist die Zusammenarbeit mit ihren Kolleginnen und Kollegen nicht selbstverständlich.

Quelle: **Die Deutsche Schulakademie** • Foto: **pixabay/Antranas**

Laut einer Forsa-Umfrage im Auftrag der Deutschen Schulakademie plant fast jede zweite Lehrkraft ihren Unterricht lieber alleine als im Team. Nur rund 40 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer arbeiten mindestens einmal im Monat in Fachgruppen zusammen, um Unterricht gemeinsam zu gestalten. Auch bei den Rahmenbedingungen besteht Verbesserungsbedarf: Zwar wird die große Mehrheit von der eigenen Schulleitung bei der Kooperation unterstützt. Doch nur bei einem Drittel der Befragten gibt es an der Schule Räume, die für Teamarbeit geeignet sind. Und nur bei einem Viertel der Lehrkräfte sind die Stundenpläne so gestaltet, dass eine fachbezogene Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen während der Schulzeit möglich ist. Schließlich wird Teamarbeit auch durch niedrige Präsenzzeiten erschwert: 85 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer erledigen Routinearbeiten wie Korrekturen von Klassenarbeiten zu Hause.

„Diese Befunde sind problematisch, denn Kooperation ist ein starker Erfolgsfaktor für gute Schule und ein wichtiges Professionsmerkmal für Lehrkräfte“, sagt Prof. Dr. Hans Anand Pant, Geschäftsführer der Deutschen Schulakademie. „Wir brauchen deshalb einen Wandel im Berufsverständnis von Lehrkräften: weg von der Einzelkämpferin oder dem Einzelkämpfer, hin zum Teamplayer.“ Dies bedeutet auch, dass Lehrkräfte mehr Arbeitszeit als bisher an der Schule verbringen sollten, um Kooperation im Team möglich zu machen. „Die Grundausrichtung auf dieses zeitgemäße Berufsbild muss schon in der Ausbildung von Lehrkräften curricular verankert werden“, so Prof. Pant weiter. Angesichts der wachsenden Heterogenität in den Klassen ist die Einrichtung von eng kooperierenden, multiprofessionellen Teams an Schulen ein zentraler Prüfstein dafür, ob die Umsetzung von Inklusion bildungspolitisch gewollt ist, so Prof. Pant.

Die Deutsche Schulakademie hat weitere Empfehlungen für die Gestaltung von erfolgreicher Kooperation an Schulen veröffentlicht. Sie basieren auf Praxisbeispielen von Preisträgerschulen des Deutschen

Schulpreises. So schlägt die Deutsche Schulakademie unter anderem vor, Kooperationszeiten als feste Bestandteile der Arbeitszeit in den Schulalltag zu integrieren und geeignete Arbeitsplätze in der Schule zur Verfügung zu stellen.

Weitere Ergebnisse der Forsa-Umfrage:

Erfreulich ist zunächst, dass 86 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer gerne oder sehr gerne zur Arbeit gehen. Auch das Arbeitsklima im Kollegium bewertet die große Mehrheit als gut oder sehr gut.

Es bestehen große Unterschiede im Kooperationsverhalten: Teamarbeit ist vor allem gefragt bei Frauen, jüngeren Lehrkräften und an Grundschulen. Männer und Lehrkräfte an Gymnasien sind dagegen deutlich weniger offen für Kooperationen.

Lehrkräfte kooperieren fast ausschließlich über das persönliche Gespräch. Dabei hält eine Mehrheit auch E-Mail-Austausch für geeignet. Online-Plattformen dagegen werden nur von einer Minderheit als geeignete Kommunikationsform angesehen.

Drei Viertel der Lehrkräfte, die regelmäßig in Teams fachbezogen zusammenarbeiten, bewerten dies als sehr hilfreich oder hilfreich. Sie sehen die Vorteile unter anderem in der Arbeitsteilung, dem Erfahrungsaustausch und der Steigerung der Unterrichtsqualität.

Lehrkräfte, die skeptisch eingestellt sind, betrachten die fachbezogene Kooperation als Einschränkung ihrer professionellen Autonomie und bemängeln einen zu hohen Zeitaufwand.

Die Umfrage wurde vom Meinungsforschungsinstitut Forsa im Berlin im Auftrag der Deutschen Schulakademie im Zeitraum Juli bis August 2018 durchgeführt. Befragt wurden 1.016 Lehrerinnen und Lehrer aus allgemeinbildenden Schulen aus ganz Deutschland. Die vollständigen Ergebnisse der Studie sowie die Empfehlungen der Deutschen Schulakademie stehen zum Download unter www.deutsche-schulakademie.de zur Verfügung.

Weiterführende Artikel und ein Interview mit Prof. Pant lesen Sie auf dem Deutschen Schulportal www.deutsches-schulportal.de

Kooperation in und um Schule steht auch im Mittelpunkt des 2. Kongresses der Deutschen Schulakademie, der am 13. und 14. September Berlin unter dem Motto „Nicht mehr allein! Gute Schulen kooperieren“ stattfindet.

Ansprechpartner:

Die Deutsche Schulakademie

<https://www.deutsche-schulakademie.de/>

Guter Unterricht – frontal und lehrerzentriert?

„Direkte Instruktion“ als anspruchsvolles Unterrichtskonzept

*Mit dem vorliegenden Beitrag setzen wir unsere
Berichterstattung zur Hattie-Studie fort, die sich im
Vorliegenden mit dem viel diskutierten
„Frontalunterricht“ befasst. Dabei nehmen die beiden
Hattie-Experten Bezug auf ihre zahlreichen Veran-
staltungen zur Hattie-Studie, die sie maßgeblich für
Schulleitungspersonal durchgeführt haben.*

Autoren: **Ulrich Steffens & Dieter Höfer** • Foto: **fotolia/Woodapple**

Nicht nur die FAZ jubelte und titelte: »Frontalunterricht macht klug«. Doch was Hattie zufolge zum Lernerfolg beiträgt, ist nicht jener Unterricht, bei dem Lehrerinnen und Lehrer den Lernenden vom Pult aus ihr Wissen diktieren, sondern vielmehr die häufig als Frontalunterricht missverstandene »Direkte Instruktion«, die sich als ein hoch anspruchsvolles Unterrichtskonzept erweist, bei dem die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der unterrichtlichen Bemühungen durch die Lehrperson stehen. Ein solcher Unterricht beruht eben nicht vor allem auf Vortrag und Arbeitsanweisungen der Lehrerinnen und Lehrer, vielmehr ist er durch folgende Elemente gekennzeichnet (vgl. dazu Hattie 2013, S. 242 ff.):

- ▷ Klare und transparente Zielsetzungen,
- ▷ aktive Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler,
- ▷ genaues Verständnis, wie etwas zu vermitteln ist,
- ▷ beständige Überprüfung, ob etwas verstanden wurde,
- ▷ angeleitetes Üben,
- ▷ Bilanzierung des Gelernten – Einordnung in größere Zusammenhänge,
- ▷ wiederkehrende Anwendung in verschiedenen Kontexten.

Erst mit einer solchen Erläuterung und mit Verweisen auf andere Befunde aus der Lehr- und Lernforschung (vgl. vor allem Wellenreuther 2010 und Helmke 2014) und aus der Allgemeinen Didaktik (vgl. vor allem Meyer 2013) kann angemessen nachvollzogen werden, wie die von Hattie dargestellten Forschungsergebnisse zu verstehen sind.

Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass bei dem Konzept der »Direkten Instruktion« die Lehrperson eine steuernde Rolle im Unterrichtsgeschehen einnimmt und sie die Schülerinnen und Schülern nicht in einer falsch verstandenen Förderung selbst-

ständigen Lernens nicht sich selbst überlässt. Diese Gefahr ist zumindest bei den Teilnehmern von Informationsveranstaltungen zur Hattie-Studie recht gering. Denn über diese Veranstaltungen insgesamt betrachtet, ist es eine beeindruckende Erfahrung, wie sehr sich Lehrpersonen doch als aktiv-verantwortliche Gestalter von Lehr- und Lernprozessen verstehen und damit ein vorherrschendes Professionsverständnis zum Ausdruck bringen. Das gilt auch für jene Lehrerinnen und Lehrer, die eher ein reformpädagogisch ausgerichtetes Selbstverständnis erkennen lassen. Sie argumentieren, dass auch in zurückhaltend moderierenden Unterrichtsphasen die Lehrperson das Geschehen im Blick behalten und erforderlichenfalls eingreifen muss. Sie wissen darüber Bescheid, wie anfällig offene Unterrichtsarrangements für Ablenkungen und Abschwweifungen, für Leerlauf und fehlende Orientierungen sein können.

Dennoch gibt es in Veranstaltungen zur Hattie-Studie in der Regel zwei Reaktionsmuster, wenn Daten, wie in nachstehender Tabelle, auf einer Folie gezeigt werden:

Reformpädagogisches Konzept/Maßnahme – Teil 1	Effektmaß d*
Offene Klassenzimmer, Lehr- und Lernformen	.01
Freie Arbeit (»Student control over learning«)	.01
Jahrgangsübergreifender Unterricht	.04
Außercurriculare Aktivitäten	.17
Induktives Vorgehen	.33

Bei diesen Daten zeigt sich eine – meist kleinere – Gruppe erkennbar enttäuscht, die andere – meist größere – Gruppe bringt klammheim-



Der Lehrer im Fokus - kann Frontalunterricht auch anders verstanden werden?

liche oder laut bekundete Freude zum Ausdruck. Beide Reaktionsmuster werden aber der Sachlage nicht gerecht. Dazu muss daran erinnert werden, wie die Effektmaße zustande kommen, und zwar immer eine zu untersuchende Maßnahme im Vergleich zu etwas Anderem (vgl. dazu Kap. 5.2). Im Regelfall wird eine Maßnahme (»treatment«) mit einer Kontrollgruppe verglichen. Diese Kontrollgruppe wird nach Zufall aus einer Gesamtheit von Schulen oder Lerngruppen gezogen. Im vorliegenden Beispiel wird also »freie Arbeit« mit einer nach Zufall gezogenen Stichprobe verglichen, die dem im Schulalltag vorherrschenden üblichen Unterricht entspricht. Das Effektmaß $d = .01$ verweist also nicht auf »null Effekt« bei »freier Arbeit«, wie ein unkundiger Leser vielleicht vermuten mag, sondern vielmehr darauf, dass es zwischen den beiden untersuchten Gruppen (»freie Arbeit« und »Kontrollgruppe«) keinen Unterschied gibt (weil die Differenz der Mittelwerte annähernd null beträgt). Das heißt, dass »freie Arbeit« nicht unwirksamer als der vorherrschende übliche Unterricht ist, und dass der übliche Unterricht nicht wirksamer als »freie Arbeit« ist.

Insofern ist aufgrund dieser Daten eine Desavouierung der freien Arbeit oder anderer reformpädagogischer Konzepte völlig unangebracht. Allerdings wird genau dieses in Praxiskreisen, die sich mit empirischen Untersuchungen im Regelfall nicht weiter auskennen, so assoziiert. Auch wenn in den letzten Jahren in pädagogischen Arbeitszusammenhängen Ergebnisse aus der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung zunehmend Beachtung finden, so überwiegt doch noch eine Unerfahrenheit im Umgang mit Forschungsergebnissen und statistischen Kennwerten.

Allerdings könnte kritisch nachgefragt werden, warum »freie Arbeit« praktiziert werden soll, wo sie doch nicht wirksamer als der üb-

liche Unterricht ist. Hier muss jedoch kritisch zurückgefragt werden: Wirksamer im Hinblick worauf? Wie bereits dargelegt, geht es in der Hattie-Studie beim Lernerfolg meistens um fachliches Lernen – im Regelfall gemessen mit Leistungstests für die klassischen Hauptfächer (allerdings wird dies bei den Ergebnisdarstellungen von Hattie häufig nicht transparent gemacht; vgl. dazu Kap. 1.1).

In diesem Zusammenhang ist es hilfreich, darauf hinzuweisen, dass Schule unterschiedliche gesellschaftlich zugewiesene Aufgaben zu erfüllen hat und dass es nicht nur um fachliches Lernen geht, sondern u. a. auch um überfachliche Zielsetzungen wie selbstständiges oder soziales Lernen. Für solche Zieldimensionen sind häufig reformpädagogische Konzepte ausgelegt. Gerade offene Lernarrangements, problem-, fallorientierter und induktiver Unterricht sowie außerschulisches Lernen bieten Gelegenheiten, sich selbst steuern zu lernen (»Selbstständiges Lernen«) sowie das Miteinander mit anderen und einen humanen Umgang einzuüben. Dabei geht es auch um ein systematisches Kennenlernen und eine routinetafelhafte Anwendung »metakognitiver Strategien«.

Für Lehrerinnen und Lehrer, die solche reformpädagogischen Konzepte im Hinblick auf überfachliche Zieldimensionen einsetzen, mag dabei der dargestellte Sachverhalt hilfreich sein, dass freie Arbeit oder außerschulisches Lernen bei Fachleistungstests nicht schlechter abschneiden als der weitverbreitete »traditionelle« Unterricht. In den Veranstaltungen zur Hattie-Studie vermochte sich dieser Sicht der Dinge gegenüber fast niemand verschließen.

Wie wichtig die Berücksichtigung der Zieldimension bei der Bewertung von Ergebnissen ist, lässt sich am Beispiel des »problembasierten Lernens« veranschaulichen. Mit diesem Konzept geht es nach Hattie (unter Bezugnahme auf Gijbels, 2005) um Folgendes:

»Das Lernen ist schülerzentriert, das Lernen erfolgt in kleinen Gruppen, ein Tutor ist anwesend, der moderiert oder anleitet, zu Beginn der Lernsequenz werden echte Probleme präsentiert, die auftretenden Probleme werden als Mittel genutzt, um das erforderliche Wissen und die notwendigen Problemlösefähigkeiten für die abschließende Lösung des Problems zu erwerben, und neue Informationen werden durch selbstgesteuertes Lernen erworben« (Hattie 2013, S. 249 f.).

Das Effektmaß für problembasiertes Lernen beträgt $d = .15$ und ist für reformorientierte Teilnehmer an Veranstaltungen zur Hattie-Studie zunächst einmal enttäuschend, weil sie aufgrund einer auf Schülerinnen und Schüler ausgerichteten Herangehensweise mit besseren Lerneffekten gerechnet haben. Bei näherem Hinsehen wird jedoch deutlich, dass die schwachen Effekte für abfragbares »Oberflächenwissen« ermittelt werden. Da es bei dem Konzept des problembasierten Lernens aber um »tieferes Lernen«, also um »die Anwendung, nicht die Entwicklung von Wissen« geht (ebd., S. 250) können Tests, die das »Faktenwissen« erfassen, dem eigentlichen Lernertrag dieser Vorgehensweise nicht gerecht werden. Entsprechende zieladäquate Tests weisen demgegenüber positive Effekte eines problembasierten Lernens aus, nämlich auf »Fertigkeiten« ($d = .66$), auf »Anwendung« ($d = .40$) und »Prinzipien« ($d = .75$), auf »selbstständiges Lernen« ($d = .54$) und auf »Einstellungen zum Lernen« ($d = .52$).

Damit wird ersichtlich, wie ertragreich reformpädagogische Konzepte im Hinblick auf die angestrebten Zieldimensionen sein können. Im Hinblick auf eine »Ansammlung von Fakten« sind demgegenüber die »traditionelleren Unterrichtsmethoden« effektiver. Dabei zeigt sich aber auch, »dass Schülerinnen und Schüler, denen problembasiertes Lernen vermittelt wird, zwar über ein geringeres Wissen verfügen, dieses Wissen aber besser abrufen können« (ebd.).

Allerdings wurde bei den Ergebnisdiskussionen in Veranstaltungen zur Hattie-Studie auch immer wieder deutlich, dass es bestimmte reformpädagogische Konzepte sind, die vergleichsweise geringe Effektmaße in den von Hattie fokussierten Fachleistungen erzielen, und demgegenüber andere, die diesbezüglich hohe Effektmaße aufweisen (siehe dazu nachfolgende Gegenüberstellung). Schaut man sich jene reformpädagogische Konzepte mit hohen Effektmaßen näher an, so fällt auf, dass sie etwas mit »kognitiver Aktivierung« zu tun haben.

Reformpädagogisches Konzept/Maßnahme – Teil 2	Effektmaß d^*
Concept Mapping	.57
Mastery learning (Zielerreichendes Lernen)	.58
Problemsolving teaching (Problemlösender Unterricht)	.61
Self-verbalisation/self-questioning (Lautes Denken)	.64
Metakognitive Strategien	.69

Damit sind Lerngelegenheiten gemeint, die zum Denken herausfordern und Verstehensprozesse in Gang setzen. Leuders und Holzäpfel sprechen unter Bezugnahme auf Hugener, Paulie und Reusser (2007) von einem kognitiv aktivierenden Unterricht,

»wenn die Lehrperson mit Aufgaben das Denken der Lernenden auf einem hohen kognitiven Niveau anregt, wenn sie an deren Vorwissen anknüpft und dieses aktiviert, wenn sie Lernende eigene Ideen, Konzepte, Lösungen, etc. erklären lässt und damit flexibel und »evolutionär« umgeht« (Leuders/Holzäpfel 2011, S. 213).

Andreas Gold erläutert dazu:

»Das kann durch herausfordernde Fragen, durch geschickt ausgewählte Probleme, durch Aufgabenstellungen, die mehrere Lösungen oder unterschiedliche Lösungswege zulassen oder durch die Gegenüberstellung

unterschiedlicher Ansichten geschehen. Aufgaben, die kognitiv herausfordern, motivieren zum Lernen« (Gold 2014, S. 334).

In Hatties Forschungsbilanz gibt es den Begriff der kognitiven Aktivierung nicht, vielmehr wird er durch andere Umschreibungen für den gleichen Sachverhalt nur indirekt angesprochen. Frank Lipowsky verweist hierzu auf folgende Herangehensweisen: anregende Unterrichtsgespräche, herausfordernde Lehrerfragen und herausfordernde Aufgaben (Lipowsky 2015).

Mit den in der vorliegenden Tabelle versammelten Konzepten (Teil 2) sind unmittelbare kognitive Aktivierungen verbunden, was bei den zuvor genannten Konzepten (Teil 1) so nicht der Fall ist. Vielmehr geht es bei ihnen um die äußeren Formen von Lehren und Lernen, die zunächst einmal nichts über die jeweilige Qualität des Lernarrangements aussagen. Während die einen reformpädagogischen Konzepte nur die unterrichtliche Oberflächenbeschaffenheit betreffen, zielen die anderen reformpädagogischen Konzepte auf ein Verstehen und Durchdringen von Sachverhalten und damit auf die »Tiefenstrukturen« von Unterricht.

In den Veranstaltungen zur Hattie-Studie ließ sich durch diese Gegenüberstellungen und Darlegungen auch die unsinnige Kontroverse über die Wirksamkeit reformpädagogischer Ansätze transzendieren.

DIESER TEXT IST ERSCHIENEN IN:

Ulrich Steffens/Dieter Höfer: Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht? Beltz Verlag 2016, S. 195-199. Ulrich Steffens, Erziehungswissenschaftler, Direktor a.D. am ehemaligen Institut für Qualitätsentwicklung (IQ), Wiesbaden; u.a. Koordinator des Netzwerks »Empiriegestützte Schulenentwicklung (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

Nach einer fundierten Darstellung und kritischen Einordnung von Hatties Forschungsbilanz zeichnen die Autoren die praktischen Konsequenzen für das Lernen der Schüler/innen und für die Gestaltung des Unterrichts nach. Dabei klären sie nicht zuletzt über mögliche Missverständnisse und Fehlinterpretationen der Studie auf – eine gut lesbare Einführung auch für Hattie-Einsteiger.

Aus dem Inhalt:

- Die Hattie-Studie im Überblick
- Hauptlinien der empirischen Ergebnisse
- Wie wir lernen – Hatties Lerntheorie
- Visible Learning for Teachers – Hatties Konzept des Unterrichts
- Hatties Folgerungen aus seinen Studien
- Feedback als Instrument des Lernens
- Die Hattie-Studie methodenkritisch betrachtet
- Praktische Konsequenzen für Schule und Unterricht

Die Autoren
Ulrich Steffens ist Erziehungswissenschaftler und ehemaliger Direktor am Hessischen Institut für Qualitätsentwicklung in Wiesbaden.
Dieter Höfer (H) unterrichtete am Gymnasium Oberursel und war wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hessischen Lehrkräfteakademie in Wiesbaden.

Ulrich Steffens / Dieter Höfer
Lernen nach Hattie
 Wie gelingt guter Unterricht?
 2016, 256 Seiten, Broschur
 € 24,95 D + ISBN 978-3-407-25738-3
 Auch als eBook erhältlich

So bestellen Sie:

- per Mail: medienservice@beltz.de
- portofreie Lieferung in Deutschland bei Bestellung über www.beltz.de

Beltz Medienservice • Postfach 100963 • 69445 Weinheim
 Telefon: 06201/6007-330 | Telefax: 06201/6007-9331
 12.2016/34175

Impulse für Schule und Unterricht

Lernen nach Hattie
 Wie gelingt guter Unterricht?
 Ulrich Steffens
 Dieter Höfer

• Zentrale Ergebnisse der Hattie-Studie für die Praxis ausgewertet
 • Wie Lehrer/Innen ihren Unterricht nach Hattie gestalten können

www.beltz.de

BELTZ

* Anmerkung:

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 weitgehende 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).

Literatur

Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2. Aufl., Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Helmke, A. (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Auflage). Seelze: Kayllmeyer.

Meyer, H. (2013): *Was ist guter Unterricht?* 9. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Wellenreuther, M. (2010): *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. 5. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.



Neue Publikationen von Autoren der DAPF im Überblick

Keep it small und simple!?

Die Reihe „Auf den Punkt gebracht“ des Debus Pädagogik Verlag

„Mitreden nach 50 Seiten Lektüre“ – dieses Versprechen gibt der Debus Pädagogik Verlag mit seiner Reihe Auf den Punkt gebracht. Expertinnen und Experten sollen ihr Thema kompakt, präzise und aktuell darstellen; eben auf den Punkt gebracht auf rund 50 Seiten.

Autorin: **Nadine Lietzke-Schwerm** • Foto: **pixabay/Free-Photos**

Vordergründig entspricht dieser Ansatz dem Zeitgeist: 8-Minuten-Stand-up-Meetings statt intensiver Konferenzen, Blinkist-Hörbuch statt Fachbuchlektüre, 280-Zeichen-Tweet statt handgeschriebener Brief; Aufmerksamkeits-spanne und Konzentrationsfähigkeit sind schließlich seit Jahren rückläufig. Von daher ist der Ansatz der 2017 gestarteten Reihe nachvollziehbar, wenngleich die Frage im Raum steht, ob es nach 50 Seiten nicht eher ein Mitschwätzen als ein Mitreden sein könnte.

DER ERSTE BAND: „SCHULLEITUNG AUF DEN PUNKT GEBRACHT“

Der erste Band „Schulleitung auf den Punkt gebracht“ des renommierten Schulentwicklungsforschers Hans-Günter Rolff¹ überrascht beim Blick in das Inhaltsverzeichnis. Statt einer lexikalisch-komprimierten fachsprachlich geprägten Auflistung zentraler Aspekte des Schulleitungshandelns, werden pointierte Überschriften gewählt,

teils mit aphoristischem Charakter. So trägt das Kapitel „Dinge, die Schulleitungen tun müssen“ den Untertitel „Der Betrieb muss laufen, aber auch gute Schulen müssen weiter entwickelt werden“. Rolff leitet dann auf zweieinhalb Seiten aus einem gelungenen Überblick über den aktuellen internationalen Forschungsstand die zentralen Rollen von Schulleitung als Lern-Leiter, System-Mitspieler und Agent des Wandels ab und verdichtet diese durch prägnante sprachliche Bilder. Im nächsten Kapitel werden dann die benötigten Kompetenzen erläutert. Auch hier wird beispielsweise am Begriff „Chaoskompetenz“ deutlich, dass nicht inhaltliche Reduktion als Rezept für die komprimierte Darstellung dient, sondern vielmehr eine klare und unpräzise Sprache, die den Mehrwert für den Leser im Blick hat. Von daher bleibt sogar Raum für so manch anregenden Denkanstoß mit Selbst-Coaching-Qualität, wie die Frage, ob Schulleitungen Charisma brauchen.

DIE WEITEREN BISHERIGEN BÄNDE IM ÜBERBLICK

Das Themenspektrum und die Autoren der nachfolgenden Bände zeigen, dass nicht nur Schulleitungen, sondern auch Lehrerinnen und Lehrer sowie pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen die Zielgruppe sind. Der mit dem ersten Band vorgelegte Anspruch kann in den Folgebänden durchaus gehalten werden.

So hält sich beispielsweise Kurt Edler im Band „Demokratische Resilienz auf den Punkt gebracht“ nicht mit einer abstrakten Definition des Phänomens „Rechtsextremismus in der dritten Generation“ auf, sondern erläutert es im Story-Telling-Stil mit folgender kurzen Geschichte: Ein Schüler sieht im Unterricht zur politischen Aufklärung die Reichkriegsflagge und ruft freudestrahlend: „Das ist ja die Fahne, die bei Oma überm Sofa hängt.“

Elmar Philipp² gibt neben einer Einführung in die „Leitbildentwicklung auf den Punkt gebracht“ viele schulpraktische Ideen bis hin zu sehr konkreten Umsetzungshilfen wie einer Agenda und methodischen Tipps für die Leitbildarbeit an pädagogischen Tagen in kleinen und großen Systemen.

Der Band „Moralerziehung auf den Punkt gebracht“ von Georg Lind³ nimmt insbesondere die Moralkompetenz in den Fokus und gibt u.a. eine Handreichung, wie diese mit der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion gefördert werden kann.

Dieter Vaupel⁴ zeigt in „Wochenplan auf den Punkt gebracht“ den Variantenreichtum der Wochenplanarbeit auch in der Sekundarstufe auf. Ebenso liefert er Tipps für ein gutes Gelingen und pädagogische Argumente für die Sinnhaftigkeit der Wochenplanarbeit.

DEMNÄCHST VERÖFFENTLICHT: „EVALUATION AUF DEN PUNKT GEBRACHT“

Ein bald erscheinender nächster Band der Reihe wird mit der Evaluation ein Thema auf den Punkt bringen, das in den letzten Jahren an Schulen auch verbrannte Erde hinterlassen hat. Dass sich Evaluation aber eben nicht auf externe Qualitätsanalyse reduziert, sondern ein gewinnbringendes schulinternes Instrument für die Schulentwicklung sein kann, zeigt der Evaluationsexperte Wolfgang Böttcher⁵ auf. Vorbehalte, Ängste und Widerstände sollen ausgeräumt werden, indem Leserinnen und Leser verstehen, was Evaluation ausmacht, aber auch, was Evaluation nicht ist, nämlich missbrauchende Kontrolle und ein Instrument der Überwachung. Nach der grundsätzlichen Begriffsklärung, werden im Kapitel „Methoden“ Werkzeuge vorgestellt und im Kapitel „Qualitätssicherung“ praktische Aspekte erläutert zum Beispiel zu Auftrags- und Rollenklärung oder Formulierung geeigneter Fragen. Eine Checkliste bietet die Möglichkeit zur schnellen Orientierung. Das letzte Kapitel „Nach der Evaluation“ fokussiert auf die Metaevaluation als abschließendes Element des Evaluationszyklus, weil nur eine gute Evaluation

tatsächliche Impulse zur Verbesserung der pädagogischen Praxis geben kann. In diesem Zusammenhang stellt der Autor süffisant die Frage in den Raum, warum die Schulpolitik dann nicht auf die Idee kommt, ihre eigenen Konzepte zu überprüfen?

FAZIT: KEEP IT SMALL AND SIMPLE!? – FUNKTIONIERT!

Die Lektüre der kleinen Bände kann ebenso Einsteigern – die mitreden wollen – für einen thematischen Überblick empfohlen werden, wie etablierten Fachleuten, die neue Impulse oder eine Auffrischung für ihre tägliche Praxis suchen. Für all diejenigen, die tiefer einsteigen möchten, liefert das Literaturverzeichnis jeweils eine kompakte Auswahl aktueller Titel zum Thema. Wer im hektischen Schulalltag klugen und gut lesbaren Input mit hoher Relevanz für die berufliche Praxis sucht, bekommt mit der Reihe „Auf den Punkt gebracht“ genau diesen (fast) im Hosentaschenformat.

Literatur

Hans-Günter Rolff, *Schulleitung auf den Punkt gebracht*, Schwalbach/Ts. 2017.

Kurt Edler, *Demokratische Resilienz auf den Punkt gebracht*, Schwalbach/Ts. 2017.

Georg Lind, *Moralerziehung auf den Punkt gebracht*, Schwalbach/Ts. 2017.

Elmar Philipp, *Leitbildentwicklung auf den Punkt gebracht*, Schwalbach/Ts. 2017.

Dieter Vaupel, *Wochenplan auf den Punkt gebracht*, Frankfurt/M. 2018.

Wolfgang Böttcher, *Evaluation auf den Punkt gebracht* (geplant)

Fußnoten

¹ Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff hat das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund sowie die Deutsche Akademie für pädagogische Führungskräfte (DAPF) gegründet und lange Jahre geleitet.

² Dr. Elmar Philipp arbeitet als freiberuflicher Berater, Fachbuchautor und Fortbildner auch viel in Schulen mit den Schwerpunkten Teamentwicklung, Change Management und Leitbildarbeit.

³ Prof. em. Dr. Georg Lind forschte und lehrte an der Universität Konstanz und ist international anerkannter Experte in Fragen der Moral- und Demokratieverziehung.

⁴ Dr. Dieter Vaupel verfügt über langjährige Erfahrung als Schulleiter einer hessischen Gesamtschule, Fortbilder, Schulentwickler und Lehrbeauftragter der Universität Kassel.

⁵ Prof. Dr. Wolfgang Böttcher lehrt und forscht an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der WWU Münster mit dem Schwerpunkt Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Qualitätsentwicklung/ Evaluierung.

Die „Frühbereitschaft“

Der ewige Streitpunkt

Viele Schulen setzen ihre Lehrkräfte zu einer morgendlichen Frühbereitschaft ein. Wird diese Zeit eigentlich angerechnet? Und falls ja, wie?

Mit der Regelmäßigkeit eines Monsunregens taucht bei meinen schulischen Fortbildungen die Frage nach der Zulässigkeit bzw. der Verrechnung von Frühbereitschaften auf. Und auch Sie als Schulleitung müssen sich deswegen vermutlich immer wieder rechtfertigen. Ich will versuchen, diese Frage so objektiv wie möglich zu beantworten, um dadurch die Anzahl der Fragesteller zu reduzieren.

Der Stundenplaner bzw. derjenige, der bei Ihnen für die Vertretungen zuständig ist, wird mir vermutlich zustimmen: Leider melden sich einige Lehrkräfte so spät krank, dass dies zu organisatorischen Problemen führt. Das ist kein Vorwurf an die Kollegen, die am Sonntagabend wirklich noch glauben, sie könnten am nächsten Tag unterrichten – und am Montagmorgen merken sie, dass es beim besten Willen nicht geht. Also schicken sie um 7.00 Uhr ihre Krankmeldung an den Vertretungsplaner, der darüber ungehalten ist, weil er nun seinen Plan für Montag kurzfristig wieder umstellen muss. Das bedauernde Schicksal des Vertretungsplaners rührt die meisten Lehrkräfte nicht zu Tränen, weil der Kollege sich ja freiwillig zu dieser Tätigkeit gemeldet hat. Schlimmer ist die Tatsache, jetzt eine Klasse ohne Betreuung zu haben. Vermutlich können wir uns darauf verständigen, dass es pädagogisch sinnvoller ist, eine Lerngruppe durch eine Lehrkraft zu betreuen als sie einfach nur herumsitzen zu lassen. Und bei jungen Schülern ist es schon aus Gründen der Aufsichtspflicht nicht zulässig, sie einfach sich allein zu überlassen.

Da der überraschende Ausfall von Lehrkräften keine seltene Ausnahme ist, sondern häufiger vorkommt, muss die Schulleitung vorsorgen, um die Betreuung von Schülern zu sichern. Deshalb sind inzwischen fast alle Schulen dazu übergegangen, umschichtig immer ein bis zwei Lehrkräfte zu verpflichten, morgens in der Schule anwesend zu sein, um bei einem überraschenden Ausfall betreuend einzuspringen.

Damit sind wir endlich bei der „Frühbereitschaft“, die juristisch allerdings nicht so heißt. Aber dazu gleich mehr. Wie häufig dürfen nun Lehrkräfte zu einem solchen Dienst herangezogen werden? Leider gibt es keine feste verbindliche Zahl, die ich Ihnen nennen könnte. Das ist unmöglich, weil die Anzahl der benötigten Frühdienste nicht nur von Schulform und Schulgröße, sondern vor allem davon abhängt, wie häufig überraschende Krankmeldungen auftreten. Eine Schule, in der es nur ab und zu überraschende Ausfälle gibt, benötigt nur eine geringe Reserve. Eine Schule, an der sich viele Lehrkräfte erst im allerletzten Moment krankmelden, braucht natürlich deutlich mehr Kollegen, die hier als

zeit einzustufen.“ Das sehe ich auch so, denn meist ist schon zum Beginn der 1. Stunde – oder wenige Minuten später – klar, ob vertreten werden muss oder nicht.

Falls der Kollege nicht vertreten muss: Was ist mit der Stunde, die er jetzt früher in der Schule ist? Wird die angerechnet? Das Gericht verneint dies, weil der Kollege nun in seinem Verhalten frei sei und die Zeit nach seinen Wünschen verbringen könne. Na ja, das sehe ich als Lehrer etwas anders. Mal eben schnell nach Hause zurückzukehren, wie das Gericht es vorschlägt, erscheint mir für die meisten Lehrkräfte sehr theoretisch, falls sie nicht direkt neben der Schule wohnen.

Allerdings dürfte der Kollege – anders als ein Arzt oder Polizist – das Schulgelände verlassen, um schnell etwas einzukaufen oder sein Auto auf dem Parkplatz zu polieren. Diese erste Stunde ist für ihn also tatsächlich freier zu nutzen als der Bereitschaftsdienst von Ärzten und Polizisten.

Nun endlich zum zulässigen Rahmen der Belastung: Das Gericht hatte über einen Fall zu entscheiden, in dem die Kollegen lediglich zwei Mal pro Schuljahr zur morgendlichen Anwesenheit verpflichtet wurden. Eine so geringe Belastung erachteten die Richter als zweifelsfrei zulässig. Im Rahmen dieser Entscheidung bezog das Gericht sich aber auf ein Urteil des OVG Münster. Das hatte einige Jahre vorher eine Anwesenheit von zwei bis drei Mal pro Woche für zulässig erachtet. Eine so hohe zusätzliche Belastung hielt der Hess. VGH für unzulässig. Damit ist der Rahmen

festgelegt: Eine Anwesenheitsverpflichtung, die zwischen 2 Mal pro Schuljahr und 2 Mal pro Woche liegt, ist zulässig.

Und was sagt das Gericht zu Vertretungsstunden, die gegeben werden müssen? Sie seien selbstverständlich als quantifizierbare Arbeitszeit auf die Unterrichtsstunden anzurechnen, stellen folglich Mehrarbeit dar. Als solche sind sie im Rahmen der landesgesetzlichen Arbeitszeitregelung auszugleichen (oder notfalls zu vergüten).

*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 Expertenratschläge von ihm finden Sie u.a. im Band „SchulRecht! für schulische Führungskräfte“, erschienen im Verlag Beltz.

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

personaler Puffer dienen. Fragen Sie einmal Ihren Vertretungsplaner, wie hoch der Anteil derjenigen ist, die sich erst kurz vor dem Beginn des Unterrichts krankmelden. Nun ist es aber nicht so, dass ich Ihnen zahlenmäßig gar nichts an die Hand geben könnte. Denn durch eine zentrale Entscheidung des hessischen Verwaltungsgerichtshofs (vom 28.03.2007) zur „Frühbereitschaft“ gibt es einen Rahmen des Zulässigen. Allerdings stellt das Gericht in diesem Beschluss erst einmal fest, dass eine Anwesenheitsverpflichtung zum Beginn der 1. Unterrichtsstunde keinen Bereitschaftsdienst im herkömmlichen Sinne (wie bei Ärzten und Polizisten) darstellt. Begründung: „Die kurze Zeitspanne bis feststeht, ob Vertretungsbedarf besteht oder nicht, ist nicht als quantifizierbare Arbeits-



-HAWU-

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

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

HERAUSGEBER:

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

VORSITZENDE:

Gudrun Wolters-Vogeler

Wissenschaftliche Begleitung: Prof. Dr. Stephan Huber

VERLAG:

CITA Unternehmungsgesellschaft

Christinenstr. 5

10119 Berlin

Tel.: (030) 577 00 546

Fax: (030) 577 00 862

E-Mail: info@beruf-schulleitung.de

REDAKTION:

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

ANZEIGEN:

Marketing Services Gärtner

Henry Gärtner

Orffstraße 5

41564 Kaarst

Tel.: (0 21 31) 742 32 33,

Fax: (0 21 31) 742 32 33

E-Mail: anzeigen@beruf-schulleitung.de

www.beruf-schulleitung.de

BEZUGSPREISE:

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

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

Informationen für Schulleitungen



Franziska Schwabe, Nele McElvany,
Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels
(Herausgeber): *Jahrbuch der
Schulentwicklung. Band 20. Schule
und Unterricht in gesellschaftlicher
Heterogenität. Erschienen bei BELTZ. ISBN
978-3-7799-3930-6, 1. Auflage 2018. 284
Seiten. Broschiert. 34,95 Euro*

TRADITIONSREICHE ZUSAMMENSTELLUNG

Das Jahrbuch für Schulentwicklungsforschung informiert seit 1980 alle zwei Jahre über bedeutende Entwicklungen in Schule und Bildungssystem. Ziel des aktuellen Bandes ist es, den Stand der empirischen Forschung zu Heterogenität in Schule und Unterricht darzulegen. Damit wird ein wissenschaftlich fundiertes Nachschlagewerk für all diejenigen bereitgestellt, die in Schulen, Schulverwaltung, Wissenschaft und Politik mit Fragen des Bildungswesens, seiner Analyse und Gestaltung befasst sind.

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 JANUAR 2019**



b:sl 01/19
Beruf : Schulleitung

Die Themen der folgenden Ausgabe finden Sie in
Kürze auf unserer Website www.beruf-schulleitung.de

Redaktionsschluss: 26. November 2018

Anzeigenschluss: 7. Dezember 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**

SchulVerwaltung.de

Deutschlands führendes Experten- und Wissensportal speziell für Sie als Schulleitung!


“3 Super-Tools in einem, das ist SchulVerwaltung.de! Die Bibliothek zum schnellen Nachschlagen, die Experten-Beratung für individuelle Hilfe und die Online-Seminare für die bequeme Weiterbildung – alles, was ich für meine Schulleitungsarbeit brauche!”

MEHR ALS
10.000
ZUFRIEDENE
KUNDEN

 **Experten-Beratung**




Über 300 Experten liefern Ihnen Antworten auf Ihre Fragen in nur max. 48 Stunden!

 **Bibliothek**



Alles, was Sie an Fachliteratur brauchen, auf einen Blick mit Direkt-Zugriff auf über 30 Werke.

 **Online-Seminare**



Weiterbildung wann und wo Sie wollen! Top-aktuelle Onlinekurse mit Deutschlands besten Referenten.

Jetzt Premium-Vorteile auf www.schulverwaltung.de 4 Wochen gratis testen!