



:**UNSER TITELTHEMA**

Responsible Leadership

Verantwortung heißt Fürsorge

:**AUSSERDEM**

Digitalisierung

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



Arbeiter-Samariter-Bund

International e.V.
Sie mit dem CARE-Paket

care
Habitat
for Humanity
Deutschland

Help

zur Rettung



DER PARITÄTISCHE

World Vision
Zukunft für Kinder!

ZWST



Aktion
Deutschland Hilft
Bündnis deutscher Hilfsorganisationen

AKTUELL

Aus den Bundesländern
Neues von unseren Partnern

4
6**TITELTHEMA – RESPONSIBLE LEADERSHIP**

Verantwortung für Bildung
Fürsorge

7
11**THEMA – LEHRERMANGEL**

Quereinsteiger unterrichten besonders häufig
an Brennpunktschulen

14

THEMA – CHANCENGERECHTIGKEIT

ifo-Forscher stellen OECD-Studie zur Chancengerechtigkeit auf
den Prüfstand

15

THEMA – HATTIE IN DER DISKUSSION

Die Lehrerpersönlichkeit ist es, die den guten Unterricht ausmacht!

16

THEMA – DESIGN THINKING

Design Thinking in der Unterrichts- und Schulentwicklung

19

TITELTHEMA – DIGITALISIERUNG

Es fehlt an Technik und Konzepten
KMK und Bundesministerin vereinbaren Zusammenarbeit
Digitale Medien: Ausbildung für künftige Lehrkräfte noch nicht verpflichtend
Wie sieht der Unterricht der Zukunft aus?
Erfolgreicher Unterricht ist digital – aber nicht ausschließlich
Der Wegweiser Digitale Bildung 2.0 für einen zeitgemäßen Unterricht

23
24
26
27
29
30**THEMA – SCHOOL TURNAROUND**

Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“

31

THEMA – LERNTEMPI

Doppelgleisigkeit (variable Lerntempi) des Unterrichts

32

THEMA – INTEGRATION

Kinder mit Migrationshintergrund gezielter fördern

34

THEMA – BILDUNGSNETZWERKE

Schulen in sozialen Brennpunkten sollten sich stärker vernetzen

35

DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG

Veränderungsmanagement mit Future⁷

36

RUBRIKEN

Lesestoff – Informationen für Schulleitungen

41

IMPRESSUM

Adressen, Impressum

42

TITEL

Fotolia, grgroup

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

Im Fokus der aktuellen Ausgabe von "Beruf: Schulleitung" steht das Konzept des "Responsible Leadership". Eine der Kernthesen lautet, dass Bildungsakteure als "Responsible Leaders" über eine hohe Professionalität und ein wertebezogenes Berufsethos verfügen, und dass sie Verantwortung übernehmen inmitten eines wachsenden "Wertevakuums" (vgl. auch den Beitrag von Huber et. al. in dieser Ausgabe).

Wenn wir als Schulleitungen allerdings, wie es ganz richtig heißt, nicht nur für den Bildungserfolg unserer Schüler, sondern auch für unser pädagogisches und nicht-pädagogisches Personal sowie darüber hinaus gar für die Gesellschaft als solche Verantwortung übernehmen, dann darf man doch die Frage stellen: Wer ist eigentlich für uns verantwortlich?

Schulleitung hat de facto keine Personalvertretung - wie also können wir gemeinschaftlich für unsere Anliegen eintreten? Einer unserer Mitgliedsverbände, der Schulleitungsverband Nordrhein-Westfalen, hat zu dieser komplexen Frage sogar ein anwaltliches Fachgutachten erstellen lassen, das dem dortigen Ministerium zur Prüfung vorliegt. Eine Antwort steht noch aus. Es muss befürchtet werden, dass auch hier wie so oft ein "Aussitzen" der Lösung des Problems vorgezogen wird.

Der Allgemeine Schulleitungsverband Deutschland e.V. bemüht sich als Dachverband der Interessenvertretungen von Schulleitungen in Deutschland, mit den politischen Akteuren ins Gespräch zu kommen und unsere Anliegen zu diskutieren. Dafür brauchen wir letztlich aber auch Ihre Unterstützung: Engagieren Sie sich in Ihren örtlichen Schulleitungsverbänden und helfen Sie den Vorständen dabei, Schulleitungs-Interessen auf der politischen Bühne zu vertreten.

Das wäre doch ein guter Vorsatz für das neue Jahr, finden Sie nicht auch?

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler
ASD-Vorsitzende



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

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: [SLV NRW, bildungsklick.de](#)

NORDRHEIN-WESTFALEN

HERBSTTAGUNG DER

SCHULLEITUNGSVEREINIGUNG NRW (SLV NRW)

Am 13.11.2018 veranstaltete die Schulleitungsvereinigung NRW (SLV NRW) im Saalbau Witten Ihre Herbsttagung zum Thema: Urheberrecht und Datenschutz mit dem Referenten Dr. jur. Günther Hoegg. Hier die Begrüßungsrede des Ehrenvorsitzenden der SLV NRW Prof. Dr. Burkhard Mielke.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr geehrte Damen und Herren,

ich begrüße Sie herzlich zu der Herbsttagung der Schulleitungsvereinigung NRW zum Thema Urheberrecht und Datenschutz.

Dass Sie heute so zahlreich gekommen sind erlaubt erstens die Frage an die Regierung: „Was haben Sie eigentlich im letzten Jahr gemacht“? und dies gilt nicht nur für das heutige Thema, für Personalentwicklung, Digitalisierung und Inklusion gilt es gleichermaßen.

Zweitens, verdeutlich diese Tagung das Bedürfnis endlich klare Rechtsauskunft als Grundlage für Schulleitungshandeln bei dieser komplexen Thematik rund um den Datenschutz und das Urheberrecht zu erhalten

Meine Damen und Herren, erlauben Sie mir vorab ein paar kurze Worte zu der SLV NRW in eigener Sache.

Wir sind die einzige schulformübergreifende Schulleitungsorganisation für Leitungspersonen in allen Schulleitungsfunktionen und vertreten gegenüber Politik und Verwaltung ausschließlich die Interessen der Schulleitungen in NRW als Mitglied und in Kooperation mit dem Allgemeinen deutschen Schulleitungsverband (ASD) und dem Europäischen Schulleitungsverband (ESHA).

In Zeiten ständig zunehmender Übertragung neuer Aufgaben, unzulässiger Eingriffe in die Entscheidungshoheit von Schulleitungen, zeitraubenden oft sinnlosen und pädagogisch kontraproduktiven Testbatterien und der Flut von Abfragen, die nur dem Zweck dienen, das eigene politische Versagen zu verbauen (s. Unstatt etc.) – in solchen Zeiten arbeiten Schulleitungen verstärkt unter nicht mehr zumutbaren Arbeitsbedingungen.

Dies ist nicht hinzunehmen und wir kämpfen energisch dagegen an.

1. Wir verfolgen weiterhin die Forderung nach selbstständiger Schule und einer eigenständigen Interessenvertretung der

Schulleitungen, damit wir nicht länger der Personalvertretung der Lehrerpersonalräte unterworfen sind – die Gründe hierfür sind ja hinlänglich bekannt

2. Die Schließung der Gerechtigkeitslücken bei Bezahlung, Leitungszeit und Ressourcen
3. Wir fordern Ausbildung und Assessment für angehende Schulaufsichtsbeamte, wehren uns gegen Willkür und Intransparenz und verlangen die Einhaltung der Rechtmäßigkeit. Und dies gilt gleichermaßen für die Akteure der QA.
4. Wir wollen an entscheidender Stelle im Ministerium eine Ansiedlung aller Angelegenheiten die Leitung von Schulen betreffend und die Kontrolle der nachgeordneten Dienststellen mit dem Ziel: Herstellung landesweit gleicher, demokratischer Umsetzung der vom Parlament beschlossenen Rahmenbedingungen für Schulen

Uns ist dabei bewusst, dass Ihre Führungsansätze und Interessen durchaus unterschiedlicher Natur und differenziert sind, aber im Hinblick auf unser Schulministerium und die nachgeordneten Behörden, sitzen wir alle im selben Boot.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, wenn diese Punkte: Mitwirkung von Schulleitungsmitgliedern in allen Fragen, den Arbeitsplatz Schulleitung betreffend auch Ihre Ziele sind, dann werden Sie Mitglied in der SLV NRW, denn in einer Organisation ist man nicht allein und verwundbar sondern geschützter gegenüber Bedrohungen am Arbeitsplatz. Und: Je mehr wir sind um so durchsetzungsfähiger sind wir.

Ein letzter Satz sei mir noch erlaubt und zwar zur Denunziationsplattform der AFD, die sicher auch nach NRW kommen wird:

Wir werden als Verband alles tun, um Sie und uns dagegen zu positionieren. Lassen Sie sich nicht einschüchtern, folgen Sie Tucholskys berühmter Aufforderung“ und laut zu sagen nein“.

Jetzt aber in medias res:

Dr. Hoegg : Das Podium gehört Ihnen

HESSEN

ENTLASTUNG UND UNTERSTÜTZUNG DURCH VERWALTUNGSKRÄFTE AN SCHULEN

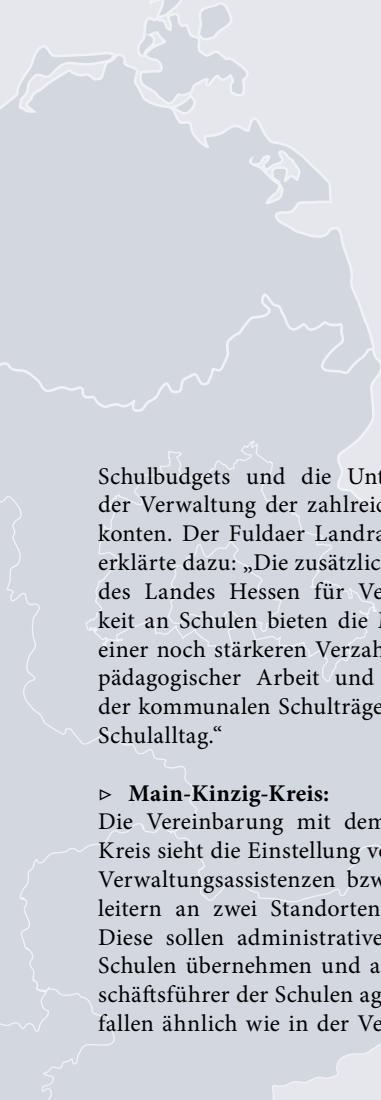
Die Aufgaben für Schulen sind in den vergangenen Jahren auf vielfältige Weise gewachsen. Zu den Bildungs- und Erziehungsaufgaben – im und rund um den Unterricht – kommen auch wachsende Verwaltungsaufgaben hinzu.

Zur unmittelbaren Entlastung im Unterricht hat das Land in den zurückliegenden vier Jahren bereits mehr als 4.350 neue Stellen geschaffen, darunter erstmals 700 Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte, die seit diesem Jahr an den Grundschulen und weiterführenden Schulen zum Einsatz kommen. „Viele Rückmeldungen aus den Schulen haben uns darüber hinaus signalisiert, dass eine zusätzliche personelle Unterstützung bei Verwaltungstätigkeiten zu einer spürbaren Entlastung führen würde. Daher haben wir uns entschieden, als Land dort Verantwortung zu übernehmen und uns gemeinsam mit zwei Partnern, dem Landkreis Fulda und dem Main-Kinzig-Kreis, auf den Weg gemacht, in diesen Regionen entsprechende Pilot-Projekte für zusätzliche personelle Unterstützung zu initiieren. Damit können freiwerdende Kapazitäten für pädagogische Aufgaben genutzt werden oder dem Unterricht zu Gute kommen“, erklärte Kultusminister Prof. Dr. R. Alexander Lorz heute auf einer Pressekonferenz in Wiesbaden mit dem Landrat von Fulda, Bernd Woide.

Was sehen die beiden Vereinbarungen bzw. Pilotprojekte vor?

▷ Stadt und Landkreis Fulda:

Kern des Projektes in der Stadt und dem Landkreis Fulda ist eine Aufstockung der Arbeitszeiten der Schulsekretärinnen, die konkrete Tätigkeiten bzw. Aufgaben von der Schulleitung übertragen bekommen. Die zusätzlichen Stunden werden durch Mittel des Landes finanziert. Dazu wurden bereits Gespräche mit Schulen geführt, an denen die Schulsekretärinnen ihre Bereitschaft erklärt haben, ihr Stundenkontingent auszuweiten. Zu den Aufgaben, die übernommen werden sollen, zählen beispielsweise die erweiterte Unterstützung bei der Pflege der Lehrer- und Schülerdatenbank (LUSD), die Erfassung und Pflege der vorbeugenden Maßnahmen und der inklusiven Beschulung, die Rechnungsbearbeitung im Rahmen des



Schulbudgets und die Unterstützung bei der Verwaltung der zahlreichen Schulgirokonten. Der Fuldaer Landrat Bernd Woide erklärte dazu: „Die zusätzlichen Ressourcen des Landes Hessen für Verwaltungstätigkeit an Schulen bieten die Möglichkeit, zu einer noch stärkeren Verzahnung zwischen pädagogischer Arbeit und den Aufgaben der kommunalen Schulträger im konkreten Schulalltag.“

► **Main-Kinzig-Kreis:**

Die Vereinbarung mit dem Main-Kinzig-Kreis sieht die Einstellung von sogenannten Verwaltungsassistenzen bzw. Verwaltungsteilern an zwei Standorten im Kreis vor. Diese sollen administrative Aufgaben der Schulen übernehmen und als eine Art Geschäftsführer der Schulen agieren. Darunter fallen ähnlich wie in der Vereinbarung mit

dem Kreis Fulda die Abwicklung des Schulbudgets oder die Koordination der Hausmeister. Bei der Finanzierung übernimmt das Land den Anteil der Kosten, die für die zu erfüllenden Aufgaben von Landeseite anfallen. „Mit den heutigen beiden Vereinbarungen haben wir einen weiteren Schritt getan, um unsere Schulen von allem Ballast zu befreien, der sie davon abhält, ihre ganze Kraft und Energie für die unmittelbare Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern einzusetzen“, erklärte der Kultusminister zusammenfassend. Es gehe also um mehr Zeit für Unterricht und Unterrichtsqualität, so Lorz. „Ich bin der festen Überzeugung, dass wir gemeinsam mit unseren Partnern so für eine effektive Entlastung sorgen werden. Das soll aber erst der Anfang sein, weitere Vereinbarungen werden folgen.“

Anzeige

didacta
die Bildungsmesse

Köln, 19.–23.02.2019

Tickets online kaufen und sparen:
www.didacta-messe.de/tickets

Entdecken Sie neue Produkte, digitale Bildungsmedien und wegweisende Lernkonzepte für die pädagogische Arbeit der Zukunft in Schulen und Hochschulen. Freuen Sie sich auf praxisorientierte Lösungen für Ihre anspruchsvolle Arbeit.

- Frühe Bildung
- Schule/Hochschule
- Berufliche Bildung/Qualifizierung
- didacta DIGITAL

www.didacta-messe.de

LERN-EFFEKT

koelnmesse

RUDERN ODER STEUERN?

Schulleitungen zwischen Krisenmanagement und Schulentwicklung

Einladung zur Regionaltagung der Schulleitungen Nord – Niedersachsen, Hamburg und Bremen

Quelle: **Schulleitungen Nord**

am Donnerstag, den 07.02.2019 um 10:00 Uhr (Einlass ab 9:30 Uhr)
in der Oberschule am Barkhof, Parkallee 39, 28209 Bremen (fußläufig ca. 10 Min. vom Hbf.)

Tagungsverlauf	
10:00 Uhr	Begrüßung
10:15 Uhr	Was macht eine gute Schulleitung aus? Prof. Dr. Stephan Huber, <i>Leiter d. Instituts f. Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug</i>
11:15 Uhr	Pause mit Getränken
11:45 Uhr	„Mit Optimismus geht's besser!“ Maja Dammann, <i>Ehemalige Referatsleiterin für Personalentwicklung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg</i>
12:45 Uhr	Pause mit kleinem Imbiss
13:45 Uhr	Arbeitsgruppen <ol style="list-style-type: none"> 1. Berufsbild Schulleitung – Prof. S. Huber 2. Mit Optimismus geht's besser – M. Dammann 3. Die Grundschulen in NDS, HH und HB – A. Kunkel, S. Luhn, K. Martens 4. Die Sek. I-Schulen in NDS, HH und HB – F. Stöber, HB, HH 5. Die Sek. II-Schulen in NDS, HH und HB – HB , NDS ,HH 6. Die BBS in NDS, HH und HB – HB, NDS, HH 7. Wie bleibe ich als SL gesund? – Helmut Zachau: ISF – Institut für interdisziplinäre Schulforschung 8. Stand der Integration mit dem Ziel der Inklusion – T. Maaß, HH, NDS 9. Designorientiert- Qualitätsentwicklung- IQHB/ LIS, IQB – G. Wolters-Vogeler
15:00 Uhr	Abschluss der Veranstaltung

Anmeldung per E-Mail an: geschaefsstelle@slvn.de oder Fax: 0511/6005636

Der Teilnehmerbeitrag in Höhe von 10 EUR (Mitglieder) bzw. 20 EUR (Nichtmitglieder) ist bis zum 28.1.2019 auf folgendes Konto zu überweisen:

Schulleitungsverband Niedersachsen e.V.
 DE65 2505 0180 0000 4839 31
 Verwendungszweck: Regionaltagung NORD, Name



Verband Hamburger
Schulleitungen e.V.



Schulleitungsverband
Niedersachsen e.V.



Schulleitungsvereinigung
Bremen e.V.



Bildungsverantwortung gemeinsam übernehmen: Ein zentraler Anspruch von „Responsible Leadership“

Verantwortung für Bildung

Ansprüche, Realität, Möglichkeiten

Die Verantwortung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen ist auf viele Schultern verteilt. Sie liegt naturgemäß bei Eltern und Erziehungsberechtigten, zentral auch bei Pädagoginnen und Pädagogen bzw. Akteuren auf allen Ebenen und in allen (Teil-) Bereichen des Bildungswesens, aber auch bei weiteren zivilgesellschaftlichen Akteuren. Verantwortung für Bildung geschieht aus einem ethischen Denken und Handeln heraus, in dem sich ein ganzheitliches Bildungsverständnis widerspiegelt und das auf die Förderung von Bildungsbiografien durch Persönlichkeitsentwicklung zielt. Bildungsakteure verfügen als «Responsible Leaders» über eine hohe Professionalität und ein wertebezogenes Berufsethos. Sie handeln kooperativ, ihre Beziehungen sind geprägt von wechselseitigem Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft.

Autoren: Stephan Huber, Nadine Schneider • Foto: Fotolia, fizkes

RESPONSIBLE LEADERSHIP: WERTEBASIERTES FÜHREN IN ZEITEN ZUNEHMENDEN WERTEVAKUUMS

Verantwortung für Bildung, verantwortungsvolles Handeln im Bildungssystem, in der Schule wie auch in anderen zivilgesellschaftlichen Bereichen, verantwortungsvolle Führung (engl. Responsible Leadership) sind Schlagworte, denen man in jüngster Zeit häufiger begegnet. Das World Economic Forum 2016 in Davos beispielsweise fand unter dem Motto: «Responsive and Responsible Leadership - anpassungsfähige und verantwortungsvolle Führung» statt. Auch andere Initiativen greifen das Thema auf. Ziel der Schweizer Foundation for Responsible Leadership, einer aus Wissenschaftlern und Wirtschaftsexperten bestehenden Vereinigung im Non-Profit-Bereich, ist es beispielsweise, mit Responsible Leadership wirtschaftsschädigenden Fehlentwicklungen in Unternehmen wirkungsvoll zu begegnen. Der so genannte „Circle for Responsible Leadership“, eine Initiative am Institut für Wirtschaftsethik der Universität St. Gallen, vereint Führungskräfte aus Wissenschaft, Wirtschaft, Medizin, Kirche und NGO's in ihrem Bestreben, einen verantwortungsbewussten Führungsstil zu pflegen und in ihren Organisationen umzusetzen.¹ Die Universität Genf schließlich greift das Thema in ihren Weiterbildungsprogrammen auf und die Schweizerische Studienstiftung bietet einen Workshop “Nachhaltig führen – Responsible Leadership in der Praxis” an.

Gewinnt das Thema insbesondere in Zeiten großer Unsicherheiten an Aktualität?

Die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts wie instabile politische Lagen, Terrorgefahren, der Vormarsch der Rechtspopulisten und Rechtsextremen, zunehmende Ungleichheit zwischen Wohlhabenden und Geringverdienern, die Flucht vieler Menschen vor Krieg und Unterdrückung, Klimawandel usw. brauchen einen starken Gegenpol, der Sicherheit und Orientierung bietet für eine nachhaltige Zukunft für Mensch und Umwelt. Führungskräfte in allen gesellschaftlichen Bereichen, auch in Unternehmen, werden daher immer mehr mit Forderungen konfrontiert, Verantwortung nicht nur gegenüber den Kunden, Partnern und Aktionären, sondern auch gegenüber der Gesellschaft und der Umwelt zu übernehmen.

THEORIEN UND KONZEPTE ZU VERANTWORTLICHER FÜHRUNG FEHLEN BISLANG WEitestgehend

Saskia Raatz und Dieter Euler (2017) fassen den Stand der Forschung dazu zusammen. Sie stellen fest, dass es aktuell (noch) wenig theoretische Konzepte und kaum empirische Forschung, sondern eher normative Vorstellungen (Ferdig 2007; Maak 2007; Maak & Pless 2006b; Schraa-Liu & Trompenaars 2006, zit. in Raatz & Euler 2017, S. 5) darüber gibt. Auch die Forschung zu den verwandten Ansätzen ethischer oder moralischer Führung (z.B. Ciulla 1995; Gini 1997, zit. in Raatz & Euler 2017, S. 5) nimmt selten Aspekte der Verantwortung in den Blick (vgl. Eisenbeiss 2012, zit. in Raatz & Euler 2017, S. 5). In ihrer eigenen Forschung untersuchen Raatz und Euler (2017) die Frage, wie pädagogische Interventionen in Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Führungskräfte gestaltet sein müssen, um Kompetenzen für eine verantwortungsvolle Führung zu entwickeln und die entsprechenden Einstellungen dafür bei den Lernenden zu fördern. Ausgangspunkt ihrer Forschung ist die zunehmende Kritik der letzten Jahre an der Qualität und dem Nutzen der Management-Ausbildung im Allgemeinen und den universitären MBA- und Executive MBA-Programmen im Besonderen. Immer weniger gelingt es diesen Programmen, den Studierenden die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln, die sie für einen adäquaten Umgang mit komplexen Problemen der modernen Gesellschaft benötigen. Im Fokus der Kritik steht dabei die mangelnde Werteorientierung.

Raatz und Euler kritisieren vorrangig, dass Theorien und Konzepte zu verantwortlicher Führung weitestgehend fehlten, um ad-

äquate Interventionsmaßnahmen zu konzipieren. Indes gibt es Ansatzzpunkte in den Aus- und Weiterbildungsprogrammen. Im Bereich Führung und Management skizzieren Raatz und Euler im Hinblick auf „verantwortungsvolle Führung“ (2017, S. 5):

- ▷ eine zunehmende Betonung der ethischen Dimension: Bisher herrschte eine „profit first doctrine“ vor; ethische Standards und moralische Aspekte waren unterrepräsentiert (vgl. Ghoshal 2005, Mitroff 2004, zit. in Raatz & Euler 2017, S. 5).
- ▷ eine zunehmende Betonung der Nachhaltigkeit: Wertbezüge, die alternativ zum kurzfristigen wirtschaftlichen Erfolg existieren, müssen in den Fokus rücken, z.B. öffentlicher Wert, Stakeholder Value, Corporate Social Responsibility.
- ▷ die Adaption und Weiterentwicklung von Grundsätzen zur Organisationsethik: Dies schlagen viele Institutionen vor, z.B. das UN Global Forum, die Globally Responsible Leadership Initiative (GRLI, 2005: „relevant and applied, holistic and integrative, responsible and sustainable, interdisciplinary and multi-level, and... learning-oriented“) oder Vögtlin (2017) weiter unten.

Ergänzend geben Raatz und Euler (2017, S. 4f) didaktische Hinweise für die Aus- und Weiterbildung: Es braucht konkrete Situationen oder Handlungen, in denen Lernende mit ihren ethischen Einstellungen konfrontiert werden können. Darüber hinaus seien ein geschützter Raum und ausreichend Zeit vonnöten, um verantwortungsvolles Handeln auszuprobieren und zu üben. Um ein Bewusstsein für die eigenen Verhaltensabsichten und daraus resultierende Handlungen zu entwickeln, braucht es weiterhin die Reflexion von wahrgenommenem Verhalten durch andere.

KONZEPTUALISIERUNGEN VON RESPONSIBLE LEADERSHIP

Im Ergebnis ihrer Studie identifizieren Raatz und Euler (2017, S. 12) vier Schlüsselkomponenten von verantwortungsvoller Führung:

- ▷ Wertorientierung: sich eigener Werte und Prinzipien bewusst sein und sich entsprechend verhalten (siehe z. B. Gentile 2010, Maak & Pless 2006b, Schraa-Liu & Trompenaars 2006, zit. in Raatz & Euler 2017, S. 12)
- ▷ Stakeholder Orientierung: unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche der Stakeholder berücksichtigen (siehe z.B. Eisenbeiss 2012, Freeman 1984, Maak & Pless 2006a, zit. in Raatz & Euler 2017, S. 12)
- ▷ Nachhaltigkeitsorientierung: wirtschaftliche, soziale und ökologische Folgen berücksichtigen (siehe z. B. Ferdig 2007, Werhane 2008, zit. in Raatz & Euler 2017, S. 12)
- ▷ Systemorientierung: Führungskräfte führen eher ‚mit‘ als ‚gegen‘ andere (siehe z. B. Ferdig 2007, zit. in Raatz & Euler 2017, S. 12) (vgl. kooperative Führung).

Responsible Leadership in Schulen untersuchte Corrie Stone-Johnson. Sie analysierte in Fallstudien Dokumente und wertete qualitative Interviews mit Schulleitungen aus. Im Mittelpunkt stand die Frage, welche Rolle die Beziehungsarbeit von Führung spielt, um die schulischen Leistungen zu verbessern. Als verantwortungsvolle Führungspersönlichkeiten sehen die interviewten Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Rolle darin, nicht nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu erhalten und zu verbessern, sondern auch die Beziehungen mit allen

Fußnoten

1. <https://iwe.unisg.ch/initiativen-und-veranstaltungen/leadership/circle-for-responsible-leaders>

Interessengruppen, einschließlich der Schüler, Eltern und Behörden, zu stärken. Für Stone-Johnson ist die „collectivization of leadership (...) a hallmark of responsible leadership.“ (Stone-Johnson 2014, S. 645)

Robert J. Starratt (2005, S. 125 ff.) skizziert einen theoretischen Rahmen für moral educational leadership (ethische Umsetzung von Führungsverantwortung). Im Kern identifiziert er fünf zentrale Verantwortungsdimensionen von pädagogischer Führung, wobei nachfolgende stets auf die vorhergehende Dimension aufbauen:

- ▷ Verantwortung als Mensch: grundlegende Dimension, die den Respekt vor der Würde des anderen und die Diplomatie im Umgang miteinander postuliert.
- ▷ Verantwortung als Bürger und Beschäftigter im Öffentlichen Dienst: Respekt vor den Mitbürgern und der öffentlichen Ordnung; Pädagogen im Staatsdienst repräsentieren den Staat und dessen demokratische Grundwerte und erbringen bestimmte Dienstleistungen für die Öffentlichkeit.
- ▷ Verantwortung als Pädagoge: Fachexpertise, Professionalität, Professionalisierung, Reflexion (“the ethic of educating is connected to the ethic intrinsic to learning itself”, Starratt 1998, vgl. auch Sergio-vanni and Starratt 2002, zit. in Starratt 2005, S. 127).
- ▷ Verantwortung als Administrator/Manager: Organisatorische Strukturen und Prozesse müssen funktional sein und dem Zweck von Schule dienen (Form folgt Funktion).
- ▷ Verantwortung als Leader: Ethik der Transaktionen (transactional ethic: Ich verpflichte mich, Ihnen dies zur Verfügung zu stellen, wenn Sie sich verpflichten, mir das zur Verfügung zu stellen.), Ethik der Transformation (transformational ethic: Die Führungskraft sieht das Potenzial der Menschen und traut ihnen etwas zu), Schatzsuche statt Fehlerfahndung, andere einladen, Schule aktiv mitzugestalten.

Auch Vögtlin (2017) führt an, dass eine eindeutige Konzeptualisierung des Begriffs „Responsible Leadership“ aufgrund der vielfältigen Erwartungen und Interpretationsmöglichkeiten von ‚Verantwortung‘ und ‚verantwortungsvollem Handeln‘ schwerfalle. Ziel von Responsible Leadership sei es, die verschiedenen Interessengruppen einer Organisation anzusprechen, Dialoge auf allen Ebenen anzuregen und damit zu den vielfältigen wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Ergebnissen und Leistungen der Organisation beizutragen. Führungskräfte seien dabei vor allem Initiatoren und Moderatoren von Interaktionsprozessen. Vögtlin (2017) identifiziert fünf Aspekte, die für eine verantwortungsvolle Führung im 21. Jahrhundert wichtig erscheinen. Responsible Leaders sollen:

1. ethisch fundierte Urteile über bestehende Normen und Regeln fällen können,
2. Civilcourage zeigen und nach positiver Veränderung streben, d.h. kritisch hinterfragen, wenn sie z.B. Normen, Regeln und Verhalten als ethisch falsch einschätzen, und damit Ungerechtigkeiten entgegenwirken,
3. sich für langfristiges Denken und klare Perspektiven engagieren,
4. effektive Kommunikation mit Interessengruppen betreiben, d.h. klare und systematische Kommunikationsstrategien verfolgen und damit Interessengruppen teilhaben lassen an und einbinden in Entscheidungsprozesse,
5. kollektive Problemlösungen anregen und moderieren, d.h. auch hier relevante Akteure einladen und deren Kreativität und Expertise nutzen.

ALS RESPONSIBLE LEADER FÜHRUNG KOOPERATIV GESTALTEN

Insbesondere die vier Schlüsselkomponenten verantwortungsvoller Führung (Raatz & Euler 2017, S. 12) und Vögtlins (2017) Ausführungen

erinnern an das Konzept der kooperativen Führung (cooperative leadership, shared leadership), das im Bildungsbereich seit einigen Jahrzehnten bereits diskutiert und zunehmend in der schulischen Praxis angewandt wird (Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp 2018; Huber 2014; Huber & Ahlgrimm 2012). Kooperative Führung verlangt allen Beteiligten ein hohes Maß an Sozialkompetenz ab, nicht nur der Führungskraft. Sie ist besonders erfolgreich, wenn wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern geschaffen werden. Wichtig dabei sind die Bereitschaft und das Engagement aller Beteiligten, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Auch das Finden einer gemeinsamen Sprache und die Einigung auf gemeinsame Ziele sind zentrale Gelgensbedingungen. Mitunter müssen die Ziele vor dem Hintergrund gegensätzlicher Interessen ausgehandelt werden, da ansonsten oftmals bereits zu Beginn große Stolpersteine kooperative Führung behindern.

Nachhaltigkeit und Glaubwürdigkeit erreicht kooperative Führung erst dann, wenn sie nicht nur Absicht Einzelner bleibt, sondern deren kooperatives Handeln gepaart ist mit den entsprechend notwendigen organisatorischen Strukturen. In der Gestaltung einer kooperativen Führungsorganisation werden wichtige Impulse für kooperative Haltungen und die gesamte Organisationskultur gegeben. Wichtig und entscheidend ist, dass Akteure aktiv an Entscheidungen mitwirken können und dass deren Beiträge Würdigung finden. Ebenso wichtig (vgl. Leithwood & Riehl 2003) sind die Möglichkeit und die Notwendigkeit, die Zukunftsfähigkeit von partnerschaftlicher Führung verantwortung kontinuierlich kritisch zu reflektieren. Visionen und Ziele sollen regelmäßig evaluiert und gegebenenfalls modifiziert werden, um neue Wege zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben aufzuzeigen. Der Führungsprozess in dieser Form ist zyklisch und dynamisch; Veränderungen aufgrund andauernden individuellen und kollektiven Lernens sind zugleich Mittel und Ziel erfolgreicher Führung.

DIE EIGENE PROFESSIONALITÄT WEITERENTWICKELN

Professionalität drückt die individuelle Führungsqualität eines Berufstandes, d.h. des beruflichen Handelns, aus. Dabei geht es um mehr als fachliches Wissen und Können; es geht auch um berufliche Werte wie Anstand, Pflichtbewusstsein und Ehrgefühl und den Anspruch, bestimmten beruflichen Maßstäben zu genügen. Im Zentrum pädagogisch professionellen Handelns steht die Ausbildung eines beruflichen, professionellen Selbst, das sich an seinen berufstypischen Werten und Zielen orientiert (vgl. Bauer, Kopka, Brindt, 1996, S. 15). Es entsteht aus dem Versuch, pädagogische Handlungswerte, subjektive Erwartungen, persönliche Kompetenzen und externe Kritik in Einklang zu bringen (vgl. Bauer, 2002, S. 21).

Für die Weiterentwicklung der eigenen Professionalität bieten sich im Bildungsbereich, insbesondere in Schulen, Methoden und Verfahren an, die über die Kooperation mit anderen Pädagogen entsprechendes Feedback anregen.

Im beruflichen Alltag erscheint es Lehrkräften und pädagogischen Führungskräften oft eher schwierig, sich Feedback-Möglichkeiten mit hoher Güte zu erschließen. Dennoch können sie sich auf vielfältige Weise Rückmeldung einholen. Hilfreich ist dabei Sassen Scheidt (2016) Unterscheidung von Feedback zwischen den Polen „spontan, alltäglich, im Arbeitsprozess“ einerseits und „standardisiert, strukturiertes Ritual, bewährte Routine“ andererseits. Das jeweilige Verfahren der Rückmeldung, so Sassen Scheidt, hängt von den zu beantwortenden Fragen und den gewünschten Effekten ab („form follows function“).

Gut zu verankern im schulischen Alltag von Kollegien beispielsweise sind kollegiale Fallberatung (vgl. Schneider & Huber 2017) oder kollegiale Hospitation (vgl. Buhren 2013). Beide Verfahren bieten die Chance, sich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen zu professionalisieren, von- und miteinander zu lernen und sich wechselseitig und gleichberechtigt zu unterstützen. Auf diese Weise wird ihr Selbstlern-

potenzial entfaltet, kontextbezogenes Wissen geteilt und generiert, Selbstwirksamkeit erlebt sowie die eigene Professionalität erfahren und erweitert. Die wiederholte Reflexion der eigenen Rolle in einem angemessenen Setting kann das eigene Berufsbild und Professionalitätsverständnis schärfen, erweitern und vertiefen.

Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, Supervisionen oder Coachings bieten in unterschiedlichem Maße vielfältige Möglichkeiten, Feedback einzuholen. Ziel ist dabei immer, einen Sachverhalt zu klären und neue bzw. alternative Impulse zu erhalten.

Darüber hinaus werden zunehmend die noch recht neuen Verfahren der diagnostischen Selbst- und Fremdeinschätzung eingesetzt - z.B. für (angehende) Lehrkräfte die Programme „Career Counselling for Teachers“ (CCT) oder „Fit für den Lehrerberuf“. Das Self-Assessment „Kompetenzprofil Schulmanagement“ (KPSM) bietet als standardisiertes Verfahren eine sehr systematische Möglichkeit, Stärken und Schwächen in den verschiedenen Kompetenzbereichen, die für eine Tätigkeit als (angehende) pädagogische Führungskraft relevant sind, auf einer objektiven Grundlage mit denen anderer Personen aus dem schulischen Bereich zu vergleichen (vgl. Huber, Skedsmo & Schwander 2015). Dadurch können (angehende) pädagogische Führungskräfte wertvolle Informationen zur eigenen beruflichen Weiterentwicklung erhalten.

Neben expliziten Feedback-Verfahren können Führungskräfte auch Möglichkeiten impliziter Rückmeldung für sich nutzen, z.B. interne und externe Schulevaluationen. Hier sind Schulmanagement- und Schulleitungsaufgaben oft Gegenstand der Evaluation. Aber auch wenn die Qualität von Strukturen und Prozessen der Organisation evaluiert wird, können indirekt Rückschlüsse auf Verantwortlichkeitsbereiche und die Arbeit der pädagogischen Führungskraft gezogen werden. Sassenheidt (2015) fokussiert verschiedene Ebenen von Feedback im Leitungsteam und dazu passende Instrumente. Sobald mehrere Per-

sonen einer Organisation in das Feedback einbezogen werden, ob als Feedback-Geber, z.B. wenn eine Lehrkraft von der Schulleitung eingeladen ist, ihr Feedback zu geben, oder als Mitglied eines Leitungsteams, das regelmäßig sowohl Arbeitsergebnisse als auch Arbeitsprozesse im Team gemeinsam reflektiert und daraus Optimierungen ableitet, hat dies eine nicht unbedeutende Modell-Wirkung. Wenn Führungskräfte Modell sind für Feedback-Einholen, kann das auch andere schulische Akteure, z.B. Lehrkräfte oder Vertreter der Schulaufsicht, dazu ermutigen, sich in ähnlicher Weise einschätzen zu lassen (vgl. Rolff, 2013, S. 885). Der Auf- bzw. Ausbau einer schuleigenen Feedback-Kultur wird unterstützt.

Zentrale Gelingensbedingung dabei ist die generelle Bereitschaft zur eigenen Reflexion. Sich regelmäßig zu hinterfragen, dazulernen und sich weiterentwickeln zu wollen, ist unabdingbar.

BILDUNGS- UND SCHULLEITUNGSSYMPOSIUM 2019 in Zug. 25. – 27.9.2019

Veranstalter ist das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug unter der Leitung von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber.

Sie engagieren sich für Bildung. Nehmen Sie teil und bringen Sie sich ein: WELS.EduLead.net/Anmeldung

Kontakt und weitere Informationen unter:
WELS@EduLead.net • WELS.EduLead.net

Literatur

Bauer, K., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit: Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim.

Buhren, C. (2013). Kollegiale Hospitation. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 401-411). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

Huber, S.G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2018). Bildungsbündnisse bilden - kooperativ und vernetzt in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2018. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 303-341). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

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

Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (Hrsg.) (2012). *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster u.a.: Waxmann.

Huber, S.G., Skedsmo, G. & Schwander, M. (2015). Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung durch Feedback und Coaching – Das Self-Assessment „Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM)“. In S.G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten - Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung* (S. 133-146). Münster u.a.: Waxmann.

Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.

Raatz, S. & Euler, D. (2017). *Responsible leadership in management education: A design-based re-search study*. EDeR - Educational Design Research, 1 (1). 1-19.

Rolff, H.-G. (2013). Vorgesetzten-Feedback. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 885-889). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

Sassenheidt, H. (2016). *Feedback im Schulleitungsteam: Voraussetzungen für wirksames Leitungshandeln*. In Bartz, A., Dammann, M., Huber, S.G., Klieme, T., Kloft, C. & Schreiner, M. (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (22.18). München: Wolters Kluwer.

Schneider, N. & Huber, S.G. (2017). Kollegen lernen von Kollegen – die Zusammenarbeit fördern durch kollegiale Fallberatung. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2017. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 121-138). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

Starratt, R. J. (2005). *Responsible Leadership*. The Educational Forum, Volume 69, p. 124-133. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683738.pdf>

Stone-Johnson, C. (2014). *Responsible Leadership*. In *Educational Administration Quarterly*, Vol 50, Issue 4, pp. 645 – 674.

Vögtlin, C. (2017). *What is Responsible Leadership?* URL: <https://managementmagazine.com/article-bank/leadership/what-responsible-leadership/>, zuletzt abgerufen am 13.8.2018.

Fürsorge

Teil der Führungsverantwortung von Schulleitung

Der Blick auf die wissenschaftliche Literatur zu Führung und Management im Bereich der Schule zeigt eine mehr oder minder einseitige Perspektive auf Führung. Die generelle Zielrichtung der Argumentation verläuft meist einseitig von der Führungsperson zu den Adressaten: Die Führungsperson fordert, wirbt und kontrolliert, das Personal liefert, vollzieht und berichtet. Kaum beachtet wird die Gegenleistung der Führungspersonen für die Leistungen des Personals. Es sind vor allem Aspekte wie die Verantwortung bzw. Fürsorge, die hier eine entscheidende Rolle spielen.¹

Autor: Heinz S. Rosenbusch • Foto: Unsplash, Ravi Roshan

WAS IST »FÜRSORGE«?

Was versteh ich unter »Fürsorge«? Es mag kennzeichnend sein, dass in Deutschland nicht einmal ein adäquater Begriff vorliegt, der das ausdrückt, was hier gemeint ist. Im Englischen ist dies etwa "care" oder "to take care" oder im Bereich der Schulen und Hochschulen auch »pastoral care«. Das bedeutet inhaltlich in etwa, dass Schülerinnen und Schüler oder Studentinnen und Studenten oder Lehrkräfte im Sinne von care nicht

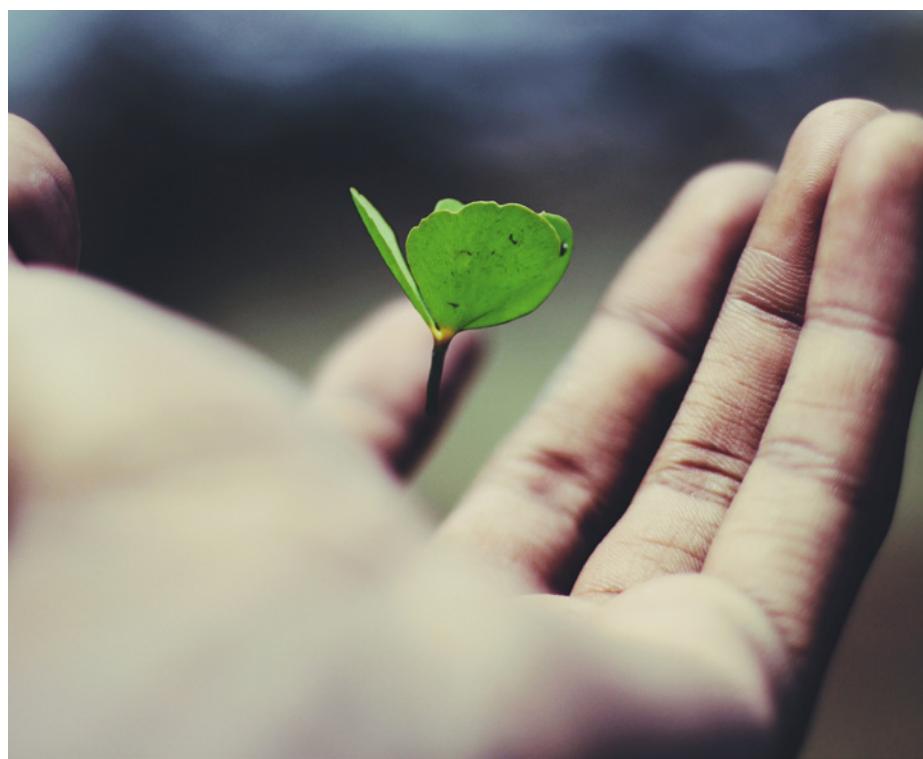
alleingelassen werden, sondern in unterschiedlicher Weise stets auf Beratung, Unterstützung oder wichtige Hinweise durch übergeordnetes Personal rechnen können.

Ich habe mich für das (begrifflich unscharfe) Wort »Fürsorge« oder »fürsorgliches Verhalten« entschieden, weil dadurch schlaglichtartig eine Richtung vorgegeben wird. Allerdings ist eine Abgrenzung erforderlich vom althergebrachten institutionellen Ver-

wendungsbegriff, wie er beispielsweise in der Sozialfürsorge üblich ist. Es geht um Aspekte des Sichkümmerns, der Verantwortung, der Kenntnis, des Respektierens, der Beachtung und Berücksichtigung der Person. »Fürsorge« in diesem Sinn wird dann in einer Schule praktiziert, wenn sich die Mitglieder des Systems durch die Leitung akzeptiert und wohlgekommen fühlen, wenn sie den Eindruck haben, die Arbeit ist gut und gerecht organisiert, ihre Leistungen und ihr Einsatz werden respektiert. Dass sie in der Lage sind, sich ohne vermeidbare Einschränkungen auf die vorgegebene Zieltätigkeit zu konzentrieren, indem ihnen in der Regel der Rücken frei gehalten wird und sie bei Bedarf auf Rat und Unterstützung rechnen können.

ZUSAMMENFASSEND:

»Fürsorge« ist der Ausdruck der Wahrnehmung von Verantwortung gegenüber unterstellten Personen des Systems in beruflicher, fachlicher und persönlicher Hinsicht. Deswegen darf »Fürsorge« nicht in Sozialarbeit ausufern. Dies würde zu Entmündigung und Abhängigkeit führen und damit den Zielen moderner Schule widersprechen, eigenständige und selbst denkende Schüler heranzuziehen, die eigenständige und selbst denkende Lehrkräfte voraussetzen.



Fürsorge: Ein oft übersehene Schlüssel-Aufgabe guter Führung

Fußnoten

1. Gekürzte und überarbeitete Fassung meines im Jahr 2012 unter dem Titel „Fürsorge als Teil der Führungsverantwortung“ erschienenen Beitrags.

KRITERIEN DER »FÜRSORGE«

Es geht bei fürsorglichem Handeln darum, die Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Alltags zu beachten bzw. wiederherzustellen und die Befindlichkeit und die Situation des betroffenen Personals einzubeziehen. Folgende inhaltliche Fragen mögen dies erläutern:

- ▷ Ist eine bestimmte Person der gestellten Aufgabe gewachsen, wird sie unter- oder überfordert?
- ▷ Sind aus bestimmten gesundheitlichen Gründen Erleichterungen notwendig?
- ▷ Sind Anteilnahme und Hilfe erforderlich gegen unberechtigte Anfeindungen (Mobbing)?
- ▷ Sind Eingewöhnungshilfen bei neuen Lehrkräften (z. B. bei Referendaren) hilfreich, wenn diese nicht selbst zureckkommen?

Formal ist der Aspekt der »Fürsorge« aus vier Gründen relevant:

1. Unter dem Aspekt der juristischen Festlegung, nämlich der Sorge um das anvertraute Personal, die in Schulgesetzen oder auch im Beamtenstatusgesetz festgelegt ist, also der Regel- und Gesetzestreue (vgl. Avenarius 2010, S. 638).
2. Unter der ethischen Verpflichtung der Humanität, die in den Bildungszielen enthalten ist (Mündigkeit als Fähigkeit zu selbst- und sozialverantwortlicher Haltung) im Sinne der organisationspädagogischen Maxime, nach der Schule ein Modell dafür sein muss, wozu sie erzieht – und die Schulleitungsperson folglich ein Modell für diese Auffassung.
3. Unter dem Aspekt des pragmatischen Kalküls. Dies bedeutet die Überzeugung, dass das Lehrpersonal an Schulen Leitungspersonal besser akzeptiert und mit ihm besser kooperiert, wenn es das Gefühl hat, dass dieses den Aspekt der Fürsorge beachtet. Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte und ihrer Leistungsbereitschaft (vgl. Schaarschmidt 2009).
4. Unter der Perspektive der Personenschonung. Durch fürsorgliche Führung reduzieren sich Ausfälle durch Krankheit oder Resignation (Heyse 2003). Die Frage ist nun, inwieweit sich ohnehin belastetes Personal diesen Aufgaben widmen kann. Ist fürsorgliches Führungsverhalten eine weitere Zumutung?

Ein kurzer aufschlussreicher Test für die Fürsorglichkeit von Schulleiterinnen und Schulleitern ist, nach den Lebensumständen der Mitglieder ihres Kollegiums zu fragen. Kennen sie überhaupt die Menschen, die an ihrer Schule arbeiten – nicht nur aufgrund des Prüfungszeugnisses und der Beurteilungen, sondern auch im Zusammenhang ihres Lebens?

Wissen sie, wer schulpflichtige Kinder bzw. Kinder im Vorschulalter, pflegebedürftige Angehörige zu Haus hat? Welchen Hobbys gehen sie nach, in welchen Vereinen sind sie tätig? Wie kommen sie mit ihren Kolleginnen und Kollegen zurecht? Welche leben allein, wer qualifiziert sich weiter, wer hat gesundheitliche Einschränkungen? (vgl. Rosenbusch/Schuffenhauer 2008)

ELEMENTE FÜRSORGLICHEN HANDELNS: EMPFEHLUNGEN

Viele Elemente fürsorglichen Handelns von Schulleitungspersonal gegenüber Lehrkräften entspringen Forderungen an humane, soziale, Mitarbeitern zugewandte Führung. Aspekte wie Fairness, Gerechtigkeit, Zielklarheit, Konsequenz finden sich in jedem guten Buch, in jeder Broschüre und in fast jedem neueren Beitrag über pädagogische Führung. Das ist umso wichtiger, da wir wissen, dass sich Verhaltensweisen des Führungspersonals auf die Mitarbeiter auswirken. So übernehmen Lehrkräfte häufig proaktive und sozial zugewandte Verhaltensweisen. Waren Schulleitungen kooperativ, so halfen sich auch Lehrkräfte häufiger gegenseitig. Schulleiterinnen und Schulleiter haben insofern eine Vorbildfunktion.

Folgende Empfehlungen für das Führungspersonal lassen sich formulieren:

1. VORBILDWIRKUNG: DAS EIGENE VERHALTEN REFLEKTIEREN

Wie wir gesehen haben, hat Schulleitungspersonal eine mehr oder weniger deutliche Vorbildwirkung. Deshalb sollte es bei sich selbst anfangen und das eigene Verhalten reflektieren. Es ist ratsam, das eigene Verhalten den Mitarbeitern gegenüber so einzurichten, dass man jederzeit aufgeschlossen, konzentriert und ruhig die Kommunikation bestreiten kann. Folglich wären Stress, Ärger, Überlastung, Frustration an Mitarbeiter möglichst nicht weiterzugeben. Die Ausstrahlung von Ruhe, Sicherheit, Souveränität, Kompetenz ist ein notwendiger Aspekt fürsorglichen Verhaltens Mitarbeitern gegenüber. Sich auch mal entschuldigen, zuhören können, sind einschlägige Merkmale.

2. TRANSPARENZ: BEVORSTEHENDE EREIGNISSE UND VERÄNDERUNGEN KOMMUNIZIEREN

Es wäre ein Fehler, die Mitglieder des Systems erst auf Umwegen oder wenn alles zu spät ist, über anstehende Veränderungen und Maßnahmen zu informieren. Hilfreich ist ein von Anfang an festgelegter wöchentlicher »jour fix« für alle Lehrkräfte, an dem laufende oder bevorstehende Ereignisse und Veränderungen durch die Schulleitung oder Beauftragte vorgestellt werden. Wenn er zu Beginn des Schuljahres festgelegt wird, ist die Teilnahme klar und der Termin muss nicht jedes Mal ausgehandelt werden, vor allem, wenn er als Raub an der

Freizeit betrachtet wird. Notfalls können Informationen auch in elektronischer Form oder am Schwarzen Brett vorgebracht werden. Bei größeren Veränderungen ist eine rasche Einberufung des Kollegiums unverzichtbar.

3. PROBLEMBESETZUNG: BERATUNG UND UNTERSTÜTZUNG ANBieten

Wenn einzelne Lehrkräfte mit ihrer Klassenführung oder in ihren Fächern nicht zuretkommen, bedeutet das nicht nur eine ungeheure Belastung der Lehrkräfte und Schüler, sondern auch eine massive Störung und einen Ansehensverlust im System Schule. Diese Probleme, die es an jeder Schule gibt, sollten in einem Klima der Offenheit bearbeitet werden. Angemessen wäre eine indirekte fürsorgliche Maßnahme, wie etwa eine gezielte Beratung durch andere Fachlehrer, eventuell mit Hospitationsmöglichkeiten oder auch die Vermittlung einer speziellen Fortbildung, die bestimmte Defizite beseitigen kann.

Coaching durch Stellvertreter, Psychologen oder erfahrene Fachlehrer ist ebenfalls möglich. Coaching bedeutet »Andere Menschen zu unterstützen, die Situation aus einer neuen Perspektive zu sehen und selbst neue Lösungen zu finden« (vgl. König/Volmer 2012). Dabei geht es nicht darum, Personen zur Räson zu bringen, um rigide Anweisungen, Strafmaßnahmen oder Laissez-faire, sondern darum, über Einsicht gemeinsame Problemlösungen anzugehen. Diese haben zum Ziel, möglichst selbstständig Lösungen durch betroffene Systemmitglieder zu finden. Dabei unterscheidet man Prozess- und Expertenberatung. Erstere gibt Hilfen, die Situation neu zu überdenken, letztere macht Vorschläge, gibt Anregungen, die jedoch angenommen oder verworfen werden können. Bei fürsorglichem Führungsverhalten in der Schule geht es um beide Varianten. Ziel im Sinne von systemischen Coachingverfahren ist es, in Betroffenen primär Formen von Selbstregulierung in Gang zu setzen.

Gut sind zwischenzeitliche Erkundigungen oder Rückmeldungen, wie sich die Situation nach den genannten Maßnahmen darstellt. Dabei sollte – bei allen Maßnahmen – das Prinzip gelten »Schatzsuche statt Defizitfahndung«, um in einem wohlwollenden Klima zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Motivation und Zuversicht statt Frustration und Angst entstehen zu lassen.

4. MITSPRACHE: LEHRERTEAMS ALS MITGESTALTENDE EINBEZIEHEN

Helmut Heyse und Bernhard Sieland (2018) schlagen im Rahmen von Qualitätsmanagement und Gesundheitsfürsorge vor, Lehrer teams mit Verantwortungs- und Entscheidungsspielräumen zu versehen. Sie sollen sich als Mitgestalter erleben und nicht nur als Befehlsempfänger fühlen, bspw. im Hinblick auf Vertretungsregelungen, Evaluation, Stundenpläne, Klassenkonferenzen, Elternarbeit. Diese Teams können Vereinbarungen treffen

über Leistungs- und Verhaltensforderungen gegenüber Schülerinnen und Schülern zur Stärkung der Eigenverantwortlichkeit für Lernen, kollegiale Absprachen, Entschleunigung des Schulbetriebs (Lernen braucht Zeit), musisch-künstlerische und sportliche Aktivitäten. Da Lehrkräfte relativ wenige Rückzugsmöglichkeiten haben, muss es das Bestreben des Schulleitungspersonals sein, zum Beispiel Pausenregelungen zu finden, in denen sich Lehrerinnen und Lehrer relativ ungestört regenerieren können.

5. SOZIALE AUFGESCHLOSSENHEIT: AUCH DAS UMFELD BEACHTEN

Voraussetzung für alle Maßnahmen fürsorglicher Art ist das Wahrnehmen des sozialen Umfelds, der Formen der Kooperation, des Verhaltens einzelner Mitglieder des Systems. So sollte man sich um Lehrkräfte, die eventuell Krisen durchlaufen – sei es in direkter oder indirekter Weise – kümmern. Bei privaten Krisen mag es genügen, Verständnis zu zeigen. Falls berufliche Ursachen vorliegen, also Angriffe von Eltern, Angst vor der Klasse oder vor dem Mobbing der Kollegen, wäre eine andere Verhaltensweise erforderlich. Greifen wir das Beispiel Mobbing auf, das beseitigt werden muss: Notwendig wären Gespräche mit den Beteiligten, evtl. durch Schulpsychologen oder Vertrauenslehrer, um Sachverhalte zu klären und als Schulleitung unter Umständen neue Regeln einzuführen, die für die Zukunft derartige Störungen möglichst ausschließen.

6. LEHREREINSATZ: NACH LEISTUNGSKRAFT, KOMPETENZ UND ERFAHRUNG AUSWÄHLEN

Der Einsatz von Lehrkräften ist ein zentrales Thema fürsorglicher Überlegungen. In vielen kleineren Schulen ist es üblich, dass die Lehrkräfte je nach Alter die Möglichkeit haben, sich eine bestimmte Klasse auszuwählen. Das führt dazu, dass die älteren und erfahrenen Lehrkräfte sich die sogenannten »leichten« Klassen auswählen, solche, die gut geführt und bekannt sind für ihr gesittetes Benehmen. Am Ende bleiben nur noch Klassen übrig, die im Grunde niemand gerne übernehmen möchte. Ausgerechnet diese schwierigen und fordernen Klassen bleiben dann für die Junglehrer, die sich kaum wehren können. Damit hätten wir das Gegenteil von fürsorglichem Verhalten. Angemessen ist es, Lehrkräfte nach ihrer Leistungskraft, Kompetenz und Erfahrung auszuwählen und bestimmte Klassen zuzuteilen, in denen sie ihre Möglichkeiten verwirklichen können. Allerdings müssten Lehrkräfte, die schwierige Klassen haben, an anderer Stelle entlastet werden oder bestimmte Hilfen erhalten, damit sie nicht benachteiligt sind.

7. MONOTONIEVERMEIDUNG: NEUE HERAUSFORDERUNGEN ERMÖGLICHEN

Es gibt nicht nur die Möglichkeit der Überforderung, sondern auch der Unterforderung, die dazu führen kann, dass für die betreffenden

Lehrkräfte Schule und Unterricht relativ langweilig sind und individuelle Erfolgsergebnisse ausbleiben. Eine Unterforderung kann beispielsweise vorliegen, wenn bestimmte Lehrkräfte über Jahre hinweg nur gleiche Klassenstufen unterrichten. Ein klassisches Beispiel ist die Grundschullehrerin, die seit dreißig Jahren immer die erste Klasse übernimmt. In diesem Fall wäre es sinnvoll, eine neue Herausforderung vorzuschlagen, z. B. eine andere Klassenstufe zu übernehmen, zumindest zeitweise, um sich auf neue Situationen und Herausforderungen einzustellen. So notwendig und hilfreich Spezialisierungen auch für das System sein können, so besteht doch die Gefahr, dass die Tätigkeit allmählich in unhinterfragte Routine mündet.

8. AUFWERTUNG:

SPEZIFISCHE FÄHIGKEITEN BERÜCKSICHTIGEN

Im gleichen Zusammenhang ist es ebenfalls eine für alle Seiten günstige Maßnahme, Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, ihre spezifischen Fähigkeiten in das System Schule einzubringen. Zum Beispiel bei Schulfesten, bei zentralen Veranstaltungen oder im Rahmen der eigenen Klasse. Dies können z. B. besondere Fähigkeiten im musikalischen Bereich sein, im Bereich der Aufarbeitung von historischen und zeitgeschichtlichen Daten, sodass auf der einen Seite das Team oder die Schule insgesamt von diesen spezifischen Fähigkeiten, Erkenntnissen und Begabungen profitiert und auf der anderen Seite sich die gefragten Akteure ernst genommen fühlen, da sie einen anerkannten Beitrag für die Gesamtheit leisten können und durch ihren Erfolg eine allgemein höhere Motivation entwickeln.

9. KARRIEREPFLEGE:

NACHWUCHSFÜHRUNGSKRÄFTE FÖRDERN

Ein elementarer Aspekt ist die Unterstützung und persönliche Ermutigung von Mitarbeitern, die sich durch zusätzliche Studien oder Fortbildungen weiterbilden, um z. B. als Seminarleiter, Stellvertreter oder Schulleiter zu reüssieren. Diese Lehrpersonen könnten auch ihre neu erworbenen Kenntnisse der Schule im Rahmen von schulinterner Lehrerfortbildung zur Verfügung stellen.

FAZIT

Das fürsorgliche Handeln durch Schulleitungspersonal spielt im Rahmen eines gelingenden und erfolgreichen Systems eine maßgebliche Rolle. Deshalb wäre es notwendig, derartige Aspekte in ein Ausbildungscurriculum für pädagogische Führungskräfte zu integrieren. Fürsorgliches Handeln der übergeordneten Instanz in diesem Zusammenhang wäre, nicht nur pädagogisches Führungspersonal sorgfältig auszuwählen und qualifiziert auszubilden, sondern ihm auch im Amt hinreichend Zeit zur Verfügung zu stellen, um auch selbst fürsorgliche Aspekte im Rahmen der Führungsaufgaben hinreichend wahrnehmen zu können. Zu erwarten wäre, dass sich nicht nur das Arbeitsklima in Schulen verbessert durch gegenseitiges Verständnis und Vertrauen, sondern dass sich auch durch überlegten Einsatz der Lehrkräfte, durch die angemessene Verteilung bestimmter Führungsaufgaben und das Gefühl der Anerkennung und Wertschätzung des Kollegiums gute Ergebnisse erzielen lassen.

Literatur

Avenarius, H. & Füssel, P. (2010). *Schulrecht*. 8., neu bearbeitete Auflage. Kronach: Carl Link.

Heyse, H. & Sieland, B. (2018). *Interaktionskultur als Steuerungsaufgabe für Schulleitungen. Teil II: Kritik und Partizipation*. In B. Amrhein, B. Badstieber, S.G. Huber, T. Klieme & B. Singh-Heinike (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung* (45.02). München: Wolters Kluwer.

Heyse, H. (2003). *Befragung vorzeitig pensionierter Lehrkräfte zur Situation in der Schule*. Kongressbericht der 15. Bundeskonferenz für Schulpsychologie. Bonn: DPV.

König E. & Volmer G. (2012). *Handbuch Systemisches Coaching*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Rosenbusch, H. S. (2012). *Fürsorge als Teil der Führungsverantwortung*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2012. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 62-73). Köln: Wolters Kluwer.

Rosenbusch H. S. & Schuffenhauer, P. (2008). *Fürsorge als Führungselement. Wie können Schulleiterinnen und Schulleiter Beziehungen wirkungsvoll gestalten?* In Bartz, A., Fabian, J., Huber, S.G., Kloft, C., Sassen-scheidt, H. & Schreiner, M. (Hrsg.), *PraxisWissen Schul-Leitung* (73.12). München: Wolters Kluwer.

Schaarschmidt, U. (2009). *»Beanspruchung und Gesundheit im Lehrberuf*. In O. Zlatkin-Troitschanka, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim-Basel: Beltz Verlag, S. 605–616.

Quereinsteiger unterrichten besonders häufig an Brennpunktschulen

Quereinstieg wird von der Ausnahme zur Regel

Der Lehrermangel spitzt sich zu. Deshalb entwickelt sich der Quereinstieg in den Lehrerberuf immer stärker von der Ausnahme zur Regel. Quereinsteiger arbeiten besonders häufig an Brennpunktschulen, wie erstmals eine Studie für das Bundesland Berlin aufzeigt.

Quelle: Bertelsmann Stiftung

Damit benachteiligte Jugendliche nicht besonders unter dem Lehrermangel leiden, ist besondere Unterstützung für ihre Schulen gefragt.

Die Zahl der Quer- und Seiteneinsteiger an Berliner Grundschulen steigt stark. Zu Beginn des aktuellen Schuljahres 2018/2019 verfügte nur ein Achtel aller neu eingestellten Lehrkräfte über einen Abschluss im Lehramt für die Grundschule. Damit spitzt sich eine Entwicklung weiter zu, die sich bereits in den beiden vorausgehenden Schuljahren abzeichnet hat. Waren im Schuljahr 2016/2017 noch 4,3 Prozent (insgesamt 506) aller Lehrkräfte an Grundschulen Quereinsteiger, so waren es im Jahr darauf bereits 6,5 Prozent (insgesamt 781). Dies entspricht einer Zunahme um gut die Hälfte in einem Jahr. In Zeiten des Lehrermangels wird damit aus einer Ausnahme zunehmend der Normalfall: Arbeiteten 2016 in fast jedem dritten Grundschulkollegium nur vollausgebildete Lehrkräfte, galt dies ein Jahr später nur noch für gut ein Sechstel aller Grundschulen. Zu diesem Ergebnis kommt eine Studie der Bildungsforcher Dirk Richter, Alexandra Marx und Dirk Zorn für unsere Stiftung.

Quereinsteiger verteilen sich demnach ungleich auf Grundschulen. Wie viele Quereinsteiger an einer Schule sind, hängt stark davon ab, wie viele Kinder aus armen Haushalten diese Grundschule besuchen. Gemesen wird dies am Anteil der Kinder mit Lernmittelbefreiung. An Brennpunktschulen unterrichten doppelt so viele Quereinsteiger wie an Schulen mit vielen Kindern aus finanziell besser gestellten Familien. Schulen mit einem niedrigen Anteil von Kindern mit Lernmittelbefreiung hatten im Schuljahr 2016/2017 so im Schnitt nur 3,1 Prozent Quereinsteiger, Schulen mit vielen Kindern aus ärmeren Haushalten hingegen 6,7 Prozent.

Mit der steigenden Zahl an Quereinsteigern im Schuljahr 2017/2018 bleibt die Kluft zwischen armen und reichen Schulen erhalten: Machten an Schulen mit besser gestellten Kindern Quereinsteiger fünf Prozent der Kollegien aus, lag ihr Anteil an Schulen mit finanziell schlechter gestellten Kindern sogar bei knapp zehn Prozent.

Dass ausgerechnet Brennpunktschulen besonders viele Quereinsteiger beschäftigen, verschärft die dort ohnehin anspruchsvolle Situa-

tion zusätzlich. "Je mehr Quereinsteiger an eine Schule kommen, desto größer ist der Aufwand für die erfahrenen Kollegen, diese ans Unterrichten heranzuführen", so Dräger. Zumal der Berufseinstieg an Schulen in schwieriger Lage für Quereinsteiger ohnehin herausfordernder sei als an Schulen mit privilegierter Schülerschaft.

BRENNPUNKTSCHULEN BRAUCHEN ANGEMESSENE AUSSTATTUNG UND UNTERSTÜTZUNG

Die Studie macht auch Lösungsvorschläge für die schwierige Situation. Demnach müssen vor allem Brennpunktschulen für regulär ausgebildete Lehrkräfte attraktiver werden, etwa durch bessere materielle und personelle Ausstattung, die am höheren Bedarf orientiert ist. "Bislang", so Dräger, "können sich erfolgreiche Lehramtsabsolventen ihren Einsatzort quasi aussuchen und wählen deshalb häufig Schulen, die gute Bedingungen versprechen. An eine Brennpunktschule zu gehen, sollte mit attraktiven Entwicklungsmöglichkeiten honoriert werden."

Die Studie stellt zudem heraus, dass sowohl die neu startenden Quereinsteiger wie auch die Schulen selbst effiziente Unterstützung brauchen. Dräger begrüßt deshalb, dass die Berliner Bildungsverwaltung im Rahmen ihres Unterstützungskonzepts für Quereinsteiger "QuerBer" gezielt Ruheständler als Mentoren an Bord holt. Darüber hinaus sollte der Senat gegen die ungleiche Verteilung der Lehrkräfte auf die Berliner Schulen stärker anstreuen, etwa indem er den Anteil der Quereinsteiger an Schulen begrenzt.

Abschließend macht Dräger deutlich, dass der Lehrermangel an den Grundschulen nicht auf Berlin begrenzt sei und sich in den kommenden Jahren noch weiter zuspitzen werde. Daher lobt er die Offenheit, mit der der Berliner Senat die Verteilung der Quereinsteiger auf die Grundschulen darlegt: Dräger erhofft sich, dass auch andere Bundesländer Einblick in "die soziale Verteilung des Lehrermangels" gewähren und die Daten zum aktiven Gegensteuern nutzen.

ifo-Forscher stellen OECD-Studie zur Chancengerechtigkeit auf den Prüfstand

Ergebnisse auf Basis fragwürdiger methodischer Entscheidungen?

Ein Team um ifo-Forscher Andreas Peichl kritisiert die Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) für eine neue Studie zur Chancengerechtigkeit in Deutschland.

Quelle: **ifo Institut**

„Die Annahmen der Studie weichen vom üblichen Vorgehen in der akademischen Literatur ab. Beispielsweise sind Selbstständige von der Betrachtung ausgeschlossen. Das verzerrt die Ergebnisse negativ. Auch an anderen Stellen entscheiden sich die Autoren für relativ ungewöhnliche Annahmen. In der Summe erhält man ein Ergebnis, das ein echter Ausreißer ist und Deutschland im internationalen Vergleich sehr schlecht aussehen lässt.“

Als Maß für die Chancengerechtigkeit verwenden die OECD-Forscher die „intergenerationale Einkommenselastizität (IGE).“ Sie gibt an, wie stark das Einkommen der Kinder vom Einkommen der Eltern abhängt. Bei einer IGE von 0 wäre das Einkommen der Kinder komplett unabhängig vom Einkommen der Eltern. Bei einer IGE von 100 dagegen hängt das Einkommen der Kinder komplett vom Einkommen der Eltern ab. Je höher also die IGE, desto geringer die Chancengerechtigkeit in einer Gesellschaft. Vergleichbare Studien sehen die IGE für Deutschland zwischen 9,5 und 39,1 mit einer Häufung um 20. Die OECD kommt nun aber auf 55,1. Diese IGE ist so hoch, dass es rund sechs Generationen dauert, bis die Nachkommen einer Person aus dem untersten Einkommensdezil das Durchschnittseinkommen erreichen würden. Verwendet man jedoch zur Berechnung dieser „OECD-Generationenstatistik“ die Bandbreite der Elastizitäten aus der Literatur, so dauert es zwei bis vier anstatt sechs Generationen. Peichl ergänzt: „Vor dem Hintergrund der diskutablen statistischen Annahmen ist das Ergebnis der OECD-Studie mit Vorsicht zu genießen. Selbstverständlich gibt es auch in Deutschland großen Reformbedarf bei der Förderung von Kindern aus benachteiligten Elternhäusern, beim KITA-Ausbau und bei der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Mit alarmistischen Ergebnissen auf Basis fragwürdiger methodischer Entscheidungen ist dabei aber nicht geholfen.“

Anzeige

SchulleiterABC

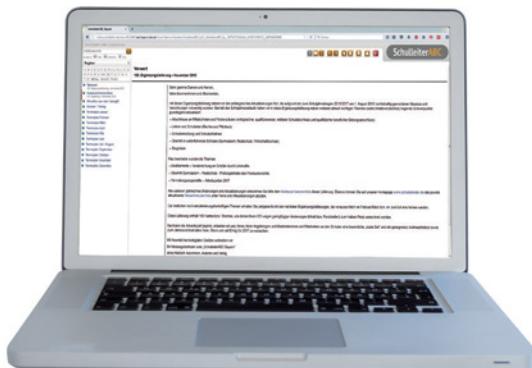
das Original

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: onlineABC

Passwort: BSL-2019

Wählen Sie Ihr Bundesland!

Kostenloser Testzugang bis 15.3.2019 freigeschalten!

Besuchen Sie uns auf der didacta 2019 in Köln –
Halle 7.1 Stand E/044 – Wir freuen uns auf Sie!

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

Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG

E.-C.-Baumann-Straße 5, 95326 Kulmbach, Tel. 09221 / 949-204, Fax 09221 / 949-377

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



Haltungen sind nur so viel wert, wie sie für die Lernenden auch wahrnehmbar werden

„Die Lehrerpersönlichkeit ist es, die den guten Unterricht ausmacht!“

Eine wichtige Perspektive, die jedoch den Befunden der Hattie-Studie nur unzureichend gerecht wird

Im dritten Teil unserer Serie geht es um einen der offensichtlich am breitesten rezipierten Forschungsbefunde der Hattie-Studie „Visible Learning“. Die Autoren setzen sich im vorliegenden Beitrag mit den entsprechenden Diskussionen in ihren 140 Veranstaltungen zur Hattie-Studie – insbesondere mit Schulleitungspersonal – auseinander und zeigen den „roten Faden“ eines angemessenen Umgangs mit den Forschungsbefunden auf.

Quelle: Ulrich Steffens & Dieter Höfer • Foto: Fotolia, Robert Kneschke

Neben der richtigen Unterrichtsmethode stellt die Lehrerpersönlichkeit das zweite große Thema bei einer Auseinandersetzung mit der Forschungsbilanz von John Hattie dar. Zu dieser Herausgehobenheit hat insbesondere der Artikel »Ich bin superwichtig!« von Martin Spiewak in »Die Zeit« vom 3. Januar 2013 beigetragen. Spiewak hebt hervor: »Entscheidend ist: Der Lehrer, die Lehrerin und führt dazu aus: »Was Schüler lernen, bestimmt der einzelne Pädagoge. Alle anderen Einflussfaktoren – die materiellen Rahmenbedingungen, die Schulform oder spezielle Lehrmethoden – sind dagegen zweitrangig.«

In Bezug auf solche Artikel wird in Veranstaltungen zur Hattie-Studie von Teilnehmerinnen und Teilnehmern dann wiedergegeben: »Also, ich habe gehört: Auf den Lehrer kommt es an; er ist der entscheidende Faktor für den Lernerfolg der Schüler.« »Die Lehrerpersönlichkeit ist es, die den guten Unterricht ausmacht.« »Der gute Lehrer muss die Schüler mitreißen können und ihnen ein Vorbild sein.« »Letztendlich ist es die Haltung des Lehrers, die er gegenüber den Schülern einnimmt.« Ver einzelt wird auch darauf hingewiesen, dass die »gute Schule« eigentlich davon abhängt, ob sie gute Lehrerinnen und Lehrer hat. Aber das ist dann Zufall, wird eingewandt, denn meistens sind die Lehrpersonen

an Schulen ganz unterschiedlich, sodass es für die Schülerinnen und Schüler reine Glückssache ist, ob sie bei der einen Lehrerin viel und bei dem anderen Lehrer wenig lernen würden.

In diesem Diskussionszusammenhang wird für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltungen sofort nachvollziehbar, dass die Aussage »Auf den Lehrer kommt es an!« sinnvollerweise dahingehend zu präzisieren ist, dass es im Hinblick auf erfolgreiches Lernen auf bestimmte Lehrpersonen ankommt, nämlich auf die, die einen guten Unterricht machen, und nicht auf jene, die mit wenig pädagogischem Engagement ihren Beruf ausüben, bei denen die Schülerinnen und Schüler nur eine störende Begleiterscheinung des Unterrichts sind.

Dementsprechend zeigen auch Forschungsbefunde deutliche Unterschiede zwischen »guten« und »schlechten« Lehrpersonen im Hinblick auf ihre Wirkungen bei den Lernerfolgen im Unterricht. So beträgt in der Studie von Sanders und Rivers (1996) der Lernfortschritt »bei den am wenigsten effektiven Lehrpersonen« durchschnittlich 14 Prozentpunkte, bei den »effektivsten Lehrpersonen« durchschnittlich 53 Prozent, gemessen für den Verlauf eines Lernjahres (zitiert nach Hattie 2013, S. 141). Besonders hervorzuheben gilt es dabei, dass sich die Lernverzögerungen in den Folgejahren nicht mehr kompensieren lassen (Frage: Ist das plausibel? Warum nicht?): »Die Effekte einer schlechten Lehrerqualität halten auch noch Jahre, nachdem Lernende diesen Unterricht besucht haben, an (Sanders/Rivers 1996)« (Hattie 2013, S. 141). Im Zusammenhang der Ergebnisse dieser und anderer Studien hebt Hattie hervor, »wie verheerend es sein kann, schwache Lehrpersonen zu haben« (ebd.).

Vor diesem Hintergrund wird in den Veranstaltungen zur Hattie-Studie kritisch rückgefragt, welchen Wert dann Durchschnittsergebnisse eines Kollegiums haben, wie sie vor allem in Schulinspektionen (bzw. externen Evaluationen und Qualitätsanalysen) ermittelt werden, weil diese doch das Spektrum des Lehrerverhaltens nicht zum Ausdruck bringen und damit auch das Problem des schlechten Lehrers kaschieren. Zugespitzt wird gesagt: Entsprechende Durchschnittsdaten liefern insofern doch nur Nonsense-Ergebnisse.

Die Ergebnisdiskrepanz zwischen guten und schlechten Lehrpersonen wird in den Diskussionen über die Forschungsergebnisse mit Erstaunen und teilweise mit Bestürzung zur Kenntnis genommen, weil man sich darüber bislang nicht im Klaren gewesen war. Beispielsweise wird erläutert: Natürlich weiß man in einem Kollegium darüber Bescheid, dass es Unterschiede gibt, auch daran abzulesen, wie über Schülerinnen und Schüler sowie über Unterrichtssituationen gesprochen wird, dennoch überrascht das große Ausmaß. Dadurch würden ja für einen Teil der Kinder und Jugendlichen nicht nur Lernchancen vertan, sondern sogar Lebenschancen verbaut. Kritische Fragen werden dabei aufgeworfen: »Darf das sein?« »Müsste da nicht interveniert werden?«

Es ist erstaunlich, dass solche Fragen kaum ein Thema in der pädagogischen Diskussion sind. Vielmehr scheint es so zu sein, dass eine solche Diskussion gezielt vermieden wird, und zwar in allen pädagogischen Handlungsfeldern und auf allen Handlungsebenen, insbesondere in Kollegien. Dan Lortie hat dieses Phänomen bereits 1973 beschrieben. Er spricht von einem »autonomen Gleichheitssyndrom«, das die Eigenständigkeit der Lehrerinnen und Lehrer betont und bei dem sich Kolleginnen und Kollegen gegenseitig unterstellen, sie würden gute Arbeit machen. Man lässt sich auf diese Weise gegenseitig in Ruhe und tut so, als ob alle Lehrpersonen gleich sind, obwohl man eigentlich gegenläufige Erfahrungen gesammelt hat. (vgl. dazu Lortie 2002) Im Grunde genommen wird ein Mantel des Schweigens über das unterschiedliche Leistungsspektrum von Lehrerinnen und Lehrern gehüllt. Es ist ein Tabu, über Kolleginnen und Kollegen zu reden, auch nicht über den guten Lehrer (denn er könnte ja sonst aus der Gleichheit der Kollegenschaft herausragen) und erst recht nicht über die schlechte Lehrerin.

Spätestens die vorliegenden Befunde aus der Hattie-Studie fordern allerdings dazu heraus, mit dem Tabu endlich zu brechen. Das ist

eine Herausforderung, die sich in erster Linie an alle Pädagoginnen und Pädagogen und damit an die Professionsgemeinschaft insgesamt richtet, aber auch an die Verantwortlichen in der administrativen Führung und Schulaufsicht.

Wie unterrichtet wird, ist zu allererst einmal Sache der einzelnen Lehrperson. Sie entscheidet aufgrund ihrer »pädagogischen Freiheit« über die didaktische Ausgestaltung und das methodische Vorgehen und bringt damit sich selbst in ihrer Eigenart und in ihren Überzeugungen in die pädagogische Arbeit ein. Bei einer solchen Anlage des Lehrerberufs erscheint das Lehrerhandeln eng verkoppelt mit der Persönlichkeit der Akteure. So wird dies auch von den Veranstaltungsteilnehmern überwiegend so gesehen. Dabei fühlen sie sich durch die Hattie-Studie bestärkt: »Die Haltungen der Lehrerinnen und Lehrer sind es, auf die es ankommt.« In den entsprechenden Äußerungen schwingt zugleich ein Unterton mit, der diese Haltungen als gegeben hinnehmen und kaum veränderbar wahrnehmen lässt, in dem Sinne: »Entweder man hat es oder nicht.« Ein entsprechendes Lehrerethos ist in diesem Verständnis eher eine Gnade, denn eine Frage der Aus- und Fortbildung sowie des systematischen Trainings und Coachings.

Die Befunde aus Hatties Forschungsbilanz verweisen auf ein entsprechendes Bündel an Haltungen, »die jede unserer Handlungen und Entscheidungen an einer Schule untermauert. Es sind folgende Überzeugungen: dass wir Evaluatoren, Change-Agents, adaptive Lernexperten, Menschen, die Feedback über ihre Wirkung fordern, sind; dass wir am Dialog und an der Herausforderung teilnehmen; dass wir Vertrauen zu allen entwickeln; dass wir in Fehlern Chancen sehen; dass wir begierig darauf aus sind, die Botschaft der Kraft, des Spaßes und des Einflusses, die wir auf das Lernen haben, zu verbreiten« (Hattie 2014, S. 183; siehe dazu auch Kap. 3.3). Frank Lipowsky zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass hinter den Merkmalen guten Unterrichts bestimmte pädagogische Haltungen stehen:

- ▷ »Begeisterungsfähigkeit (passion)
- ▷ Interesse an den Schülerinnen und Schülern und an ihren fachbezogenen Entwicklungen
- ▷ Glaube an die Überzeugung von der Beeinflussbarkeit der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler
- ▷ Anerkennung der eigenen Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler
- ▷ Bereitschaft und Fähigkeit, sich in Schülerinnen und Schülern hineinzuversetzen, ihre Lernprozesse zu antizipieren (»kognitive Empathie«)
- ▷ pädagogischer Optimismus« (Lipowsky 2013).

Dabei gerät gerne in Vergessenheit, dass diese Haltungen nur so viel wert sind, wie sie für die Lernenden auch wahrnehmbar werden. Es geht folglich nicht um die gute Absicht, vielmehr muss sie für die Lernenden im Lehrerverhalten einen Niederschlag finden, also sichtbar werden. Insofern kommt es letztlich auf das Verhalten an, das sich in bestimmten wirksamen Lehr-Lernstrategien und gestalteten Lernarrangements, die sich als wirksam herausgestellt haben, konkretisiert.

Einen solchen Unterricht erfolgreich zu gestalten, setzt Expertise voraus. »Wodurch zeichnet sich diese aus? Ein Expertenlehrer ist nicht zwangsläufig derjenige, der ein ausgeprägtes Fachwissen hat. Sondern er muss auch in der Lage sein, mit den Lernenden in einen Dialog zu treten und eine Beziehung aufzubauen. Er muss in der Lage sein, sein Wissen in die Sprache der Schülerinnen und Schüler zu transferieren und transformieren. Das Zusammenspiel von Fachkompetenz, pädagogische Kompetenz und didaktische Kompetenz ist damit gemeint. Howard Gardner spricht sinngemäß von den drei Es: Exzellenz, Ethik und Engagement. Ihr Zusammenwirken macht Expertise aus« (Zierer 2014, S. 89). Eine solche Expertise entsteht erst durch Berufserfahrung und nicht mit dem zweiten Staatsexamen. Entsprechende Absolventen sind Berufsanfänger, sogenannte »Novizen«, und müssen sich erst in ihren Beruf systematisch einarbeiten. Die entsprechenden Kompetenzen gilt es aufzubauen

und zu verstetigen. Die in Veranstaltungen zur Hattie-Studie geäußerte Vorstellung, der gute Lehrer bzw. die gute Lehrerin sei eine Frage der begnadeten Persönlichkeit, wird dem Sachverhalt nicht gerecht.

Abschließend zum vorliegenden Thema muss noch auf ein mögliches Missverständnis hingewiesen werden: Immer wieder wird in den erwähnten Veranstaltungen als herausgehobene Botschaft der Hattie-Studie die Lehrperson als der ausschlaggebende Faktor dargestellt, dem alle anderen Faktoren untergeordnet seien. Diese Sichtweise wird der Forschungsbilanz von Hattie in keiner Weise gerecht. Auch wenn die Faktoren Lehrperson und Schule wichtig für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern sind, so hängt der Lernerfolg in erster Linie von schulexternen Faktoren ab, nämlich von den kognitiven Grundfähigkeiten, vom Vorwissen und den motivationalen Einstellungen der Lernenden sowie vom soziokulturellen Status und dem Anregungsgehalt des Elternhauses. In Kenntnis dieser Einflussgrößen lassen sich die fachlichen Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler bis zu zwei Dritteln (Hattie 2003) oder gar drei Viertel (Scheerens/Bosker 1997; Scheerens 2016) vorhersagen. Von entscheidender Bedeutung sind also nicht die Lehrenden und die Institution Schule, sondern die Leistungsfähigkeit der Lernenden und das Milieu, in dem sie aufwachsen (vgl. dazu Kap. 5.5).

Von daher dürfte auch unmittelbar nachvollziehbar sein, dass ein Ranking von Schülerleistungen in erster Linie etwas über die Schülerzusammensetzung einer Schule zum Ausdruck bringt und insofern kaum

Informationen über die Qualität einer Schule liefert. Ein Schulranking mit Testleistungen von Schülerinnen und Schülern folgt anderen Interessen und dient in keiner Weise

dem von Hattie vielbeschworenen Feedback. Insofern lenkt es von den pädagogischen Anliegen ab und stärkt einen Wettbewerb ohne sachliche Grundlage.

Dieser Text ist erschienen in:

Ulrich Steffens & Dieter Höfer: Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht? Beltz Verlag 2016, S. 199-202.

Zu den Autoren

Dieter Höfer (†) unterrichtete bis zu seiner Pensionierung am Gymnasium Oberursel und war wissenschaftlicher Mitarbeiter an der hessischen Lehrkräfteakademie in Wiesbaden.

Ulrich Steffens, Erziehungswissenschaftler, Direktor a.D. am ehemaligen Institut für Qualitätsentwicklung (IQ), Wiesbaden; u.a. Koordinator des Netzwerks „Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE)“ und Herausgeber der Bände „Grundlagen der Qualität von Schule“ in der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ beim Waxmann-Verlag; soeben erschienen: *Ulrich Steffens & Rudolf Messner (Hrsg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3.* Münster: Waxmann, 2018.

Kontakt: UlrichSteffens@gmx.de, 0611/462 115.

Literatur

Hattie, J. (2003): Teachers make a difference: What is the research evidence? Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality (Power-Point-Präsentation). Auckland: University of Auckland.

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

Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lipowsky, F. (2013): Erfolgreich lernen – Was wirklich wirkt. Erkenntnisse aus der Hattie-Studie (Power-Point-Präsentation vor der Arbeiterkammer Vorarlberg in Feldkirch am 13. September 2013). Kassel: Universität Kassel.

Lortie, D. C. (2002): Schoolteacher – A Sociological Study. 2. Auflage. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Scheerens, J. (2016): Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base. Dordrecht: Springer Netherlands.

Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford: Pergamon.

Steffens, U. (2018): Was ist das Wichtigste beim Lernen? Zu Ertrag und Grenzen der Hattie-Studie „Visible Learning“. In: Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.): Unterrichtsqualität – Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3. Münster: Waxmann, S. 255-281.

Zierer, K. (2014): Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.



Design Thinking: Ein praxisorientierter Ansatz der Unterrichts- und Schulentwicklung

Design Thinking in der Unterrichts- und Schulentwicklung

Handlungsfelder und Gestaltungsmöglichkeiten im Schulmanagement

Schulen sehen sich in den letzten Jahren verstärkt vor komplexe Anforderungen gestellt. „Lösungen von der Stange“ gibt es angesichts der individuellen Voraussetzungen an den Schulen kaum. Design Thinking als Ansatz zur Problemlösung und zur Entwicklung von Innovationsideen erscheint daher im Kontext von Unterrichts- und Schulentwicklung vielversprechend..

Autoren: Sven Wippermann, Iris Schmidberger, Tobias Stricker • Foto: Fotolia, Chaiyawat

In diesem Beitrag werden zunächst die Kernelemente des Design Thinking vorgestellt sowie exemplarisch Handlungsfelder und Gestaltungsmöglichkeiten im Zuge einer partizipativen Schulentwicklung beschrieben. Am Beispiel des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Bildungsmanagement“ der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wird anschließend aufgezeigt, wie Design Thinking zur nutzerorientierten Weiterentwicklung eines Curriculums eingesetzt werden kann.

UNTERRICHTS- UND SCHULENTWICKLUNG – KEINE LEICHTE ANGEGENHEIT

Gelingende Unterrichts- und Schulentwicklung zu betreiben, ist kein leichtes Unterfangen: Das Alltagsgeschäft hat Schulleitungen und Lehrkräfte fest im Griff. Für konzeptionelle Arbeit im Bereich der Schulentwicklung bleibt somit häufig wenig Zeit und Raum, wie Untersuchungen zu Tätigkeiten dieser Gruppen untermauern (vgl. z. B. Bärstecher 2014, S. 33ff.; Mußmann 2018, S. 126f.). Pädagogische Tage finden – wenn überhaupt – lediglich einmal im Schuljahr statt. Kontinuierliche Weiterarbeit an bestimmten Themen oder Aufgabenstellungen in festen oder agilen Arbeitsgruppen während des Schuljahrs sind im laufenden Betrieb daher häufig (scheinbar) schwer zu organisieren, und es stellt sich oftmals die Frage nach einem guten Verhältnis hinsichtlich Effizienz und Effektivität. Begleitung, etwa durch externe Fachberater für Schulentwicklung, passiert zudem i. d. R. eher punktuell als kontinuierlich. Angesichts dieser Voraussetzungen stellt sich die Frage, wie Schulentwicklung dennoch stattfinden kann. Der Beitrag stellt den Ansatz des Design Thinking vor und zeigt Möglichkeiten auf, wie Design Thinking für gelingende Schulentwicklungsprozesse nutzbar gemacht werden kann.

KERNELEMENTE DES DESIGN THINKING

Design Thinking, das seinen Ursprung in der Arbeitsweise von Architekten und Designern findet, wird inzwischen weltweit von zahlreichen Unternehmen zur Entwicklung neuer Produkte und Dienstleistungen genutzt. Darüber hinaus findet der Ansatz auch im Bildungskontext verstärkt Resonanz (vgl. Schmidberger/Wippermann 2018a). Die Methode zeichnet sich insbesondere durch eine integrative Sichtweise aus, die die menschlichen Bedürfnisse fokussiert und darüber hinaus die Umsetzbarkeit sowie die Wirtschaftlichkeit einer Innovationsidee berücksichtigt (vgl. Lewrick et al. 2017, S. 93). Ausgangspunkt eines jeden Design Thinking Prozesses bildet eine lösungsoffene Leitfrage, die als Design Challenge bezeichnet wird. Diese bildet die Basis für die Entwicklung von Innovationsideen (vgl. Plattner et al. 2009, S. 115 ff.). Um das Problem

dabei näher bestimmen zu können, ist es vorteilhaft, die Formulierung der Fragestellung mit „Wie könnten wir...“ zu beginnen und zudem die Perspektive der fokussierten Zielgruppe einzunehmen (vgl. Lewrick et al. 2017, S. 74).

UMSETZUNGSFORMEN

Je nach Zeitbudget und Vorhaben bzw. Themenkomplex kann der Design Thinking Prozess in unterschiedlichen Formen bearbeitet werden:

1. Das Design Thinking Meeting, das sich über ein bis vier Stunden erstreckt und in dessen Verlauf ein bis zwei Prozessschritte bearbeitet werden.
2. Der Design Thinking Workshop, der ein bis drei Tage umfasst und die Sammlung von vielfältigen Lösungsideen sowie die Erstellung erster Prototypen zum Ziel hat.
3. Das Design Thinking Projekt, das mehrere Monate beanspruchen kann und die konkrete Umsetzung einer Lösungsidee ermöglicht (vgl. Schmidberger/Wippermann 2018b, S. 56).

ERFOLGSFAKTOREN

Ein gelingender Design-Thinking-Prozess wird durch mehrere Faktoren begünstigt. So sollte dieser idealerweise in einem multidisziplinären Team, das sich aus vier bis sechs Personen zusammensetzt, erarbeitet werden. Auf diese Weise kann die Fragestellung aus vielfältigen Perspektiven betrachtet und das Lösungsspektrum erweitert werden (vgl. Lewrick et al. 2017, S. 122 ff.). Im Schulkontext könnte sich das Design Thinking Team aus der Schulleitung, Lehrern, Mitgliedern des Schulentwicklungsteams oder den Fachschaften zusammensetzen. Darüber hinaus wäre es sicher auch interessant, Vertreter aus der Wirtschaft hinzuzuziehen, um Anforderungen aus der Arbeitswelt einzubeziehen. Die potenziellen Nutzer – in diesem Fall die Schülerinnen und Schüler – werden insbesondere in den Phasen der Beobachtung und des Testens einbezogen.

Des Weiteren eröffnet ein flexibel gestaltbarer Arbeitsraum während des Design Thinking Prozesses eine nicht alltägliche Nutzung und regt die Kreativität des Design Thinking Teams an. Hierfür eignen sich variabel einsetzbare Einrichtungsgegenstände, wie z.B. Schubladencontainer, Stehtische oder Sitzhocker. Darüber hinaus sollten ausreichend Moderations- und Gestaltungsmaterialien, Pinnwände und Flipcharts zur Verfügung stehen (vgl. Plattner et al. 2009, S. 108). Mithilfe von Haftnotiz-Zetteln können die beschreibbaren Flächen zusätzlich durch Fenster und Schranktüren erweitert werden (vgl. Lewrick et al. 2017, S. 113 ff.).

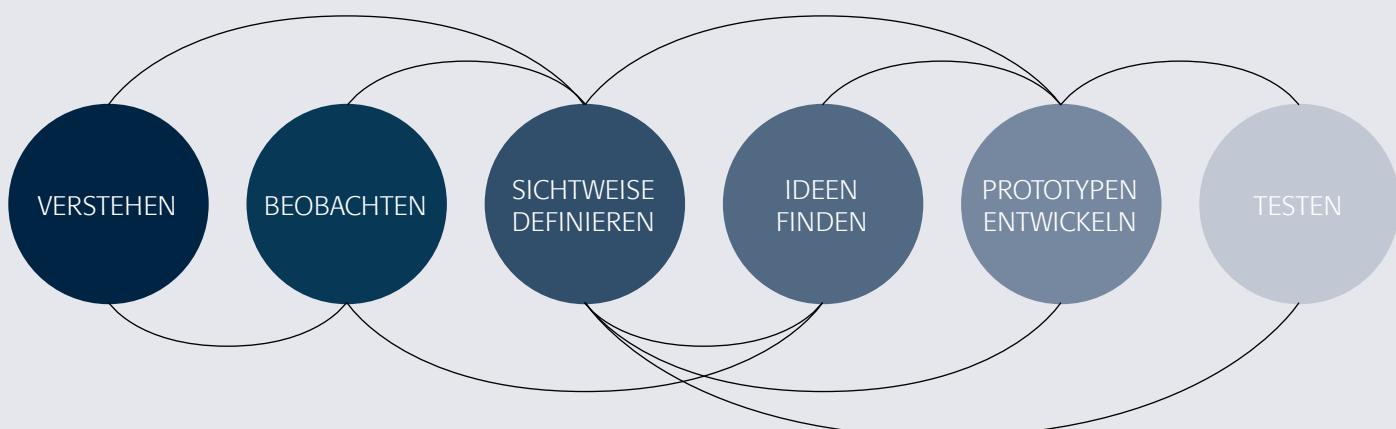


Abbildung 1: Design Thinking Prozess in sechs Handlungsschritten (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an HPI-Academy 2018).

Der Design Thinking Prozess setzt sich aus mehreren aufeinander aufbauenden Handlungsschritten zusammen. Eine Besonderheit des Prozesses ist die iterative Vorgehensweise, die eine stetige Rückkopplung auf vorangegangene Phasen ermöglicht. Dadurch können einerseits neu gewonnene Informationen und Ergebnisse reflektiert und einbezogen werden, andererseits können aufkommende Fragen neue Lösungswege aufzeigen. Im Folgenden wird der sechsschrittige Design Thinking Prozess dargestellt (vgl. Lewrick et al. 2017, S. 30):

VERSTEHEN:

In diesem Prozess-Schritt soll ein gemeinsames Verständnis der Leitfrage geschaffen und der Ist-Zustand reflektiert werden (vgl. Uebernickel et al. 2015, S. 86).

BEZOCHTEN:

Ziel dieser Phase ist es, die tatsächlichen Bedürfnisse und Erwartungen der potenziellen Nutzer kennenzulernen und diese zu dokumentieren (vgl. Lewrick et al. 2017, S. 48–49).

SICHTWEISE DEFINIEREN:

Jetzt geht es darum, die bisher gesammelten Daten auszuwerten und zu interpretieren (vgl. Plattner et al. 2009, S. 120). So kann ein ganzheitliches Bild des Nutzers entstehen und ein besseres Verständnis für seine Bedürfnisse gewonnen werden (vgl. Lewrick et al. 2017, S. 33).

IDEEN FINDEN:

Ausgehend von den bisherigen Erkenntnissen werden nun in kurzer Zeit mit Hilfe von Kreativitätstechniken möglichst viele Lösungsideen für die Design Challenge gesammelt (Plattner et al. 2009, S. 121).

PROTOTYPEN ENTWICKELN:

Für die ausgewählten Ideen werden erste Entwürfe entwickelt. In diese werden jedoch nur so viel Zeit und Kosten investiert, wie zur Darstellung der relevanten Merkmale unbedingt erforderlich ist (vgl. Lewrick et al. 2017, S. 95 f.).

TESTEN:

In der Testphase wird erstmals die Praxistauglichkeit der entwickelten Entwürfe erprobt. Dabei soll sich zeigen, ob die entwickelten Prototypen den tatsächlichen Bedürfnissen des potenziellen Nutzers entsprechen und welches Verbesserungspotenzial besteht. Generell gilt hier das Prinzip: Fail early and often (vgl. Plattner et al. 2009, S. 127).

DESIGN THINKING IN DER SCHULENTWICKLUNG

Die Einsatzmöglichkeiten von Design Thinking in der Schule können äußerst vielfältig sein. Neben dem Einsatz für den bzw. im Unterricht, für den es mittlerweile eine ganze Reihe hervorragender Materialien und Angebote gibt (vgl. z. B. Deutsche Telekom Stiftung 2018; Hopp Foundation 2018), existieren zahlreiche Herausforderungen in der Organisation Schule, für die mithilfe von Design Thinking Lösungsansätze entwickelt werden können. Im Folgenden wird anhand eines Beispiels skizziert, wie Design Thinking in der Schulentwicklung eingesetzt werden kann.

DESIGN CHALLENGE

Im Kontext der Schulentwicklung können unter Bezugnahme auf die o. g. Aspekte exemplarisch die folgenden Challenges formuliert werden:

- ▷ Wie könnten wir die Unterrichtsentwicklung im Team intensiver fördern?
- ▷ Wie könnten wir eine datenbasierte Schulentwicklung intensivieren?
- ▷ Wie könnten wir unsere Schule strategisch weiterentwickeln?

Anhand der Design Challenge „Wie könnten wir unsere Schule strategisch weiterentwickeln?“ wird im Folgenden näher auf die Umsetzung

der einzelnen Prozessschritte im Schulkontext eingegangen:

VERSTEHEN

Um eine gemeinsame Wissensbasis für den weiteren Prozessverlauf zu schaffen, sind in diesem Schritt die Hintergründe der Design Challenge zu klären und darzustellen, was bisher bezüglich der strategischen Schulentwicklung unternommen wurde.

BEZOCHTEN

Zur Visualisierung der Nutzerperspektive ist die Erstellung einer so genannten Empathie-Map empfehlenswert. Diese dient zur Sammlung von Eindrücken aus der Nutzerperspektive und hält fest, was potenzielle Nutzer – in diesem Fall vorrangig die Schülerinnen und Schüler – im Kontext der Design Challenge denken, fühlen, hören und sehen. Darüber hinaus wird dargestellt, was sie sagen und tun, was sie stört und was ihnen besonders wichtig ist. Diese Informationen können durch persönliche Interviews oder schriftliche Befragung etc. im Vorfeld des Workshops oder während dieses Prozessschrittes gewonnen werden.

SICHTWEISE DEFINIEREN

Als eine wirkungsvolle Methode zur Definition der Sichtweise eignet sich die Gestaltung einer sogenannten Persona (vgl. Plattner et al., 2009, S. 120). Mithilfe von besonderen Merkmalen, Emotionen, Zitaten und Fotos etc. wird der Steckbrief eines potenziellen Nutzers, in Form eines Plakates, einer Collage oder einer Zeichnung usw. erstellt. Diesen Zweck erfüllen auch Methoden wie das Storytelling oder Rollenspiele.

IDEEN FINDEN

Um möglichst vielfältige Ideen zu generieren, eignen sich bekannte Kreativitätstechniken, wie beispielsweise Brainstorming oder eher weniger häufig eingesetzte Techniken wie eine morphologische Matrix. Dabei hat jede Idee ihre Berechtigung, denn insbesondere aus ungewöhnlichen Ideen können sich neue Lösungsmöglichkeiten ergeben. Erst in einem nächsten Schritt wählt das Design Thinking Team die Ideen aus, die weiterentwickelt werden sollen. Hier eignen sich beispielsweise Methoden der ganzheitlichen Bewertung wie das Rosinenpicken oder das Punktekleben (vgl. Geschka 2006, S. 236 ff.).

PROTOTYPING

Zur Erstellung eines ersten Prototypen eignen sich im Schulkontext beispielsweise Skizzen, Storyboards (auf Papier oder digital), Fotomontagen, Blue Prints, Videos, Rollenspiele etc. Auf diese Weise können die Stärken und Schwächen der Ideen möglichst früh erkannt und eine Richtung für die Weiterentwicklungen vorgegeben werden.

TESTEN

Das Testen kann im schulischen Kontext beispielweise in Form eines Testdurchlaufs des Prototyps (z. B. eines Bildungsangebots) oder eines Kooperationskonzepts stattfinden. Das Nutzer-Feedback wird dabei systematisch dokumentiert und von Anfang an zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des Entwurfs genutzt.

PROZESSBEGLEITUNG

Je nach Umsetzungsform und finanziellen Ressourcen kann die Prozessbegleitung von einem externen Coach oder einer geeigneten Person aus dem Design Thinking Team übernommen werden.

DESIGN THINKING IM BERUFSBEGLEITENDEN MASTERSTUDIUM FÜR ANGEHENDE FÜHRUNGSKRÄFTE BZW. SCHULEITER: BEISPIEL INSTITUT FÜR BILDUNGSMANAGEMENT

Da es für Organisationen und auch für Schulen immer wichtiger wird, auf (zukünftige) Herausforderungen dynamisch und flexibel zu reagieren, setzte das Institut für Bildungsmanagement die Innovationsmethode Design Thinking für die Weiterentwicklung des berufsbegleiten-

den Masterstudiengangs „Bildungsmanagement“ der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg ein. Die Design Challenge „Wie kann das Curriculum (Ziele, Inhalte, Methodik) des Masterstudiengangs „Bildungsmanagement“ noch stärker auf die Bedarfe der Teilnehmenden ausgerichtet werden?“ wurde zunächst innerhalb eines eintägigen Workshops bearbeitet. In den für die Veranstaltung umgestalteten Seminarräumen setzten sich die multidisziplinären Teams intensiv mit der Design Challenge auseinander und entwickelten vielfältige Impulse zur Weiterentwicklung des Studiengangs. In kurzen Videosequenzen wurden am Ende des Tages die Ergebnisse in Form von digitalen Prototypen veranschaulicht. Eine ausführliche Dokumentation des Workshops befindet sich neben weiteren Materialien zum Thema Design Thinking auf der Homepage des Instituts für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (www.bimalb.de/bima-design-thinking).

Ein Impuls des Design Thinking Workshops bestand darin, ein digitales Modul zum Thema „Design Thinking“ in das Curriculum des Studiengangs aufzunehmen. In diesem Zusammenhang wurden im Anschluss an den Workshop u. a. Inhalte digital aufbereitet, so dass diese über ein E-Learning Format eigenständig erarbeitet werden können.

Der Masterstudiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule vermittelt also nicht nur Inhalte, die für (angehende) Führungskräfte im Bildungsbereich äußerst relevant sind, sondern setzt innovative Methoden zur eigenen Weiterentwicklung ein.

DISKUSSION UND FAZIT

Zur Generierung innovativer Lösungsansätze kann der hier beschriebene Design Thinking Ansatz eine effektive Herangehensweise zur Bewältigung unterschiedlichster Herausforderungen im Bereich der Schulentwicklung darstellen. Dabei erweist sich die Flexibilität des Einsatzes als vorteilhaft. Je nach Zeitbudget können unterschiedliche Formate verwendet werden. Im Weiteren bietet der Ansatz einen strukturierten Prozess, der sich nicht nur – wie so häufig – auf Diskussionen oder die Ideensammlung bezieht, sondern sowohl die Nutzerperspektive als auch die konkrete Umsetzung im Blick behält und zielgerichtet verfolgt. Design Thinking, das sich durch ein hohes Maß an Partizipation, Aktion und Engagement aller Beteiligten auszeichnet, besitzt daher das Potenzial, die gelingende Zusammenarbeit und Weiterentwicklung in Schulen nachhaltig zu unterstützen.

Literatur

Bärstecher, F. E. (2014): *Was machen Schulleiter tatsächlich und welche Faktoren beeinflussen diese ausgeführten Tätigkeiten?* Online im Internet: http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/ls-puma/Dissertationen/Dissertation_FelixEmanuelBaerstecher_19November2014_final.pdf. Abgerufen am 09.12.2016.

Deutsche Telekom Stiftung (2018): *DESIGN THINKING@SCHOOL. Ein Methoden-Baukasten zur Förderung der Innovationsfähigkeit von Schülern.* Online im Internet: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Ordner_Design-Thinking_Web_final.pdf. Abgerufen am 28.11.2018.

Geschka, H. (2006): *Kreativitätstechniken und Methoden der Ideenbewertung.* In: Sommerlatte, T./Beyer, G./Seidel, G. (Hg.): *Innovationskultur und Ideenmanagement. Strategien und praktische Ansätze für mehr Wachstum.* Düsseldorf: Symposion, S. 217 – 248.

Hopp Foundation for Computer Literacy & Informatics gGmbH (Hg.) (2018): *Design Thinking und Schule. Das Handbuch für den Schulalltag.* Berlin: Pinguin Druck.

Institut für Bildungsmanagement (2018): *Design Thinking.* www.bimalb.de, abgerufen am 21.11.2018.

Lewrick, M./Link, P./Leifer, L. (2017): *Das Design Thinking Playbook. Mit traditionellen, aktuellen und zukünftigen Erfolgsfaktoren.* München: Vahlen.

Mußmann, F. (2018): *Die Arbeitszeit von Lehrkräften: Bestimbar und unter Druck.* In: PaedF - Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Heft 04/2018. S. 124-127.

Plattner, H./Meinel, C./Weinberg, U. (2009): *Design Thinking. Innovationen lernen – Ideenwelten öffnen.* München: FinanzBuch.

Schmidberger, I. (2017): *Design Thinking im Kontext eines innovationsorientierten Bildungsmanagements. Masterarbeit (unveröffentlicht).* Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Bildungsmanagement.

Schmidberger, I./Wippermann, S. (2018a): *Design Thinking – ein Innovationsansatz für den Bildungsbereich?* Homepage des Instituts für Bildungsmanagement. Online im Internet: <http://bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de/bima-design-thinking>. Abgerufen am 12.09.2018.

Schmidberger, I./Wippermann, S. (2018b): *Design Thinking in der Erwachsenenbildung.* In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.): *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 3/2018.* S. 53–56.

Uebenickel, F./Brenner, W./Pukall, B./Naef, T./Schindlholzer, B. (2015). *Design Thinking – Das Handbuch.* Frankfurt a.M.: Frankfurter Societäts-Medien.

Zu den Autoren

Dr. Sven Wippermann ist Akademischer Rat am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

wippermann@ph-ludwigsburg.de

Iris Schmidberger M.A. ist Akademische Mitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Darüber hinaus ist sie als freiberuflicher Design Thinking Coach tätig.

iris.schmidberger@ph-ludwigsburg.de

Tobias Stricker M.A. ist Akademischer Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

stricker@ph-ludwigsburg.de

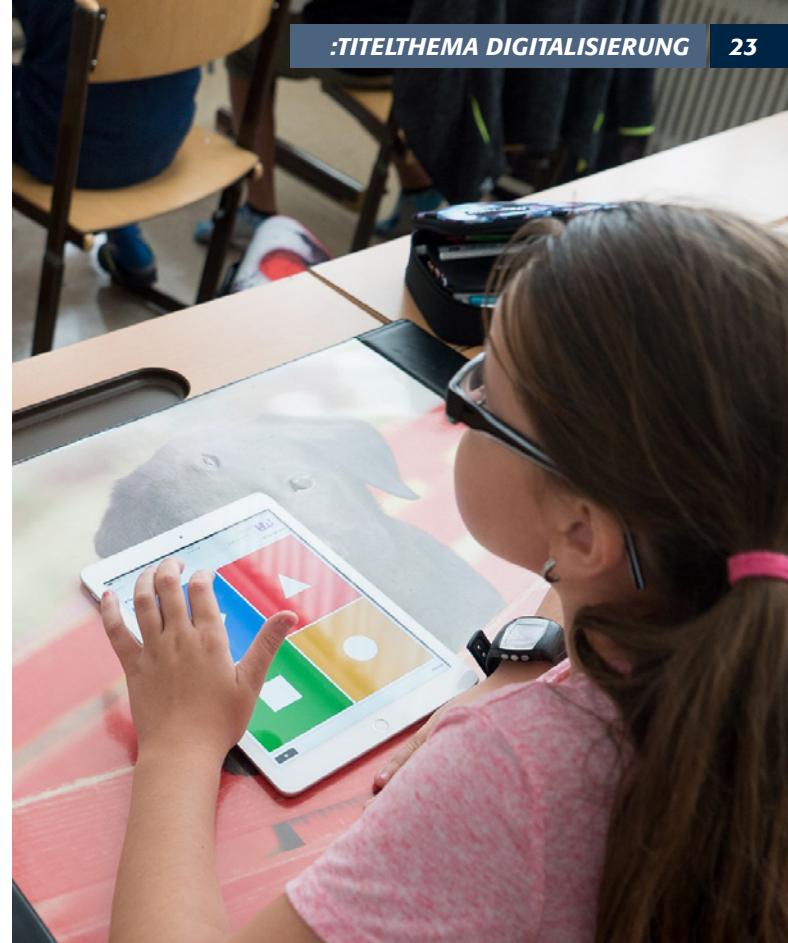
Es fehlt an Technik und Konzepten

Auffälliges Nord-Süd-Gefälle

Der INSM-Bildungsmonitor 2018 attestiert Deutschland Schwächen im Bereich der digitalen Bildung. In vielen Schulen fehlt es an Infrastruktur, Kompetenzen und Lernkonzepten. Vor allem im Norden und Osten Deutschlands treten Probleme auf. Der Süden ist hingegen besser aufgestellt.

Quelle: **Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM)** •

Foto: **pixabay, Steve Riot**



In vielen Schulen fehlt es an Infrastruktur, Kompetenzen und Lernkonzepten für digitale Bildung.

Anzeige

Im INSM-Bildungsmonitor 2018 wurde erstmals vertieft der Bereich „Digitalisierung“ untersucht. Es zeigt sich im internationalen Vergleich, dass Deutschland bei der Computernutzung an Schulen, bei den IT-Kompetenzen der Schüler und bei der Forschung Nachholbedarf hat. Innerhalb Deutschlands zeigt sich ein qualitativ differenziertes Bild mit Stärken in Bayern und Baden-Württemberg und Schwächen in Schleswig-Holstein und den neuen Ländern – mit Ausnahme Thüringens.

„Die Digitalisierung stellt Deutschland auch im Bildungsbereich vor große Herausforderungen“, so Hubertus Pellengahr, Geschäftsführer der INSM. „Wir brauchen eine bessere Ausstattung der Schulen, mehr Lehrerfortbildung, mehr Austausch über innovative digitale Lehr- und Lernkonzepte und vor allem eine regelmäßige Überprüfung digitaler Kompetenzen der Schüler und ihrer Lehrer.“

„Zu oft fehlt an Schulen in Deutschland die technische Infrastruktur zur Vermittlung von Digital-Kompetenzen. Aber selbst dort, wo ausreichend Technik vorhanden ist, wird diese zu oft nicht sinnvoll genug eingesetzt. Insgesamt kann gefolgert werden, dass Informations- und Kommunikationstechnologien in deutschen Schulen gegenwärtig anscheinend noch nicht so eingesetzt werden, dass sie zu höheren Kompetenzen der Schüler führen. Es kommt nicht nur auf die Infrastruktur, sondern auch auf pädagogische Konzepte und Kompetenzen an“, so Studienleiter Prof. Dr. Axel Plünnecke vom Institut der deutschen Wirtschaft (IW).



Bildungsmanagement studieren!

Innovativ - persönlich - flexibel

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

Der neue Bewerbungszeitraum startet im Mai: 01.05 bis 15.06.2019

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

Wir freuen uns auf Sie!

Ihr Team Bildungsmanagement

KMK und Bundesministerin vereinbaren Zusammenarbeit

Ergebnisse der Kultusministerkonferenz in Erfurt

Der Digitalpakt für eine bessere Ausstattung der Schulen mit digitalen Medien und der geplante Nationale Bildungsrat standen im Mittelpunkt des ersten Treffens von Bundesbildungsministerin Anja Karliczek und den Bildungsministerinnen und -ministern der Länder auf der Kultusministerkonferenz in Erfurt.

Quelle: **Kultusministerkonferenz**

In einem rund zweieinhalbstündigen, sehr konstruktiv geführten Gespräch erörterten beide Seiten die offenen Fragen und die weitere Zusammenarbeit. Während beim Nationalen Bildungsrat noch viele Fragen geklärt werden müssen, zeichnete sich beim Digitalpakt eine hohe Übereinstimmung zwischen Bund und Ländern ab. Weitere Themen waren unter anderem die Aufwertung und Verbesserung der beruflichen Bildung, die Ganztagsschule/-betreuung für Grundschulkinder sowie die Demokratie- und Toleranzerziehung.

Bundesbildungsministerin Anja Karliczek und die Bildungsminister der Länder begrüßten noch einmal ihren festen Willen, den Digitalpakt zügig zu vereinbaren. Ihr gemeinsames Ziel ist es, dass der Digitalpakt 2019 startet und der Bund bis zum Ende der Legislaturperiode 3,5 Milliarden Euro und damit ab dem Jahr 2019 insgesamt fünf Milliarden Euro für fünf Jahre für eine bessere Ausstattung der Schulen mit digitaler Technik zur Verfügung stellt. Gleichzeitig übernehmen die Länder die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, die Anpassung der Bildungspläne, die Beschaffung von Lernprogrammen und weiterer Software sowie die Sicherstellung von Betrieb und Wartung der Infrastrukturen.

Um das Ziel zu erreichen, verständigten sich Bundesbildungsministerin Anja Karliczek und die Bildungsminister der Länder darauf, dass der Bund bis September 2018 auf der Grundlage des gemeinsam entwickelten Eckpunkteentwurfs einen Textvorschlag für die Bund-Länder-Vereinbarung für den Digitalpakt Schule vorlegt. Das gemeinsame Ziel ist es, bis spätestens Ende 2018 ein von beiden Seiten akzeptiertes und unterschriftenreifes Vertragswerk zu entwickeln. Gleichzeitig begrüßten beide Seiten noch einmal ihre Absicht, bis Ende 2018 die grundgesetzlichen Voraussetzungen für den Digitalpakt zu schaffen.

Bis Ende 2018 wollen Bund und Länder auch die letzten offenen Fragen rund um die genauere Finanzierung des Digitalpaktes klären. Vorgesehen ist, dass der Bund die Investitionskosten für die technische Infrastruktur der Schulen übernimmt, die Länder die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, die Anpassung der Bildungspläne, die Wartung und Beschaffung von Lernprogrammen und weiterer Software sowie die Sicherstellung von Betrieb und Wartung der Infrastruktur durch die Antragsteller. Mit der nunmehr durch den Koalitionsvertrag vorgesehenen Ausgestaltung als Finanzhilfe nach dem zu ändernden Art. 104c ist aus Sicht des Bundes auch über den

Eigenanteil der Länder zu den Investitionskosten der technischen Infrastruktur zu verhandeln. Hier machten die Länder deutlich, dass diese Forderung sich nicht mit den bisher entwickelten Eckpunkten deckt und Länder und Kommunen im Rahmen des Gesamtpakts bereits erhebliche finanzielle Lasten schultern, um die digitale Bildung an Schulen voranzubringen.

Beide Seiten sind sich auch einig darin, einen Nationalen Bildungsrat einzurichten. Der Nationale Bildungsrat soll auf Grundlage der empirischen Bildungs- und Wissenschaftsforschung Vorschläge für mehr Transparenz, Qualität und Vergleichbarkeit im Bildungswesen vorlegen. Nach dem Bundesbildungsministerium hat jetzt auch die Kultusministerkonferenz einen Vorschlag zur genaueren Ausgestaltung und Aufgabenbeschreibung des Gremiums vorgelegt. Beide Vorschläge sehen ein Gremium mit zwei Kammern vor, eine Kammer mit Vertretern aus Wissenschaft und Praxis, eine zweite Kammer mit Vertretern von Bund, Ländern und Kommunen. Unterschiede gibt es hinsichtlich der Aufgabenbeschreibung und der Stimmenverhältnisse. Beide Seiten wollen jetzt eine gemeinsame Verhandlungsgruppe einsetzen, um einen gemeinsamen Vorschlag zu entwickeln.

Helmut Holter, Präsident der Kultusministerkonferenz und Thüringer Minister für Bildung, Jugend und Sport: „Die Länder befassen sich schon länger mit dem Thema Digitalisierung, um den großen Herausforderungen des digitalen Wandels zu begegnen, mit denen die allgemein- und berufsbildenden Schulen konfrontiert werden. Dafür haben wir bereits 2016 die Strategie der Bildung in der digitalen Welt verabschiedet und den damaligen Vorstoß des Bundes zur Ausgestaltung des Digitalpaketes konstruktiv begleitet. Wir müssen jetzt beim Digitalpakt Schule Tempo machen. Wir haben bereits viel Arbeit investiert und die Vorschläge liegen dazu auf dem Tisch. Ich freue mich, dass die Länder und der Bund dazu nun wieder zusammenarbeiten. Unser Ziel muss es sein, dass die Gelder ab 2019 in die Schulen fließen. Außerdem haben wir die vorgesehene Einrichtung des Bildungsrates zum Anlass genommen, um Vorschläge für die Ausgestaltung des Rates zu entwickeln. Unsere Ideen haben wir nun mit der Bundesbildungsministerin erstmals besprochen. Das Gespräch zeigt, dass es noch weiteren Beratungsbedarf über die konkrete Ausgestaltung und Ausrichtung zwischen den Ländern und dem Bund gibt.“

Anja Karliczek, Bundesministerin für Bildung und Forschung: „Ich habe mit meinen Kolleginnen und Kollegen aus den Ländern ein gutes Gespräch darüber geführt, wie wir gemeinsam Bildung und Bildungschancen in der Bundesrepublik stärken können. Wir sind uns einig, dass wir die schulischen Rahmenbedingungen in Deutschland verbessern wollen. Ich habe in diesem Sinne bei den Ländern um Unterstützung für die zügige Verabschiedung der Grundgesetzänderung geworben. Auf dieser Grundlage wollen wir gemeinsam den DigitalPakt Schule ab Anfang des kommenden Jahres in deutsche Klassenzimmer bringen. Auch wollen wir den Nationalen Bildungsrat zusammen ins Leben rufen. Hier haben wir schon viele Gemeinsamkeiten identifiziert, einige Punkte sind in den vorgesehenen Gruppen weiter zu besprechen. Ich bin zuversichtlich, dass wir im Sinne guter Bildung in Deutschland eine Einigung erzielen können.“

Die neue Koordinatorin der Unionsseite in der Kultusministerkonferenz, die baden-württembergische Kultusministerin Dr. Susanne Eisenmann, sagt: „Wir sind uns mit Frau Karliczek völlig einig, dass die Kultushoheit der Länder unangetastet bleibt. Diese gute föderale Ordnung gilt auch für Empfehlungen eines nationalen Bildungsrats. Bei diesem Thema gibt es nach wie vor intensiven Gesprächsbedarf. Wo es gemeinsame Herausforderungen gibt, wie bei der Digitalisierung, sind wir nach wie vor sehr gerne bereit, auf der Grundlage der Eckpunkte, die wir letztes Jahr mit dem Bund verhandelt haben, weiterzuarbeiten. Ich bin zuversichtlich, dass wir da schnell vorankommen können.“

Hamburgs Schulsenator Ties Rabe, Sprecher der SPD-, Grünen und Linksparteigeführten Bildungsministerien: „Das war ein konstruktives und gutes Gespräch. Nach den Darstellungen der Bundesbildungsministerin bin ich jetzt sicher, dass wir den Digitalpakt schnell starten und ab 2019 die Schulen mit moderner digitaler Technik für besseren Unterricht und besseres Lernen ausstatten können. Beim Nationalen Bildungsrat ist dagegen noch viel zu tun. Hier tragen die Länder mit großem Abstand vor dem Bund die finanzielle und politische Verantwortung, das muss sich auch im nationalen Bildungsrat widerspiegeln. Zur Stärkung der beruflichen Bildung müssen Bund und Länder mehr tun, denn im Vergleich zum Studium ist eine ordentliche Berufsbildung für viele junge Menschen der bessere Weg.“

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 Biotopwandelns an wichtigen Basiskompetenzen für die Anpassung mangelt, durch EOT geholfen werden, was auch mit einer Stärkung ihrer Resilienz einhergeht.

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

 **Klinik
Wollmarshöhe**

Aufnahme / Beratung:
07520 927-170

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

Wollmarshofen 14
88285 Bodnegg
Deutschland
info@wollmarshoehe.de



Digitale Medien: Ausbildung für künftige Lehrkräfte noch nicht verpflichtend

Studie verschafft Überblick

Eine Studie des Monitor Lehrerbildung liefert erstmals Daten darüber, wie angehende Lehrkräfte für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht qualifiziert werden. Das Ergebnis: Lehrangebote zum pädagogisch sinnvollen Einsatz von Tablet oder Smartboard sind noch immer kein Muss im Studium.

Quelle: CHE Centrum für Hochschulentwicklung

Bildungsexperten fordern deshalb, das Arbeiten mit digitalen Medien flächendeckend zum Pflichtbestandteil des Lehramtsstudiums zu machen — für alle Fächer und Schulformen.

Damit deutsche Schulen beim Thema Digitalisierung nicht den Anschluss verlieren, hat sich die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 2016 ein konkretes Ziel gesetzt: Bis 2021 sollen alle Schüler jederzeit eine digitale Lernumgebung und einen Internetzugang nutzen können. Damit die technische Ausstattung auch lernförderlich wirkt, bedarf es entsprechend geschulter Lehrkräfte. Diese müssen neben eigener Medienkompetenz auch didaktische Konzepte kennen, um digitale Medien pädagogisch sinnvoll in den eigenen Fachunterricht einzubinden.

Drei Jahre vor der KMK-Zielmarke hat der Monitor Lehrerbildung überprüft, inwie weit diese neuen Anforderungen bereits in der Ausbildung der nächsten Lehrergeneration im Fokus stehen. Hierfür wurden im Winter 2017/18 Bundesländer und lehrerbildende Hochschulen zu Vorgaben und Studienangebot befragt.

Das Ergebnis: Angehende Lehrkräfte aller Schulformen und Fächer können aktuell vielerorts ihr Studium absolvieren, ohne jemals mit dem Thema digitale Medien in Berührung zu kommen. Entsprechende Lehrveranstaltungen sind an vielen Hochschulen nicht verpflichtend, weder für einzelne Fächer, noch fächerübergreifend. Damit bleibt das Thema oft ein optionaler Studieninhalt. In Lehramtsstudiengängen für das Gymnasium sehen beispielsweise lediglich sieben von insgesamt 60 Hochschulen in allen Fächern verpflichtende Lehrveranstaltungen zum Einsatz digitaler Medien vor.

„Der Einsatz digitaler Medien muss Pflichtbestandteil jedes Lehramtsstudiums sein - unabhängig von Schultyp oder Fach“, fordert Jörg Dräger, Vorstand der Bertels-

mann Stiftung. Schließlich könne das digital gestützte Lernen die individuelle Förderung in heterogenen Schülergruppen stärken. Inwieweit diese Potenziale auch genutzt werden, hänge dabei stark von der Kompetenz der einzelnen Lehrkraft ab. „Digitale Medien allein sind keine Garantie für gutes Lernen. Sie müssen sinnvoll in das Unterrichtskonzept eingebettet sein und pädagogischen Zielen dienen“, so Dräger.

Auf der Ebene der Länder zeigt die Analyse des Monitor Lehrerbildung ebenfalls Handlungsbedarf. Lediglich in fünf Ländern ist die Thematik aktuell in staatlichen Prüfungsordnungen berücksichtigt. Dabei könnten die Länder stärker steuern, etwa durch rechtlich verbindliche Regelungen zum methodisch-didaktischen Einsatz digitaler Medien in der Lehrerausbildung.

Zusätzlich fordern die Bildungsexperten des Monitor Lehrerbildung eine noch stärkere Vernetzung zwischen den Hochschulen. Aktuell kooperiert rund ein Drittel der befragten Hochschulen beim Thema Digitalisierung mit anderen Einrichtungen.

„Eine Einzelkämpfermentalität der Hochschulen bei einem solch zentralen Thema der Lehrerausbildung können wir uns nicht mehr erlauben“, sagt Ekkehard Winter. Der Geschäftsführer der Deutsche Telekom Stiftung fordert einen besseren Austausch: „Um gute Praxisbeispiele beim Einsatz digitaler Medien in der Lehrerbildung in die Breite zu tragen, sind auch länderübergreifende Kooperationen lehrerbildender Hochschulen unabdingbar.“

Auch strategische Kooperationen zu Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht zwischen lehrerbildenden Hochschulen und Schulen seien nach Ansicht der Bildungsexperten auszubauen. So könne sichergestellt werden, dass Lehramtsstudium und Schulpraxis in einer sich schnell wandelnden digitalen Welt gut aufeinander abgestimmt sind.

ÜBER DIE PUBLIKATION UND DEN MONITOR LEHRERBILDUNG:

„Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien!“ ist eine Sonderveröffentlichung des Monitor Lehrerbildung. Befragt wurden 63 Hochschulen und die für die Lehrerbildung zuständigen Ministerien der Bundesländer im Winter 2017/18. Der Schwerpunkt der Betrachtung wurde dabei auf die erste Phase der Lehrerbildung an den Hochschulen gelegt. Daneben kommt auch Fort- und Weiterbildungsangeboten eine große Bedeutung zu, um aktive Lehrkräfte für das Unterrichten mit digitalen Medien zu qualifizieren. Diese standen jedoch nicht im Fokus der vorliegenden Untersuchung.

Der Monitor Lehrerbildung ist die bundesweit einzige Datenbank zum Lehramtsstudium. Unter www.monitor-lehrerbildung.de sind relevante Daten zu dieser ersten Phase der Lehrerbildung übersichtlich dargestellt. 63 Hochschulen und alle 16 Länder beteiligten sich an der Sondererhebung zum Themenschwerpunkt Digitalisierung des Monitor Lehrerbildung 2017/18. Seit 2012 werden Hochschulen und Länder regelmäßig zu ihren Strukturen der Lehrerbildung befragt. Ein Zeit-, Länder- und Hochschulvergleich ermöglicht die Darstellung von Entwicklungstrends. Sämtliche Daten sowie viele weitere Informationen zum Thema sind unter www.monitor-lehrerbildung.de frei zugänglich. Der Monitor Lehrerbildung ist ein gemeinsames Projekt von Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom Stiftung und Stifterverband.

Wie sieht der Unterricht der Zukunft aus?

Kongress „Digitale Bildung und Fachunterricht“

Bildungsministerin Karin Prien eröffnete in Kiel mit über 3.000 Lehrkräften den bundesweit größten Impulkongress für die Bildung mit digitalen Medien an Schulen.

Quelle: IQSH - Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein • Foto: Unsplash, The Climate Reality Project

Die Digitalisierung ist ein Mega-Thema für die Schulen. Mehr als 3.000 Lehrkräfte aus dem ganzen Land reisten heute nach Kiel, um am bundesweit größten Impuls-Kongress unter der Überschrift „Digitale Bildung und Fachunterricht“ teilzunehmen. Bildungsministerin Karin Prien betonte in ihrer Begrüßungsrede im Audimax der Kieler Christian-Albrechts-Universität, dass die digitale Transformation aller Lebensbereiche eine der größten Herausforderungen für Gesellschaft, Wirtschaft und Demokratie darstelle. „Digitale Bildung und Demokratiebildung gehören unmittelbar zusammen. Der Ort, an dem beides aus professioneller Sicht zusammenläuft, ist Schule“, betonte Prien. Deshalb sei es wichtig, in Schulen frühzeitig einen souveränen Umgang mit digitalen Medien und eine kritische Reflexion zu vermitteln, und deshalb müsse die Fortbildung der Lehrkräfte zu diesem Thema intensiviert werden. „Dieser Kongress ist der Start für unsere Fortbildungsoffensive, die bis 2020 angelegt ist und die wir mit zehn zusätzlichen Studienleiterstellen unterstützen“, so die Ministerin.

„Ich wünsche mir, dass jedes Kind, das in Schleswig-Holstein die Schule verlässt, gut zurechtkommt in der digitalen Welt – mit alle ihren Chancen und Risiken und diese Welt auch aktiv mitgestalten kann“, sagte Prien. Sie zeigte sich erfreut, dass so viele Lehrerinnen und Lehrer – mehr als jeder Zehnte im Land – zu diesem Kongress gekommen seien. Das zeige, mit wie viel Interesse und Engagement sich die Lehrkräfte an ihren Schulen für die Digitale Bildung in ihren jeweiligen Fächern einsetzen – und auch, wie groß der Informationsbedarf sei. „Schleswig-Holstein ist auf einem guten Weg. Die Anbindung der Schulen an Breitband und schnelles Internet wollen wir bis Ende 2020 abgeschlossen haben, das ‚Lehren und Lernen mit Medien‘ ist an den Universitäten in Kiel und Flensburg verbindlicher und fester Bestandteil der Lehrkräfteausbildung, ebenso in der zweiten Phase der Lehrerausbildung durch das IQSH. Wir werden in den nächsten zwei Jahren den Schwerpunkt auf eine intensive Fortbildung zum Einsatz digitaler Medien im Fachunterricht legen und die guten Konzepte aus den 130 digitalen Modellschulen in die Fläche bringen“, erläuterte Prien.

„Die Nutzung digitaler Medien in Schule und Unterricht ist eine Herausforderung für alle Schulen und Lehrkräfte, aber sie muss zur Selbstverständlichkeit werden“, sagte Dr. Thomas Riecke-Baulecke, Direktor des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH). Lehrkräfte hätten eine Vorbildfunktion. Allerdings führe die verstärkte Nutzung digitaler Medien nicht automatisch zu besserem Unterricht. „Es ist wie bei jedem Einsatz von Werkzeugen, mit ihnen kann Sinnvolles und weniger Sinnvolles vollbracht oder sogar Schaden angerichtet werden. Lehrkräfte müssen sich also fragen, wie digitale Medien im Fachunterricht pädagogisch sinnvoll und für das Lernen der Schülerinnen und Schüler gewinnbringend eingesetzt werden können, und Politik und Schule müssen für die notwendigen Rahmenbedingungen sorgen“, so Riecke-Baulecke. „Unser heutiger Impulkongress ist der Auftakt für eine intensive Fortbildung in den Fächern in den kommenden zwei Jahren. Den Auftakt für die Fortbildung der Schulleitungen haben wir in der letzten Woche mit unserem Schulleitungssymposium ‚Pädagogische Führung‘

in Zeiten digitaler Revolution‘ bereits in den Blick genommen. Eine ganz neue Idee unserer Fortbildungsabteilung ist das Anbieten von Ringvorlesungen zum Lernen mit digitalen Medien in den Fächern. Sie sollen im nächsten Jahr als Webinar angeboten werden“, führte Riecke-Baulecke aus.

Auch die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) beschäftigt sich derzeit intensiv mit der Frage, wie eine didaktisch sinnvolle Einbindung digitaler Instrumente in die Lehramtsausbildung gelingen kann. Eine wichtige Rolle spielt dabei das Projekt „Lehramt mit Perspektive an der CAU zu Kiel“ (LeaP@CAU). Es wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit Mitteln der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert und trägt dazu bei, eine zukunftsfähige Lehrerbildung an der CAU zu entwickeln. Für CAU-Vizepräsidentin Professorin Ilka Parchmann ist das Thema Digitalisierung im Fachunterricht nicht nur hochrelevant für Fra-

Anzeige



Quelle: Deutsche Schule Pretoria / Birgit Kirsch

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

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

Voraussetzungen für Ihre Bewerbung:

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

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

Ansprechpartnerin: Marita Hannemann

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

Tel.: 022899 358 8739 oder 0221 758 8739

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

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

gen schulischer Bildungsprozesse, weil sich Zugänge zu Informationen und Lernprozesse über digitale Medien weiterentwickeln können, sondern auch, weil sich dadurch die Fachinhalte selbst verändern. Hier herrsche dringender Handlungsbedarf, so die Bildungsforscherin: „Digitale Arbeitsweisen sind heute in vielen Domänen fester Bestandteil der Forschung, denken Sie an Modellierungen und Simulationen in den Naturwissenschaften, die neuen Analysen der Digitalen Geisteswissenschaften oder die Zugänge und damit verbundenen ethischen Voraussetzungen von Data Science etwa in der Medizin. In der Schule werden diese Methoden der Erkenntnisgewinnung bislang kaum thematisiert. Hier müssen Universität, Schulen und Bildungsbehörden gemeinsam umsetzbare Konzepte für die Lehrerfortbildung entwickeln, die die Anregungen des Impulkongresses in Richtung Unterrichtsentwicklung fortführen.“

„Informationstechnologische Kompetenzen sind eine vierte Kulturtechnik, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, damit ein erfolgreicher Übergang in die berufliche Erstausbildung und in das Hochschulstudium gelingt“, sagte Prof. Olaf Köller, Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN). Die Wissenschaft sei daher gefordert, die Wirksamkeit digitaler Medien für das Lernen zu untersuchen, um auf der Grundlage dieser Erkenntnisse Schlussfolgerungen für die Aus- und Fort-

bildung der Lehrkräfte ziehen zu können. „Wir müssen Antworten auf folgende Fragen finden: Wie können digitale Medien im Fachunterricht gewinnbringend eingesetzt werden? Wie können sie als ergänzende didaktische Medien im Unterricht den Erwerb fachspezifischer Kompetenzen und fachspezifischen Wissens erleichtern bzw. gar erst möglich machen, wenn analoge Medien dieses nicht leisten können? Und wie können digitale Medien genutzt werden, um Wissen auszulagern?“, erläuterte Köller die Herausforderung für die Wissenschaft. Verbunden seien damit natürlich auch die Fragen, über welche Informationstechnologischen Kompetenzen dann Lehrkräfte in den Sekundarstufen I und II verfügen müssten, um Schülerinnen und Schüler auf ein entsprechendes Niveau Informationstechnologischer Kompetenzen zu heben und um digitale Medien gewinnbringend in ihrem Unterricht einzusetzen. Und schließlich müsse die Wissenschaft untersuchen, wie es Schulen gelinge, Konzepte digitaler Bildung zu implementieren.



Beim Kongress „Digitale Bildung und Fachunterricht“ ging es um die Unterricht der Zukunft

HINTERGRUNDINFORMATIONEN

Der Impulkongress „Digitale Bildung im Fachunterricht“ zeigte als ein Baustein des „Digitalen Bildungspakets Schleswig-Holstein“, wie die Bildung mit digitalen Medien im Fachunterricht gelingen kann. Ausgerichtet wurde er vom Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) im Rahmen des Projektes „Lehramt mit Perspektive“ (LeaP@CAU) und dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel (IPN). Der Impulkongress ist der Auftakt für ein umfangreiches und auf zwei Jahre angelegtes Programm des IQSH zur fachlichen Fortbildung und kollegialen Hospitation der schleswig-holsteinischen Lehrkräfte. Er gab in über 250 Workshops, Foren und Vorträgen sowie durch Präsentationen der digitalen Modellschulen neue Impulse und Hilfestellungen für einen sinnvollen, dem Lernen der Schülerinnen und Schüler förderlichen Einsatz digitaler Medien im Unterricht und regte zur kritischen Reflexion an.

Erfolgreicher Unterricht ist digital – aber nicht ausschließlich

Auswertung von 80 Einzelstudien

Schülerinnen und Schüler erzielen in Naturwissenschaften und Mathematik bessere Leistungen und sind motivierter, wenn im Unterricht digitale Medien eingesetzt werden. Allerdings hängt der Erfolg von der Gestaltung der Mediennutzung ab.

Quelle: **Technische Universität München**

Er ist größer, wenn Kinder und Jugendliche nicht allein lernen und wenn weiterhin auch traditionelles Lernmaterial verwendet wird. Dies zeigt eine der größten Untersuchungen zum Thema, die rund 80 Einzelstudien ausgewertet hat. Damit die Erkenntnisse in den Schulen angewandt werden können, sind sie in einer Broschüre für die Praxis aufbereitet.

Die Digitalisierung des Schulunterrichts wird seit Jahren heiß diskutiert. Wann, wie oft und welche Programme sollen Lehrerinnen und Lehrer am Computer einsetzen? Dazu gibt es eine schwer zu überschauende Fülle an Forschungsprojekten. Das Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB) an der Technischen Universität München (TUM) hat nun im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) 79 Studien ausgewertet, die seit 2000 weltweit erschienen sind. Die Metastudie wird heute auf der Tagung „Bildungsforschung, Politik und Schule im Diskurs“ in Berlin vorgestellt.

Die Untersuchung zeigt: Schülerinnen und Schüler aus Klassen, in denen mit digitalen Unterrichtsmaterialien gearbeitet wird, erzielen bessere Leistungen als Kinder und Jugendliche aus Klassen, die traditionell unterrichtet werden. Außerdem sind sie motivierter für das jeweilige Fach. Dies gilt für alle Jahrgangsstufen höherer Schulen (Sekundarbereich) und für alle untersuchten Fächer, also Mathematik, Biologie, Chemie und Physik.

Allerdings garantieren digitale Materialien an sich noch keinen Erfolg. Ihre Wirkung auf Leistung und Motivation hängt davon ab, wie sie im Unterricht eingesetzt werden:

- ▷ Kinder und Jugendliche profitieren von digitalen Unterrichtsmaterialien stärker, wenn sie nicht allein, sondern in Paaren arbeiten. Die Forscherinnen und Forscher gehen davon aus, dass Computerprogramme in besonderer Weise Gespräche zwischen ihnen anregen, die das Lernen fördern.
- ▷ Schülerinnen und Schüler erzielen bessere Leistungen, wenn sie bei der Arbeit mit Digitalmaterial von Lehrkräften begleitet werden. Arbeiten sie vollkommen selbstständig mit Computerprogrammen, ist deren positiver Effekt gering.
- ▷ Die erwünschte Wirkung digitaler Medien ist größer, wenn sie klassische Unterrichtsmaterialien nicht vollständig ersetzen. Erfolgversprechend ist, sie ergänzend zu analogen Methoden zu verwenden.
- ▷ Digitale Medien steigern die Leistungen stärker, wenn sie von professionell geschulten Lehrerinnen und Lehrern in den Unterricht integriert werden.

AUCH GUT GEMACHTE PROGRAMME KÖNNEN LEHRKRÄFTE NICHT ERSETZEN

„Digitale Medien sollten im Unterricht mit Augenmaß eingebaut werden“, sagt Prof. Kristina Reiss, Leiterin des ZIB und Dekanin der TUM School of Education. „Es würde über das Ziel hinaus schießen, bewährte analoge Formate zu verbannen. Außerdem sehen wir, dass auch sehr gut gemachte Lernprogramme nicht die Lehrerinnen und Lehrer ersetzen können.“

Bei einem durchdachten Einsatz könnten die Vorteile digitalen Materials gerade bei komplexen und abstrakten Inhalten in Naturwissenschaften und Mathematik voll zur Geltung kommen, beispielsweise mit der Visualisierung chemischer Verbindungen und geometrischer Formen.

„Wenn mit neuen Unterrichtsmethoden darüber hinaus die Motivation der Schülerinnen und Schüler erhöht wird, ist das eine große Chance für die MINT-Fächer“, betont Reiss. Die jüngste PISA-Studie hatte gezeigt, dass Jugendliche in Deutschland vergleichsweise wenig an Naturwissenschaften in Schule und Beruf interessiert sind.

MANCHE DIGITALMEDIEN NUTZEN MEHR ALS ANDERE

Die Metastudie zeigt auch, welche Typen digitaler Medien Erfolg versprechen. Die größte positive Wirkung haben sogenannte intelligente Tutoren-systeme. Dabei handelt es sich um Programme, die Inhalte in kleinen Einheiten vermitteln und Übungen ermöglichen. Entscheidend ist, dass sie sich mit Geschwindigkeit, Schwierigkeitsgrad und Hilfestellungen an die Kompetenzen der Nutzerinnen und Nutzer anpassen. Vergleichsweise wenig wirksam sind Hypermediasysteme, die mit Video-, Audio- und Textmaterial auf ein freies Erkunden ausgelegt sind, ohne dass die Anwendungen ein Lernziel vorgeben.

Der Wegweiser Digitale Bildung 2.0 für einen zeitgemä- ßen Unterricht

Ein Ratgeber für schulische Führungskräfte

Mit seiner neuen Publikation unterstützt das Netzwerk Digitale Bildung Verantwortliche dabei, einen zeitgemäßen Unterricht mit digitalen Werkzeugen erfolgreich zu planen und umzusetzen.

Quelle: **Netzwerk Digitale Bildung: Zukunft. Lernen!**

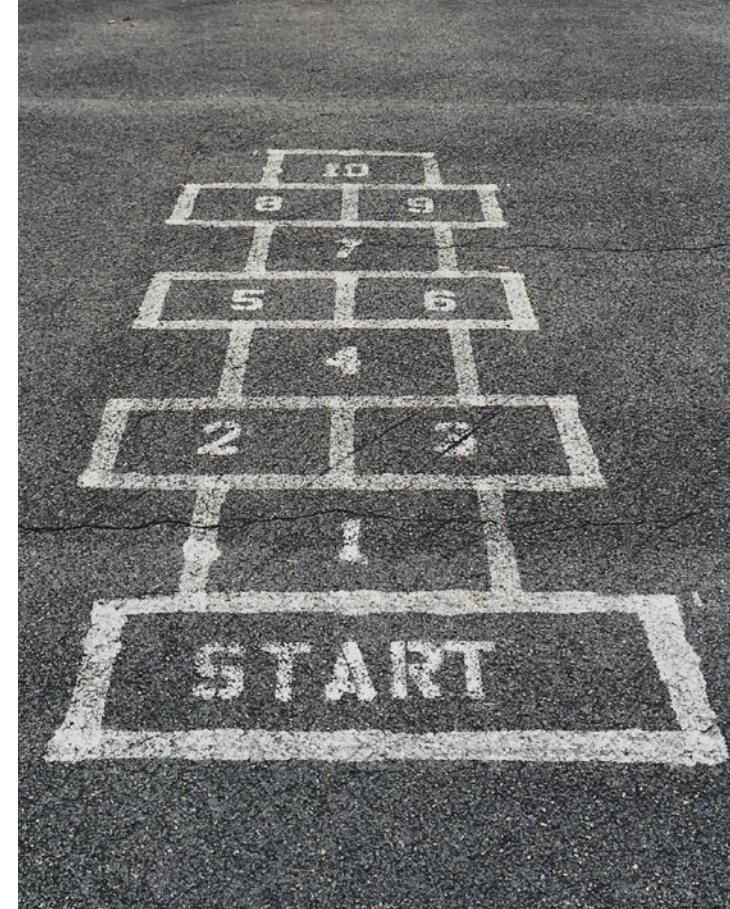
• Foto: **Unsplash, John Tyson**

Schulen, die auf das Lernen, Leben und Arbeiten in einer digitalisierten Gesellschaft vorbereiten sollen, brauchen zeitgemäße digitale Lernwerkzeuge. Das hat auch die Politik erkannt und mit dem Digitalpakt Schule eine finanzielle Förderung des digital unterstützten Unterrichts in Milliardenhöhe beschlossen. Um diese Geldquelle zu nutzen, benötigen Verantwortliche ein nachhaltiges Konzept für die Einführung digitaler Bildungslösungen. Hier unterstützt die neue Publikation „Wegweiser Digitale Bildung 2.0“: Das Netzwerk Digitale Bildung präsentiert darin Informationen, Ideen, Beispiele und konkrete Tipps aus der Praxis rund um zeitgemäßen Unterricht mit digitalen Werkzeugen. Der Leitfaden erläutert, welche Voraussetzungen zur finanziellen Förderung geschaffen werden müssen, wie man einen nachhaltigen Medienentwicklungsplan erstellt und was bei der Beschaffung von Schul-IT berücksichtigt werden muss.

DIGITALE BILDUNG AUS UNTERSCHIEDLICHEN PERSPEKTIVEN

Die Publikation basiert auf einem engen Austausch mit Expertinnen und Experten aus Schule, Wirtschaft und Wissenschaft. Gemeinsam mit ihnen hat das Netzwerk Digitale Bildung den umfassenden Leitfaden erarbeitet, der aus ganz unterschiedlichen Perspektiven erläutert, wie sich das Lehren und Lernen mit digitalen Werkzeugen erfolgreich umsetzen lässt. Die Publikation richtet sich an alle, die in Beschaffungsprozessen involviert sind und Verantwortung tragen: von Pädagogen über Schulleiter bis hin zu Mitarbeitern in der kommunalen Schulverwaltung.

Insgesamt sieben Kapitel beleuchten das Thema Digitale Bildung näher. In den ersten drei Kapiteln steht die Pädagogik im Vordergrund. Die Leserinnen und Leser erfahren, wie sich mit digitalen Werkzeugen ein Unterricht gestalten lässt, der sowohl die Handlungsfähigkeit als auch die Entwicklung der Kinder fördert. Die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte sowie die Erstellung nachhaltiger Medienentwicklungspläne bilden weitere Schwerpunkte. In den Kapiteln vier bis sechs erläutern



Der "Wegweiser Digitale Bildung 2.0" soll Schulen auf dem Weg zu zeitgemäßen Unterricht unterstützen

schulerfahrene IT-Experten, wie Verantwortliche eine unterstützende Ausstattung und Infrastruktur samt Software erfolgreich planen und organisieren. Außerdem zeigen sie auf, wie sich durch das Konzept „Bring Your Own Device“ die eigenen digitalen Geräte der Schüler professionell und sinnvoll in den Unterricht integrieren lassen. Kapitel sieben schließlich informiert umfassend zum gesamten Beschaffungsprozess und enthält hilfreiche Hinweise zur Finanzierung digitaler Bildungslösungen für die Schule. Zusätzliche Checklisten, ein beispielhafter Zeitplan und ein Glossar mit den wichtigsten Fachbegriffen zum Thema Digitale Bildung ergänzen die praxisorientierte Publikation.

„HABEN SIE MUT, BILDUNG MIT DIGITALEN WERKZEUGEN AUSZUProbieren!“

„Verantwortliche haben die Chance, Bildungsprozesse mithilfe digitaler Lernmedien zu modernisieren und auf die Anforderungen der Zukunft auszurichten“, sagt Dr. Sarah Henkelmann, Sprecherin des Netzwerk Digitale Bildung. „Allerdings gelingt dies nur, wenn das Zusammenspiel von Pädagogik, Technologie und Infrastruktur sowie der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden gut funktioniert. Hier bieten wir konkrete Unterstützung und fördern den Austausch zu diesen Themen. Wir möchten Verantwortliche dazu anregen, Digitale Bildung und die Zukunft des Lernens aktiv mitzugestalten. Haben Sie Mut, Bildung mit digitalen Werkzeugen einfach einmal auszuprobieren!“

Interessierte können den neuen Wegweiser über die Website des Netzwerk Digitale Bildung (<https://www.netzwerk-digitale-bildung.de/wegweiser-digitale-bildung-2-0/>) bestellen. Die Publikation ist kostenfrei erhältlich.

Gern vermitteln wir Ihnen Verantwortliche des Netzwerks als Interviewpartner. Unsere Schwerpunktthemen sind:

- ▷ Herausforderungen für Schulen und Bildungseinrichtungen durch die technischen Entwicklungen
- ▷ Das digitale Klassenzimmer
- ▷ Zukunftstrends in der Digitalen Bildung

Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“

Unterstützungsangebote für Schulen in sozialen Brennpunkten

Über vier Jahre haben die Berliner Senatsbildungsverwaltung und die Robert Bosch Stiftung GmbH im Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“ Unterstützungsangebote für Schulen in sozialen Brennpunkten erprobt.

Quelle: **Robert Bosch Stiftung**

Mit dem jetzt erschienenen Abschlussbericht legt die Robert Bosch Stiftung eine Zusammenfassung vor, die zentrale Erkenntnisse der Beteiligten und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung bündelt. Die daraus abgeleiteten Empfehlungen sollen andere Bundesländer bei der Arbeit mit Schulen in kritischer Lage unterstützen.

ZEITNAHE BESETZUNG DER SCHULLEITUNG ENTSCHIEDEND, ABER NICHT AUSREICHEND

„Wenn Schulen in sozialen Brennpunkten ihren Bildungsauftrag nicht mehr erfüllen können, leiden darunter vor allem die Kinder, die bereits durch ihre Herkunft benachteiligt sind“, sagt Uta-Micaela Dürig, stellvertretende Vorsitzende der Geschäftsführung der Robert Bosch Stiftung. „Deshalb sind wir dieses komplexe Thema gemeinsam mit unserem Partner angegangen. Das war keine leichte Aufgabe, aber es hat sich gelohnt.“ Einfache Rezepte für einen School Turnaround gebe es allerdings keine. So sei beispielsweise die zeitnahe Besetzung und Stärkung der Schulleitung entscheidend, aber nicht ausreichend für nachhaltige Veränderungsprozesse. „Ohne verlässliche Routinen und Prozesse geht es nicht. Dafür braucht es die vertrauliche und selbstverständliche Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Schulaufsicht, Schulträger und ministerieller Steuerungsebene“, so Dürig.

VOM PILOTPROJEKT INS REGELSYSTEM – MASSNAHMEN IN BERLIN

An dem Kooperationsprojekt nahmen von 2013 bis 2017 zehn Berliner Schulen in sozialen Brennpunkten teil, die an die Grenze ihrer Handlungsfähigkeit gelangt waren. Gemeinsam mit der regionalen Schulaufsicht, dem Bezirk, ihrem externen Prozessbegleiter und den Projekt-partnern arbeiteten sie an Zielen, die sie sich zu Beginn selbst gesetzt hatten. Im Fokus standen dabei die vier Bereiche Unterrichtsentwicklung, Schulmanagement, Schulkultur und Leistungsergebnisse.

„Nach dem Projektende im Juli 2017 haben die Schulen die eingeleiteten Veränderungen stabilisiert und weitergeführt“, sagt Bildungsse-natorin Sandra Scheeres. „Zur ihrer Unterstützung wurden Stellen für Verwaltungsleitungen eingerichtet und das Berliner Unterstützungs-system proSchul ausgebaut. Damit ist auch eine konzeptionelle Weiterentwicklung von proSchul verbunden, in die Erkenntnisse aus dem Projekt unmittelbar Eingang finden. Mit dem vorliegenden Ergebnisbericht werden die Berliner Erfahrungen auch anderen deutschen Großstädten zur Verbesserung der Schulqualität in sozialen Brennpunkten zur Verfügung gestellt.“

STÄRKUNG DES MITTLEREN MANAGEMENTS UND MEHR KOOPERATION UNTER LEHRERN

Wissenschaftlich begleitet wurde das Projekt durch Prof. Dr. Stephan Huber und ein Team der Pädagogischen Hochschule Zug (Schweiz). Für die Evaluation wurden in drei Erhebungszeiträumen über 720 Fragebögen ausgefüllt und mehr als 280 Interviews geführt. So konnten die Wissenschaftler beispielsweise zeigen, dass neben der Schulleitung insbesondere das mittlere Management mit erweiterter Schulleitung und Fach- und Jahrgangsstufenleitern an Bedeutung gewonnen hat. Auch die Kooperationskultur schätzten die Lehrkräfte gegen Ende des Projekts deutlich positiver ein, als noch zu Beginn. So wurden u.a. feste Zeiten für Konferenzen, Team- und Dienstbesprechungen eingeführt, die vor dem Projekt entweder gar nicht oder nur eingeschränkt vorhanden waren. Auch das Betriebsklima und die Arbeitszufriedenheit haben sich an den Schulen im Verlauf des Projekts verbessert.

ENTWICKLUNGSNETZWERK BRINGT BUNDESLÄNDER ZUSAMMEN

Mit dem Abschlussbericht werden die Erkenntnisse aus Berlin und die aus der wissenschaftlichen Begleitung abgeleiteten Empfehlungen auch anderen Bundesländern zur Verfügung gestellt. Um die bundeslandübergreifende Zusammenarbeit und den Wissenstransfer zu ermöglichen, hat die Robert Bosch Stiftung bereits 2016 das „Entwicklungsnetzwerk zur Unterstützung für Schule in kritischer Lage“ ins Leben gerufen, in dem sich Vertreter von Schulverwaltungen, Schulaufsichten und Landes-instituten aus sieben Bundesländern kontinuierlich austauschen und gemeinsam Lösungsansätze weiterentwickeln. Seit 2017 bietet die Stiftung zudem eine Fachtagreihe an, die sich gezielt an Praktiker in Unterstützungsysteinen und Wissenschaftler im Feld richtet.

HINTERGRUND ZUM PROJEKT

Am Berliner Projekt nahmen sieben Integrierte Sekundarschulen und drei Grundschulen teil. Die Bilanz zum Projektabschluss im Juli 2017 fiel deutlich positiv aus: Gemessen an ihren individuellen Zielen haben alle zehn Schulen eine Schulwende erreicht. So konnten beispielsweise der Unterrichtsausfall und die unentschuldigten Fehltage der Schüler gesenkt werden, den meisten teilnehmenden Integrierten Sekundarschulen gelang es, die Schulabbrecherquote zu senken. Am wirksamsten war der Einsatz von Prozessbegleitern an jeder Schule, die beim Aufbau geeigneter Team- und Steuerstrukturen geholfen haben. Insgesamt standen im Projektverlauf über 1,9 Millionen Euro zur Verfügung, um die Schulen in ihrer Schulentwicklung zu unterstützen.

Doppelgleisigkeit (variable Lerntempi) des Unterrichts

Zur Differenzierung von Lernzeiten
und Lernansprüchen

Lerner brauchen unterschiedlich viel Zeit die Erledigung von Lernaufgaben. Lerner haben unterschiedliche Potentiale von Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit. Wenn beides nicht berücksichtigt werden kann, gibt es schnell Lerndefizite, die sich zu Lernversagen kumulieren können.

Schulischer Unterricht ist häufig noch nach dem archaischen Muster der Jahrgangsklassen und der endlosen Folge von 45-Minuten-Stunden organisiert. Diese beiden Konstruktionsmerkmale wirken wie ein enges Korsett, das kaum Luft gibt für die Variation von Lernzeit und die Beachtung unterschiedlicher Lerndispositionen. Nicht wenige Schüler und Schülerinnen können nicht 5–6 Stunden konzentriert lernen, Erwachsene übrigens auch nicht. Die Folge ist, dass recht viele Lerner gehäuft Misserfolge haben und Abschlüsse nicht erreichen. Die Frage ist, ob das so sein muss oder ob alternative Lernarrangements Lernen erfolgreicher machen könnten — hier zunächst mit Doppelgleisigkeit benannt.

ANNÄHERUNGEN

Erinnert werden kann kurz an partiell wirkende Versuche, dem beschriebenen Problem konstruktiv Herr zu werden. Jahrgangsübergreifende Lerngruppen wie im Jenaplan Peter Petersens oder in der Pädagogik Maria Montessoris sind konsequente Versuche, Lernern Raum und Zeit zu geben, den gesetzten schulischen Anforderungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu entsprechen. Wer so konsequent die Unterrichtsorganisation nicht verändern will, darf an kleinrahmigere Lösungen erinnert werden. Die Wochenplan- bzw. Freiarbeit in der Grundschule steht unter der leitenden Idee, dem individuellen Lernen wenigstens für 3–4 Stunden pro Woche Chancen zu eröffnen. Im Sekundarbereich findet man andere Möglichkeiten. An jedem Vormittag gibt es 1–2 40minütige Zeiten — z. B. Lernen und Üben genannt — in denen Schüler üben und wiederholen können. Wenn sog. Lernbürozeiten in der Sekundarstufe I eingerichtet werden, dienen diese ebenfalls der Förderung selbstständigen Lernens nach eigenem Tempo. Das sog. Drehtürmodell ermöglicht gut und schnell lernenden Schülern eigene Lernprojekte zu verfolgen. Immer wieder ist auch diskutiert worden, ob man die Lernwege zum Abitur flexibler gestalten könnte. Zwei- oder dreijährige Sekundarstufen werden eingerichtet. Weitergehend kann man an die eigene Gestaltung der Bearbeitung von Modulen denken, um so das Abitur mit unterschiedlichen



Autor: Manfred Bönsch • Foto: Fotolia, Lightfield Studios

Zeitrahmen zu erreichen. Wenn jemand den Unterricht über 5, 6 oder mehr Stunden nicht folgen kann, ist da und dort mit Auszeiten reagiert worden, also mit zeitweiliger Absenz vom systematisch fortschreitenden Unterricht. Verschiedene Angebote der Entspannung oder alternativen Tätigwerdens (z. B. Arbeit im Schulgarten oder in der Fahrradwerkstatt) werden dafür angeboten. Die sog. Trainingsraummethode ist immer eher eine strafende zeitweise Aussonderung aus dem Unterricht. Kurzum: das Problem ist vielerorts erkannt und es wird mit den genannten Möglichkeiten darauf reagiert.

KONSEQUENTE DOPPELGLEISIGKEIT – EIN WEG DER VERBESSERUNG DES LERNENS?

Die Idee der folgenden Ausführungen ist, eine Unterrichtsorganisation zu entwickeln, die unterschiedliche Lerntempi ermöglicht. Besonders für inklusive Schulen, im Prinzip aber für alle Schulen ist dies ein dringendes Desiderat, da Schüler und Schülerinnen eben unterschiedlich lernen und eine linear fortschreitende Unterrichtung längst nicht allen Lernern entspricht. Am besten ist dies zu leisten, wenn man ein konkretes und existierendes Beispiel entwickelt.

DIE ZWEI GLEISE: REGELUNTERRICHT (TRACK) UND LERNOASE

Das eine (Lern-)Gleis wird immer der Regelunterricht sein, der nach herkömmlicher Weise nach Fächern und dafür vorgesehenen Stunden — vielleicht mit unterschiedlichen Zeiteinheiten (45- oder 50- oder 90-Minuten) — mit Hilfe des Stundenplan organisiert wird. Diesem Unterricht können bei großer Heterogenität längst nicht alle Schüler/-innen folgen. Und da kommt das zweite Gleis — genannt die Oase — ins Spiel. Der Begriff signalisiert per se ein anderes Arrangement. Man kann in aber auch als Kürzel für „Organisieren — Arbeiten — soziales Lernen — Entspannen“ nehmen. In den folgenden Ausführungen soll eine Konkretisierung erfolgen.



Doppelgleisigkeit: So wird der "schwerfällige Tanker Schule" mobil und flexibel

DIE GRUNDIDEE

Der Regelunterricht — organisiert im Stundenplan — bleibt das eine Gleis fortschreitenden Lernens nach den vorgegebenen Curricula. Mit diesem beginnt auch jeder Tag in jeder Klasse. Es stellt sich schnell heraus, dass nicht wenige Schüler/-innen dem dabei vorgegebenen Anspruch und dem praktizierten Lehr-/Lerntempo nicht folgen können. Also wird eine Weiche eingebaut, die einerseits zu dem weiterlaufenden Regelunterricht leitet und andererseits den Weg in die Lernoase öffnet, in der man entspannen kann, ein anderes Lerntempo anschlägt, Hilfen bekommt und auch wieder zurück in den Regelunterricht gehen kann.

DIE KONSTRUKTIONSELEMENTE DER LERNOASE

- ▷ **Die personellen Ressourcen** — Je nach vorhandenen Ressourcen ist ein Team zu bilden, das sich aus Regelschullehrkräften, Förderschullehrerinnen, Schulsozialarbeitern, pädagogischen Mitarbeitern, Teilhabeassistenten und evtl. auch Eltern zusammensetzt, um nach gemeinsamer Planung die Arbeit in der Oase zu organisieren.
- ▷ **Die zeitlichen Rahmenbedingungen** — Grundsätzlich wäre es gut, die Oase von der 1. bis zur 6./8. Stunde personell zu besetzen. Auf alle Fälle sollte es eine sog. Kernzeit geben, etwa von der 3. bis zur 6. Stunde. Zu prüfen ist, ob man dabei auch wenigstens zeitweise eine Doppelbesetzung organisieren kann.
- ▷ **Die räumlichen Gegebenheiten** — Mindestens ein Arbeitsraum muss durchgehend zur Verfügung stehen. Besser wäre es, wenn zusätzlich ein Besprechungsraum für individuelle Beratung und ein Ruhe-/Rückzugsraum zur Verfügung stünden, um den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden: individuelle Förderung, alleinige oder kooperative Aufgabenerledigung und zeitweilige Rückzugs-/Ruhemöglichkeiten.
- ▷ **Die Organisation des Wechsels aus der Klasse in die Oase und die Organisation des Lernens** — Die Oase kann zur zeitweiligen Erholung und Entspannung aufgesucht werden, aber eben auch zu ruhigem langsamen oder auch beschleunigtem Lernen. Damit nicht ein „wilder Tourismus“ entsteht, ist ein Abmelde- und Anmeldesystem wichtig. Ein Laufzettel kann z. B. Ab- und Anmeldung unkompliziert dokumentieren. Wenn es um die Erledigung von Lernaufga-

ben geht, wird der Lehrer des Regelunterrichts diese mitgeben. Die Lehrer in der Oase können die Lernarbeit beaufsichtigen oder beratend begleiten. Möglich wäre es auch, für den Tag von vornherein kleine Gruppen in die Oase zu schicken, um sie z. B. von Förder-schullehrern besonders betreuen und beraten zu lassen.

- ▷ **Pädagogische Funktionen** — Die bisher beschriebene Lernoase kann vier pädagogische Funktionen erfüllen:

- **Lernzeiten allein oder in kleinen Gruppen** — Wenn Schüler dem Regelunterricht voraussichtlich (wieder) nicht konzentriert folgen können, bekommen sie Lernaufgaben aus dem Kontext der Unterrichtseinheit, die sie allein oder in kleinen Gruppen mit Betreuung oder Beratung durch die in der Lernoase anwesenden Lehrpersonen erledigen sollen. Der Laufzettel sichert den Lernortwechsel und auch die geplante Rückkehr in die Klasse.
- **Auszeit** — Die Lernoase dient aber auch dazu, eine Auszeit zu ermöglichen. Wer im Lauf des Vormittages die Aufmerksamkeit und Konzentration zeitweilig verliert, kann spontan wechseln, sich entspannen und erholen und kommt dann zurück. Die Entscheidung kann beim Schüler liegen, die Auszeit kann auch limitiert werden.
- **Disziplinarische Maßnahme** — Analog zum Trainingsraummödell kann die Lernoase aber auch dazu dienen, den Dauerstörer oder denjenigen, der die Regeln des gemeinsamen Lernens dauernd verletzt, in einen oder den Raum der Lernoase zu schicken, um dort über sein Fehlverhalten nachzudenken oder mit der anwesenden Aufsichtsperson zu sprechen.
- **Regelmäßige Kleingruppenarbeit/Förderunterricht** — Die weitestgehende Nutzung der Lernoase könnte darin bestehen, regelmäßig am Vormittag Kleingruppen-/Förderunterricht zu organisieren. Bei sehr schwierigen und sehr heterogenen Schülerpopulationen, auch in Inklusionsschulen wird dieses Erfordernis ständig gegeben sein. Für die Möglichkeit, den Regelunterricht für die Schüler zu sichern, die ihm folgen können (Entzerrung), und die Schüler beschulen zu können, die durch mehrere Ursachen bedingt mit dem Regelunterricht dauernd Schwierigkeiten haben und verursachen (Entschleunigung, Differenzierung und Verhaltenstraining), wird das hier beschriebene Doppelgleismodell entscheidende Vorteile bringen.
- **Förder- und Organisationszentrum für besondere temporär angelegte Lerngruppen** — In Schulen mit besonderen Herausforderungen durch extrem große Heterogenität in der Schülerschaft (Brennpunktschulen) könnte das Team der Lernoase die Organisation besonderer Lerngruppen übernehmen. Gemeint sind zeitweilig notwendige Alphabetisierungskurse, Sprachlernklassen, Einschulungskurse für Flüchtlingskinder u.a.m. Um den Regelunterricht für die Mehrzahl der Schüler und Schülerinnen zu sichern und zu entlasten, wäre parallel dazu die Einrichtung der Lernoase das Organisationszentrum. Die personellen Ressourcen wären dann natürlich auszuweiten, um spezifische Lehr-/Lernangebote realisieren zu können. Das wäre dann die größte Aufgabe des Lernoasenteams.

KURZE BILANZ

Der schwerfällige Tanker „Schule“ braucht angesichts einer heterogenen Schülerschaft mehr Organisationsmobilität. Andererseits muss die Unterrichtsorganisation übersichtlich bleiben. Der hier gemachte Vorschlag sichert einerseits die verlässliche Schiene Regelunterricht, er kann gleichzeitig einen Hort alternativen Lernens anbieten. Damit müsste den meisten Lernproblemen begegnet werden können. Die notwendigen Voraussetzungen sind genannt worden. Sind sie einigermaßen zufriedenstellend gegeben, wird Flexibilität möglich, um auf unterschiedliche Lebens- und Lernlagen schnell reagieren zu können und dem Lernen mehr Chancen zu geben. Aber kleinere wie größere Lösungen lassen sich denken. Auch hier ist Kreativität gefordert.



Schulische Förderung ist die zwingende Voraussetzung für den beruflichen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund.

Kinder mit Migrationshintergrund gezielter fördern

Neue IW-Studie

Nur wenn Schulen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gezielt fördern, kann der Nachwuchs später im Berufsleben erfolgreich sein. Das zeigt eine Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) und fordert dafür eine Zuweisung öffentlicher Mittel nach einem Sozialindex.

Quelle: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) • Foto: Unsplash, Kyle Glenn

Nur so gewinnt der Arbeitsmarkt zusätzliche Fachkräfte, die er dringend braucht. Schüler mit Migrationshintergrund schneiden im deutschen Bildungssystem durchschnittlich schlechter ab als ihre Mitschüler ohne ausländische Wurzeln. Das zeigt sich schon im Kindergarten und in der Grundschule – und beeinflusst die Wahl der weiterführenden Schule. IW-Berechnungen auf Basis des Mikrozensus zeigen, dass 40 Prozent der 13- bis 15-Jährigen ohne Migrationshintergrund im Jahr 2016 ein Gymnasium besucht haben. Von den Kindern dieser Altersgruppe, die bis zum Alter von zwölf Jahren nach Deutschland zugewandert sind, waren es nur knapp 24 Prozent. Diese Kinder besuchen auch eher eine Hauptschule und verlassen die Schule häufiger ohne Abschluss.

Deshalb sinken später auch ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt: Personen mit Migrationshintergrund sind im Durchschnitt häufiger arbeitslos und haben ein niedrigeres Einkommen. Dabei ist nicht der Migrationshintergrund an sich nachteilig – das größte Problem ist,

dass sie Rückstände bei den Sprachkenntnissen und den Bildungsabschlüssen haben, zeigt die IW-Studie.

Dabei ist es für die deutsche Wirtschaft besonders wichtig, dass Zuwanderer und ihre Kinder nachhaltig auf dem deutschen Arbeitsmarkt Fuß fassen: „Wenn die geburtenstarken Jahrgänge der Babyboomer ins Rentenalter kommen, stehen im Inland zu wenig Nachwuchskräfte bereit, um sie zu ersetzen“, sagt IW-Zuwanderungsexperte Wido Geis-Thöne. „Damit sich die Perspektiven von Kindern mit Migrationshintergrund verbessern, sollten Schulen mit einem hohen Anteil förderungsbedürftiger Kinder finanziell und personell besser ausgestattet werden“, so IW-Bildungsexpertin Christina Anger. Die Zuweisung der Mittel an die einzelnen Betreuungseinrichtungen könnte über einen Sozialindex erfolgen. Kinder und Jugendliche mit einem erhöhten Förderbedarf verteilen sich nämlich sehr ungleich auf die einzelnen Bildungseinrichtungen.

Schulen in sozialen Brennpunkten sollten sich stärker vernetzen

KMK beschließt Förderprogramm

Die Kultusminister der Länder haben beschlossen ein gemeinsames Förderprogramm für Schulen in kritischen Lagen zu entwickeln. In einem Interview mit dem Deutschen Schulportal spricht Bildungsforscher Kai Maaz über die Effekte von bestehenden Unterstützungsprogrammen.

Quelle: **Deutsches Schulportal**

Schulen in kritischen Lagen sollten sich stärker vernetzen, um voneinander zu lernen. Dafür spricht sich Bildungsforscher Kai Maaz vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in einem Interview mit dem Deutschen Schulportal aus. Zudem sei ein koordinierter Austausch zwischen den Bundesländern über Erfahrungen mit bestehenden Unterstützungs-Programmen wichtig, so Maaz.

Die Kultusminister der Länder haben am 6. November auf Initiative von Hamburg und Berlin beschlossen, ein gemeinsames Programm von Bund und Ländern für Schulen in benachteiligten sozialen Lagen auf den Weg zu bringen.

Das DIPF hatte unter Leitung von Kai Maaz das Berliner Bonus-Programm für Schulen mit einer hohen sozialen Belastung evaluiert. Berliner Schulen, an denen mindestens die Hälfte der Schülerinnen und Schüler aus einkommensschwachen Elternhäusern kommen, erhalten zusätzliche finanzielle Mittel. Die Schulen schließen Zielvereinbarungen mit ihrer Schulaufsicht ab und setzen das Geld aus dem Programm eigenverantwortlich ein. Leistungsdaten oder Schulabrecherquoten haben sich durch das Bonus-Programm laut Evaluation noch nicht in relevantem Maße verbessert. Dennoch bezeichnet Maaz im Gespräch mit dem Schulportal das Programm als erfolgreich: „Der positive Effekt des Bonus-Programms besteht zu allererst darin, dass die Schulen anders über sich nachdenken, sich fragen, wo sie stehen, was ihre Entwicklungsziele sind und wie sie diese erreichen können“, sagte Maaz. Auch in anderen Bundesländern gebe es Förderprogramme für Schulen in schwierigen Lagen. Vom Austausch der Evaluationen könne die Bildungspraxis nur profitieren, so der Bildungsforscher.

Zum vollständigen Interview auf dem Deutschen Schulportal:
<https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/bonusprogramm-unterstuetzung-fuer-schulen-in-schwieriger-lage/>

Das Deutsche Schulportal hat zum Thema „Schulen in kritischen Lagen“ ein umfangreiches Dossier mit Analysen, Interviews, einem Video aus der Schulpraxis und Gastbeiträgen zusammengestellt:
<https://deutsches-schulportal.de/dossiers/schulen-in-kritischer-lage/>

Das Deutsche Schulportal ist ein Online-Medium für alle, die sich für Schul- und Unterrichtsentwicklung interessieren. Unter dem Motto „Für mehr gute Schulen“ will die Onlineplattform insbesondere Schulleitungen und Lehrkräfte bei ihren Aufgaben begleiten und inspirieren — sei es bei der Weiterentwicklung des Unterrichts, in Schulentwicklungsfragen oder der Gestaltung des Schullebens. Das Schulportal ist eine Initiative der Robert Bosch Stiftung, der Deutschen Schulakademie und der Heidehof Stiftung in Kooperation mit der ZEIT Verlagsgruppe. Herzstück des Schulportals sind die innovativen pädagogischen Konzepte der Schulen, die seit 2006 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden. In der Konzeptdatenbank finden sich alle Videos und Materialien. Das Portal bietet darüber hinaus Informationen rund ums Thema Schule — von tagesaktuellen Artikeln über Experteninterviews bis hin zu unterhaltsamen Kolumnen.

Angemeldete Nutzer können kostenlos alle Materialien mit wertvollen Impulsen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung herunterladen. Zudem erhalten sie auf Wunsch einen Newsletter und können alle Artikel und Beiträge kommentieren.

VERÄNDERUNGSMANAGEMENT MIT FUTURE⁷

Partizipative Gestaltung von Veränderungsprozessen

Autoren: Nadine Lietzke-Schwert, Prof. Dr. Stefan Bornemann

In einem Forschungsprojekt des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung wurde vom Schulzentrum Silberburg Stuttgart (Dr. Heinz Hinz, Prof. Dr. Stefan Bornemann), der Universität Kassel (Prof. Dr. Olaf-Axel Burow) und der Hochschule Würzburg-Schweinfurt (Prof. Dr. Arnd Gottschalk) Innovationen in der beruflichen Bildung erforscht. Das Ergebnis ist ein Changeinstrument, das ein interessantes Tool für die Schulentwicklung darstellen könnte.

Die Entwickler sprechen von einem „dramaturgischen Leitfaden für Zukunftsdesign“. In einem Dialog erörtern einer der Entwickler von Future⁷ Prof. Dr. Stefan Bornemann vom Institut für Future Design und die Schulleiterin Nadine Lietzke-Schwert die Möglichkeiten und Grenzen eines solchen umfassenden Veränderungsinstrumentes.

DIE VERÄNDERUNGSSTRATEGIE FUTURE⁷

Future⁷ ist zum einen ein Fahrplan für die partizipative Gestaltung von Veränderungsprozessen und zum anderen eine Didaktik zur Ausbildung von „FutureDesignern“, die den Ablauf eines Changeprozesses, die Einbindung der relevanten Akteure organisieren und moderieren und die Kompetenz besitzen, partizipative Zukunftsgestaltungsprozesse zielgerichtet begleiten zu können. Weiterführende Informationen hierzu sind unter www.if-future-design.de erhältlich. Wir stellen an dieser Stelle Future⁷ als für die Schulentwicklung nutzbares Instrument dar und konzentrieren uns zunächst auf die einzelnen didaktischen Elemente.

Mit Future⁷ sollen Gruppenprozesse organisiert und begleitet werden, um Neues zu schaffen, organisationsinterne Werte zu fokussieren und mit Spannungsverhältnissen umzugehen, indem in neuen und komplexen Zusammenhängen gedacht wird. Die Teilnehmer*innen an einem solchen Innovationsprozess sollen Verantwortung übernehmen, Entscheiden und Akteur*in sein - nicht passiv bleiben (vgl. Burow 2015). Ziele also, deren Umsetzung durchaus für Schulentwicklung große oder sogar größte Hemmnisse darstellen (vgl. Burow et al 2008).

Gegenwärtig etablieren sich vervielfältigte neue Bildungswege und Bildungsformen und eröffnen dadurch erweiterte Möglichkeiten für selbstgesteuertes Lernen. Modularität, Zeit- und Ortsunabhängigkeit sind die Schlüsselfaktoren. Um den Umgang mit diesen komplexen Veränderungen managen zu können, wurde mit Future⁷ Rahmenbedingungen beschrieben, Materialien erstellt und Methoden für selbstorganisierte Lernprozesse zusammengestellt und in einen dramaturgisch sinnvollen Zusammenhang gestellt. Das Instrument stellt streng genommen keine neue Methode dar, sondern ein Instrument zum Orchestrieren von Methoden und Techniken vor dem Hintergrund der jeweiligen spezifischen Herausforderung. Es ist also eine Strategie für die kollaborative Generierung von Wissen durch die Akteure*innen selbst.

In Anlehnung an die zentralen Erkenntnisse der aktuellen PI-SA-Studie (OECD 2017) zu Teamarbeit der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, die als Prinzip er-

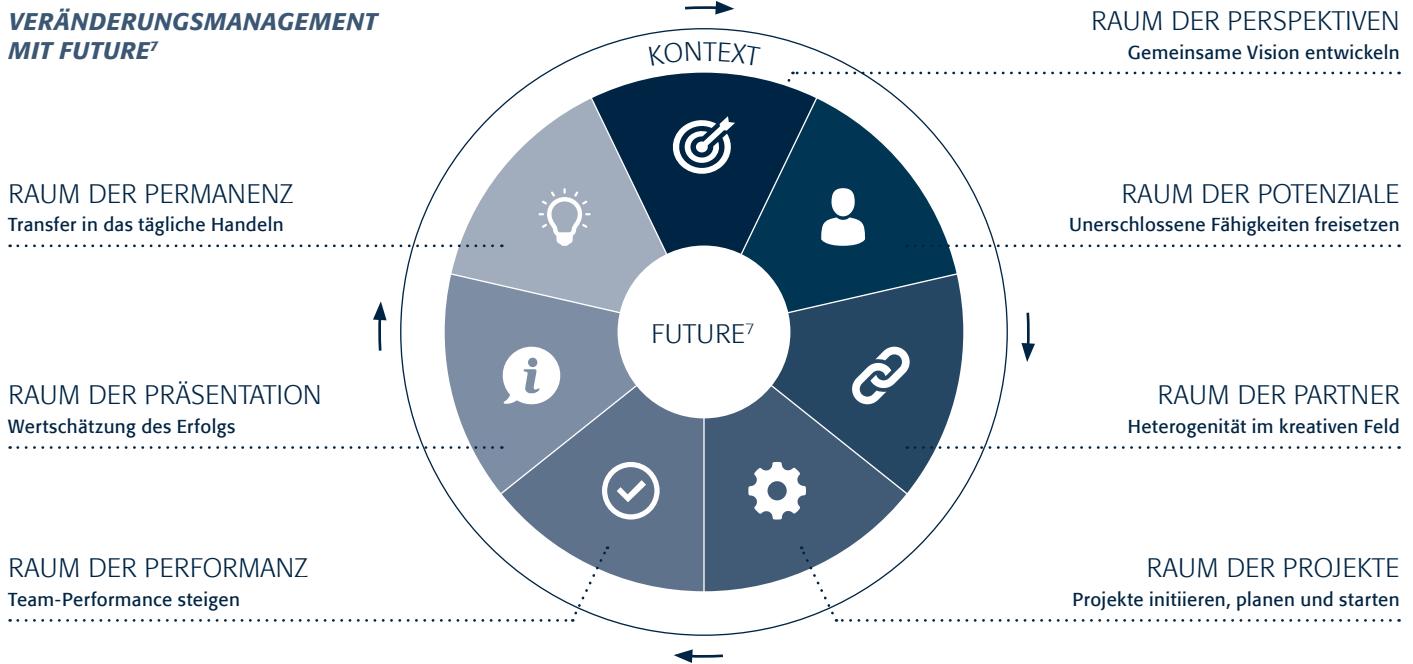
folgreicher Bildungssysteme (a) eine humanistische Grundhaltung ausmachen (den Glauben an den Lernerfolg jedes Akteurs), (b) das interdisziplinäre Denken (Balance des Wissens eines Systems) und (c) die Beachtung sozialer und emotionaler Fähigkeiten der Akteure (Fähigkeit zur Einnahme einer Perspektivenvielfalt) sollten Instrumente von Veränderungsprozessen sich an diesen Elementen orientieren. Bei Future⁷ zeigt sich das in drei grundsätzlichen Grundhaltungen:

- ▷ die Akteure des Systems werden zur Zukunftsgestaltung bevollmächtigt,
- ▷ das Wissen der Akteure wird für die Zukunftsgestaltung systematisch genutzt,
- ▷ lenkendes und leitendes Prinzip sind die Perspektiven der Akteure.

Insofern wird bei dieser Art von Changemanagement Partizipation nicht lediglich als Informieren der Kollegen oder Abfragen der Meinungen verstanden, sondern als Verteilung von Macht. Die Themen und Grenzen der Veränderung lassen sich zwar vorher definieren und bestimmen, die Ergebnisse aber nicht – und diese sind bindend für das Management einer Organisation.

Das Instrument konstruiert sieben unterschiedliche Eckpunkte von Veränderungsprozessen und organisiert diese als sieben zu durchlaufende imaginäre Räume, in denen mit einer Kombination von erfahrungsorientiertem und persönlichkeitszentriertem Lernen in Workshops Visionen, Leitziele, Umsetzungswege und Zuständigkeiten entwickelt werden. Die sieben Räume sind gewissermaßen als eine gemeinsame Reise in die Zukunft zu verstehen:

1. Raum der Potenziale — Unerschlossene Fähigkeiten der Akteure erkennen und freisetzen
2. Raum der Partner — Heterogene synergiefähige Teams bilden
3. Raum der Perspektiven — Gemeinsame Perspektiven klären und Visionen formulieren
4. Raum der Projekte — Gemeinsame Projekte initiieren und strukturieren
5. Raum der Performanz — Teamperformance steigern und Kontrolle des Erfolgs
6. Raum der Präsentation — Identifikation und Wertschätzung der Gelangensbedingungen
7. Raum der Permanenz — Nachhaltiger Transfer in das alltägliche und institutionelle Handeln

**Abbildung 1:** Veränderungsmanagement mit Future⁷

(Eigene Darstellung)

Diese Zukunfts-Journey fokussiert nicht nur den eigentlichen Veränderungsanlass oder das spezifische Projekt, sondern schließt individuelle und institutionelle Rahmenbedingungen in den Prozess ein. Denn möchte man eine Änderung der Arbeitskultur hervorrufen, so müssen schrittweise die Kontextbedingungen geändert werden, weil der innere Zustand die Wirkung der Intervention bestimmt (vgl. Scharmer 2014).

Ein zentrales Anliegen des Forschungsprojektes war es, herauszufinden, wie diese „Räume“ methodisch, strukturell und in ihren

inhaltlichen Schwerpunkten gestaltet werden müssen, so dass sie eine Erweiterung der Gestaltungskompetenz Teilnehmender wirkungsvoll unterstützen. Bei den Akteuren des Prozesses soll damit ein Mind-Set „Lernumgebungsdesigner*in“ oder „Lernarchitekt*in“, also ein Profil zur Kreativitätsbildung (vgl. Bornemann 2018) entwickelt werden. Die Ergebnisse des Verfahrens tragen zu einer kontinuierlichen institutionsspezifischen Unterstützungsstruktur für Veränderung und Verbesserung bei.

KURZDARSTELLUNG DER EINZELNEN RÄUME

1. RAUM DER PERSPEKTIVEN

Ziel des Raums ist es, Perspektiven zu klären, Perspektiven zu wechseln oder neue Perspektiven zu entwickeln. Es geht hierbei um unterschiedliche Perspektiven, die auf die Ziele, die Beteiligung, die Bedeutung oder auch auf die des Zeitplans. Im Raum der Perspektiven gilt es den Horizont abzusuchen - mit Lupe oder mit einem Fernglas. Aus welcher Perspektive heraus und von welcher Position sehen wir die Herausforderung? Auf dieser Ebene geht es insbesondere darum, kolaborativ durch Kreativitätsverfahren in gemeinsamer Absicht Ziele und Visionen zu entwickeln, die alle mittragen können.

2. RAUM DER POTENZIALE

Es geht um die Weiterentwicklung und Stärkung der Kompetenzen, die bereits vorhanden sind. Oft sind bestimmte Kompetenzen bereits sehr ausgeprägt, sehr häufig wissen die handelnden Akteure aber auch gar nicht, welche Potenziale ihnen zur Verfügung stehen. In diesem Raum sollen daher Talente „freigelegt“ werden, bzw. ein tieferes Verständnis – auch für einen größeren Zusammenhang – zu entwickeln. Dies kann durch einen Charaktertest, den Kompetenzspiegel, durch die Methoden wie Kompetenz-/Lebensbaum, durch wertschätzende Interviews oder durch Selbsteinschätzungen hervorgerufen werden. Einmal erkannt lassen sich Potentiale, entfalten, vertiefen und schärfen. Ein Effekt des Raumes neben dem Erkennen und Benennen der eigenen Stärken, die Erkenntnis über die Heterogenität des Team und der oft für andere verborgenen Stärken meiner Kollegen*innen.

Perspektiven klären	
Lernziel	Vision entwickeln und Perspektiven klären
Leitfragen	Welche Perspektiven sind möglich? Welches gemeinsame Ziel wollen wir erreichen?
Ergebnisse	Perspektivanalyse / Geklärte Ziel-Vision

Potenziale entwickeln	
Lernziel	Potenziale erkennen, unerschlossene Potenziale freisetzen
Leitfragen	Wie ist mein und unser Kompetenzprofil? Was will ich und was wollen wir erreichen?
Ergebnisse	Kompetenzbilanz, Potenzialübersicht

3. RAUM DER PARTNER

Wie kann ich Partner finden? Welche individuellen oder welche Teamkompetenzen und Potenziale sind bei mir oder bei unserem Team noch nicht ausreichend abgedeckt, um das Entwicklungsvorhaben zu realisieren? Die Antworten auf diese Fragen finden werden mit Methoden wie Synergieanalyse, Teambildungsverfahren oder auch auf Basis einer gemeinsamen Energie und Leidenschaft für ein bestimmtes Thema gefunden. Im Raum der Partner geht es zudem darum den CommonGround (gemeinsame Basis des Handelns) zu definieren und damit die Bedeutung der Partnerschaft und die grundlegende Bedeutung von Netzwerken zu festigen.

Partner finden	
Lernziel	Synergien entwickeln
Leitfragen	Wo können Partner Leistungen steigern? Was sind die geeigneten Partner? Wie ist Kooperation möglich? Wie gehen wir dabei vor?
Ergebnisse	Stakeholder-Analyse, Synergiepartnerschaft, Future Network

6. RAUM DER PRÄSENTATION

In diesem Raum soll der Erfolg präsentiert und wertgeschätzt werden. Hierbei geht es darum, Faktoren des Gelingens zu identifizieren und darum, die Prinzipien des eigenen Erfolgs zu visualisieren. Das Erreichte soll durch Reflexion aktualisiert und verbessert werden und Leistungen gewürdigt werden. Hierbei hilft eine Betrachtung des Erfolgs aus verschiedenen Sichtweisen heraus. In diesem Raum soll die Begeisterung der Beteiligten gehalten oder sogar gesteigert und die Erfolgsprinzipien identifiziert werden.

Präsentationen gestalten	
Lernziel	Wertschätzung der Arbeit, Energie und Leidenschaft entfachen
Leitfragen	Was haben wir geleistet? Wie kann eine Wertschätzungs kultur entstehen? Was sind die Qualitätsmerkmale unseres Projekts? Wie überzeugen wir andere von unserem Projekt?
Ergebnisse	Erfolgs-Status-Dialog, Präsentation des Projekts

4. RAUM DER PROJEKTE

Komplexe Projekte lassen sich durch gezieltes Projektmanagement gestalten. Dies gelingt, wenn die einzelnen Herausforderungen erkannt und in handhabbare Schritte gegliedert werden. Durch das Definieren von Meilensteinen und Teilergebnisse werden transparente Handlungs- und Aktionspläne aufgebaut. Risiko wird auf diese Weise kalkulierbar. Das Testen erster (und ggf. mehrerer) Prototypen ermöglicht kontrolliertes Scheitern und liefert gleichzeitig wichtige Erkenntnisse für die weitere Entwicklung der Produkte. Im Raum der Projekte geht es um gemeinsam koordiniertes Initiiieren und Agieren – je nach Aufgabe individuell, kooperativ oder kollaborativ. In diesem Raum werden die Projekte initiiert und geplant.

Projekte starten	
Lernziel	Projekt definieren, Projekt initiieren
Leitfragen	Was sind die Teilziele? Wie soll unser Workflow aussehen? Welche Schritte müssen wir dafür gehen? Welche Aufgabe übernimmt wer?
Ergebnisse	Prototype, 360° Projektview, Quick Wins

7. RAUM DER PERMANENZ

Für die nachhaltige Verankerung in eine permanente Übernahme des Produkts und der Erfolgsprinzipien in die Struktur oder Angebotspalette der Institution ist Pro-Aktivität nötig. Pro Aktivität ist ein fortgeschrittener Handlungszustand. Es geht um den Transfer des Erschaffenen in den institutionellen Alltag, in den Zustand einer nachhaltigen Nutzung. In diesem Raum der Fokus ganz auf die institutionelle Umsetzbarkeit gelegt. Die Ergebnisse sollen aus dem Projektstatus entlassen werden. Hierfür müssen die Teilnehmenden auch Widerstände aushalten und überwinden und Verantwortung für ihr eigenes Produkt übernehmen. Das Instrument arbeitet in diesem Raum auch mit Coachingelementen um die Akteure und ihre Resilienzfähigkeit zu stärken.

Permanent aktivieren	
Lernziel	Individuelle und kulturelle Verankerung
Leitfragen	Wie kann unser Projekt nachhaltig verankert werden? Wer oder was müssen wir dafür gewinnen? Was müssen wir tun, um die Qualität unseres Teams zu gewährleisten?
Ergebnisse	Umsetzungs- und Energiebilanz, Implementierungs-Strategie

5. RAUM DER PERFORMANZ

Die Absicht unser Projekthandeln, unsere Performance zu steigern gelingt immer dann besonders gut, wenn alle durch hohe Empathiefähigkeit miteinander agieren, wenn sie Raum zur individuellen Entfaltung lassen und erkennen, wann gemeinsame Entscheidungen gefällt werden müssen. Eine gelingende Performanz kann im Sinne von Flow auch ganz neue Qualitäten der eigenen Fähigkeiten hervorgerufen. Das gelingt u.a. auch durch reflexive Methoden und Verfahren: Sind wir – bin ich überhaupt noch auf gemeinsamen Kurs mit den anderen und verfolgen wir noch gemeinsam das definierte Ziel? Hierbei nutzt Future⁷ eine eigens entwickelte Methode, den „Innovation-Navigator“, die basierend auf Theorien von Antonovsky (Salutogenese) und Decy + Ryan (Selbstbestimmungstheorien) sowie durch die Evolutionäre Organisationsentwicklung (Burow / Hinz) mit einem spielerischen Verfahren zu Beantwortung dieser Fragen arbeitet.

Performanz steigern	
Lernziel	Projekt definieren, Projekt initiieren
Leitfragen	Leistungsblockaden lösen, Team-Performance steigern Wie möchten wir miteinander arbeiten? Wie können wir die Performanz steigern? Wie lässt sich der Erfolg kontrollieren?
Ergebnisse	Performance-Check, Projekt Review

ABSCHLIESSENDE BEWERTUNG DES INSTRUMENTES FUTURE⁷

Die Entwicklung transformativer Zukunftskompetenzen verlangt eine prozessorientierte Handlungsstrategie, die geeignet ist, in komplexen Situationen/Herausforderungen Potenziale und damit auch zukunftsorientierte Kompetenzen zu erweitern und nicht zu fixieren. Der innovative Gedanke des hier vorgestellten Ansatzes ist die Verabschiedung von einem linearen, traditionellen verengenden Weg des Changemanagements. Stattdessen bewegen sich die sieben Räume von Future⁷ zu einem öffnenden hybriden Lern- und Entwicklungsansatz — also Inhalte und Methode gleichzeitig zu denken und problemorientiert zu verwenden.

Der Ansatz eignet sich weniger für die Optimierung von Wissen — sehr wohl aber für die Weiterentwicklung zukunftsorientierter Kompetenzen und der partizipativen Gestaltung von Herausforderungen. Wir wissen, dass in Institutionen, die von der Eigenständigkeit der Akteure abhängig sind, Beteiligung, Bevollmächtigung und Selbstbestimmung zentrale Faktoren für Erfolg sind. Insofern könnte dieses neue Instrument, bzw. dieser definierte Möglichkeitsweg eine Chance für Schulentwicklung sein.

Nadine Lietzke-Schwert und Prof. Dr. Stefan Bornemann im Gespräch

Über die Potenziale des Instruments Future⁷ für die Schulentwicklung

Im Gespräch: Nadine Lietzke-Schwert, Prof. Dr. Stefan Bornemann

Lietzke-Schwert:

Auf eurer Webseite zitiert ihr Beuys „Die Zukunft, die wir uns wünschen, muss erfunden werden, sonst bekommen wir eine, die wir nicht wollen.“ Die Idee, aktiv die Zukunft der Schule oder eine Schule der Zukunft zu erfinden ist wunderbar und trifft bestimmt das, was viele pädagogische Führungskräfte tief in ihrem Inneren am liebsten tun würden. Im Alltagsbetrieb geht es aber oft erst einmal um die Bewältigung von Aufgaben, die Schule von oben aufgedrückt bekommt: plötzlich mussten und müssen immer noch Internationale Klassen eingerichtet werden, in einigen Bundesländern steht die Rückkehr zu G9 an, die Methode Lesen durch Schreiben steht in der Kritik... Das desillusioniert nicht nur, sondern lässt auch zeitlich wenig Raum für mehr. Wo setzt hier das Future⁷-Tool an? Hilft es mir bei der Bewältigung von Pflichtaufgaben oder ist es ein Instrument für die Kür geeignet, wenn dann irgendwann doch mal Zeit sein sollte.

Bornemann:

Das komplette Instrument ist natürlich für die zentralen, großen Fragen konzipiert. Doch die einzelnen Räume und dafür entwickelten oder modifizierten Methoden und Techniken lassen sich auch für die Bewältigung von Teilaufgaben nutzen. Ein Beispiel ist der „Innovationsnavigator“, der ein Reflexionsinstrument mit Gamification-Elementen darstellt. Das lässt sich innerhalb einer Steuergruppe oder einer Arbeitsgruppe in relativ kurzer Zeit sinnbringend einsetzen, um zu erfahren, ob wir als Arbeitsgruppe noch in die gleiche Richtung tendieren oder ob wir am Prozess noch wirklich beteiligt sind und welche Maßnahmen wir ergreifen müssen, um Interventionen gezielt einzubringen. Das Future⁷ stellt zahlreiche solcher tools zur Verfügung, um zielgerichtet Methoden zu nutzen. Die Ausbildung zum FutureDesigner verhilft dazu, diese tools noch kompetenter anzuwenden. Immer dann, wenn Arbeitsaufgaben oder komplexe Herausforderungen die Gestaltungskompetenz des Kollegiums erfordern, immer dann wenn es um das Finden neuer Lösungswege und das Stärken unserer Stärken geht,

dann ist Future⁷ oder einzelne Räume dieses Instruments wunderbar für die Schulentwicklung geeignet.

Lietzke-Schwert:

„Säue werden viele durch's Dorf getrieben.“ Kannst du in einem Satz beschreiben, was das Future⁷-Tool kann, was bspw. klassisches Projektmanagement, Change Management, Design Thinking etc. nicht können?

Bornemann:

Future⁷ ist ein Instrument mit dem die Säue gefangen und gebraten werden können. Soll heißen: Die Flexibilität des Veränderungsprozesses mit Future⁷ ermöglicht größtmögliche Partizipation des Kollegiums, denn die sollen die „Sau“ schließlich zu einem leckeren Gericht verarbeiten. Es ist nicht in erster Linie das Instrument, welches den Unterschied macht, sondern sein situationsbezogene Anwendbarkeit. Das bedarf allerdings einer kompetenten Nutzung. Wir stellen mit Future⁷ zentrale Fragen und stellen für die partizipative Beantwortung sinnführende Methoden zur Verfügung. Welche Fragen und welche Methoden in welchem Kontext am geeignetesten sind, obliegt jedoch in der Verantwortung des FutureDesigners, also jener Person, die mit Augenmaß und Sensibilität den Prozess begleitet und vorantreibt. Bei manchen Themen ist diese Position besser von einer schulexternen Person zu begleiten, meistens jedoch, lassen sich Veränderungsprozesse durch gut geschulte hausinterne Moderatoren*innen realisieren. Das kann jemand aus der Schulleitung sein, muss aber nicht. Zentral ist die Bedingung, dass Moderatoren*innen Prozesse designen, aber nicht mitentscheiden. Future⁷ soll über Beteiligungsformate zu kompetenten, umsetzungsfähigen Lösungen führen, daher sind an einigen Stellen Methoden und Entwicklungsphasen eingebaut, die mit einem reflexiven Charakter auf die eigenen Bedingungen verweisen. Insofern ist das Instrument auch sehr gut für Schüler*innen geeignet, die am Ende ihrer Schulkarrieren richtungsweisende Entscheidungen treffen müssen. Das ist insofern spannend, da jüngst erst das Trendence Schuelerbarometer erhö-

ben hat, dass ca. 30% der SuS nicht wissen, was sie mit ihrem Abitur anfangen können. Insbesondere die Prozesse im Raum der Perspektiven und im Raum der Potenziale tragen nicht nur zur Zielbestimmung bei, sondern befähigen auch zu selbstwirksamen Handeln. Uns da sich 44% der Befragten bei der Berufs- und Studienwahl mehr Unterstützung durch die Schule wünschen, könnte man diese Räume wunderbar als Workshop zur Zukunftsorientierung für Abiturienten*innen nutzen.

Lietzke-Schwert:

Die sieben Räume bauen aufeinander auf. Sicherlich ist ein Entwicklungsprozess optimal, wenn zuerst Perspektiven entwickelt, dann die Potenziale der Mitarbeiter in den Blick genommen werden können und...und... und. Dabei stehen pro Schuljahr vielleicht zwei Schulentwicklungs-/Schulprogramm-/SchiLF-Tage zur Verfügung. Was mache ich? Den Prozess auf mehrere Schuljahre strecken? Nur einzelne Räume aufschließen? Hast du einen praktischen Tipp?

Bornemann:

Klar, pädagogische Tage sind eine gute Möglichkeit, um mit dem gesamten Kollegium zentrale Fragen zu bearbeiten und Grundlagen für die Entscheidungen der Gesamtkonferenz zu legen. Klar ist aber auch, dass die Schulentwicklung nicht auf diese Kompatkttage reduziert werden kann. Wenn die Schulkultur einer Schule deutlich die Botschaft sendet: Schulentwicklung ist unser aller Aufgabe! — dann finden sich Arbeitsgruppen der unterschiedlichsten Couleur zusammen, um an Teilfragen zu arbeiten und somit bspw. den nächsten pädagogischen Tag oder die nächste Gesamtkonferenz vorzubereiten. Deine Frage betrifft natürlich die in der Praxis der Schule zentrale Währung: die Zeit. Mit Future⁷ kann ich darauf freilich keine Antwort liefern, aber Future⁷ wäre für die Reorganisation einer Schule mit den Stichworten Teamorientierung, Dezentralität oder Schwerpunktlegung und der damit einhergehenden Organisationsentwicklung das geeignete

Instrument, um Antworten zu finden und kontinuierlich Schulentwicklungsprozesse am laufen zu halten.

Lietzke-Schwert:

Nun komme ich als Schulleiter neu an eine Schule. Ich arbeite mich in den Alltagsbetrieb ein, der Laden läuft. Jetzt will ich durchstarten, das Kollegium, die Schülerschaft, die Elternschaft mitnehmen und unsere Schule neu denken. Wie hilft mir das Future⁷-Tool? Wie fange ich an?

Bornemann:

Ich würde in diesem Fall im Raum der Potenziale beginnen: Was können wir? Wer kann was? Wo liegen unsere Stärken? Wovon wollen wir mehr? Was wollen wir erhalten? Mit der Entwicklung eines Kompetenzprofils fallen uns die Entscheidungen welche neue Auflage oder welche Vision wir mit wem, wann und wie angehen, leichter. Zu einem Kompetenzprofil gehört immer aber auch die Erkenntnis, wo wir oder auch einzelne nicht gut sind. Das Kernkonzept der Synergieanalyse von Olaf-Axel Burow ist der Abgleich von Stärken und Schwächen durch das Finden von Synergiepartner*innen. Es hängt im zentralen Maße von der Kommunikationskultur einer Schule ab, ob Kolleginnen und Kollegen gewillt sind ihre Schwächen zu benennen. Ist das nicht in einem ausreichenden Maße gegeben, dann würde ich als neuer Schulleiter zunächst an der gegenseitigen Wertschätzung arbeiten. Ich würde mit dem Raum der Präsentation beginnen und Gelegenheiten nutzen, um zu zeigen was bereits gemacht wird, wer das macht und wie gut es läuft. Wertschätzen der Leistungen bevor wir neue Leistungen verlangen.

Lietzke-Schwert:

Macht es als Schulleiter, didaktischer Leiter, ... Sinn, die Weiterbildung zu durchlaufen, um dann selbst Schulentwicklungsprozesse anzustoßen und zu moderieren? Oder dient mir die Weiterbildung mehr dazu, einen Einblick zu bekommen, was meine Schule braucht, was zu meinem Kollegium passt, und um dann einen externen Future Designer zu engagieren?

Bornemann:

Ich hatte es oben schon einmal kurz angesprochen. Es gibt Fragen, die besser durch einen externen Begleiter moderiert werden sollten. Ich war beispielsweise an einer Schule, die sich zu einer Schule mit Jahrgangsteams wandeln wollte. Jahrgangsteams funktionieren dann gut, wenn sie autonom Entscheidungen treffen können und für ihren Jahrgang umsetzen. Die Kolleginnen und Kollegen bekommen also mehr Macht. Die Rolle der Schulleitung wird durch dezentrale Entscheidungsstrukturen auf horizontaler Ebene einerseits geschwächt, sie erhält aber eine besondere Aufgabe für die Aufrechterhaltung der Schulkultur auf vertikaler Ebene. Das ist sehr spannend, verlangt aber auch viel Mut zu Veränderung. Wer beispielsweise mehr Macht für Entscheidungen haben möchte, der benötigt auch mehr Zeit für Aushandlungsprozesse. Der Personalschlüssel bleibt aber auch bei Teamschulen der gleiche. Es müssen Strukturen entwickelt werden, um diese neuen Aufgaben realisieren zu können. Dazu gehören auch unbequeme Maßnahmen. So könnte mit den Jahrgangsteams auch das Ganztagschulkonzept konsequent zu Ende geführt werden und wir bleiben alle bis 16 Uhr in der Schule. Dafür werden aber Arbeitsplätze und Supportstrukturen wie Materialübergabebörsen oder ähnliches eingeführt. Unattraktiv ist auch der Vorschlag, man könnte sich vor Beginn des Schuljahres nicht nur einen Tag in der Schule treffen, sondern drei Tage und an diesen Tagen alle angehenden Fragen klären und Lösungen erarbeiten. Für die Vorschläge unbequemer Maßnahmen war ich als externer Begleiter besser geeignet als die Schulleitung. Mit Future⁷ stehen für partizipative Prozesse jedoch Instrumente zur Verfügung, die auch unbequeme Themen durch die Beteiligung aller und das methodische Einholen aller unterschiedlichen Meinungen gangbarer machen.

Wir dürfen aber nicht vergessen, dass die meisten Schulleiter*innen auch eine Vorstellung über unsere Schule in der Zukunft haben. Wenn es auch sinnvoll ist, diverse Prozesse von außen begleiten zu lassen, so ist Future⁷ ein Gestaltungskompetenz unterstützender Workflow, mit dem ich die Gestaltung der ganzen Schule im Blick behalten kann.

Literatur

Bornemann, St. (2018): Kreativitätsbildung. In: Burow, O.A./Bornemann, St. (Hrsg.), Das Große Handbuch für Unterricht und Erziehung in der Schule, Köln, S. 627-650.

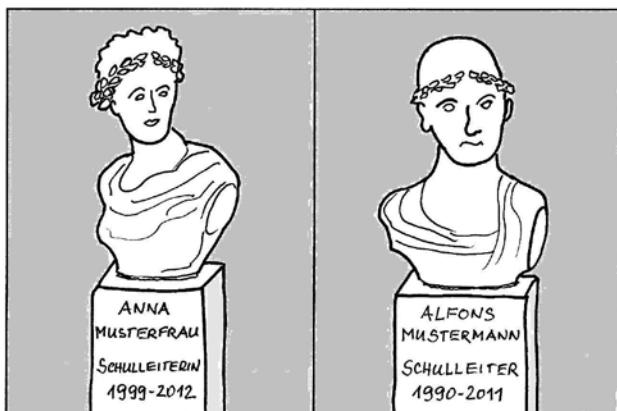
Burow, O.A. (2015): Team-Flow. Gemeinsam wachsen im Kreativen Feld. Weinheim.

Burow, O.A./Pluempe, Ch./Bornemann, St. (2008): Schulentwicklung. In: Coelen, Th./, Otto, H.U. (Hrsg.), Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S.602-610.

OECD (2017): PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving. In: PISA, OECD Publishing, Paris.

Scharmer, C.O. (2014): Theorie U – Von der Zukunft her führen, 4. Auflage, Heidelberg.

Wer so etwas erhofft / erträumt ...



... hat im Vorhinein schon verloren!

-HAWU-

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

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

HERAUSGEBER:

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

VORSITZENDE:

Gudrun Wolters-Vogeler

Wissenschaftliche Begleitung: Prof. Dr. Stephan Huber

VERLAG:

CITA Unternehmergeellschaft (haftungsbeschränkt)

c/o Unicorn AEG, Gebäude 12/2

Gustav-Meyer-Allee 25

13355 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



Meinfried Jetzschke: Supervision mit Lehrkräften. Ein Leitfaden für die professionelle Beratung. Erschienen bei BELTZ. ISBN 978-3-407-63075-9, 1. Auflage 2018. 160 Seiten. Broschiert. 24,95 Euro

LEHRKRÄFTE FÜHREN – ABER RICHTIG

Supervision ist für Schulleitungen und Lehrer gleichermaßen ein leidiges Thema, das vor allem wertvolle Arbeitszeit kostet - so jedenfalls ist es, wenn sie nicht effektiv und zielgerichtet betrieben wird. Dieser "Leitfaden für die professionelle Beratung" will eben dies ermöglichen. Dabei legt der Band seinen Fokus auf die Unterrichtspraxis, auf die Rollen- und Beziehungsdynamik in der Schule, die Zusammenarbeit im Team, die Lehrerpersönlichkeit, die Lehrergesundheit sowie auf den Lernerfolg der Schüler - ohne dabei kritische Fragen auszulassen, z.B. solche nach der Wirksamkeit von Supervision und deren wissenschaftlicher Evaluation.

BADEN-WÜRTTEMBERG

VSL Vereinigung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Baden-Württemberg e.V.
 c/o CITA UG (haftungsbeschränkt)
 c/o Unicorn AEG, Gebäude 12/2
 Gustav-Meyer-Allee 25
 13355 Berlin
 T: (030) 57700546 F: (030) 57700862
geschaefsstelle@vsl-bw.de
www.vsl-bw.de

BERLIN

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

BRANDENBURG, THÜRINGEN

Momentan kein Landesverband,
 bitte wenden Sie sich an die
 ASD-Geschäftsstelle
 c/o CITA UG (haftungsbeschränkt)
 c/o Unicorn AEG, Gebäude 12/2
 Gustav-Meyer-Allee 25
 13355 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 (haftungsbeschränkt)
 c/o Unicorn AEG, Gebäude 12/2
 Gustav-Meyer-Allee 25
 13355 Berlin
 T: (030) 57700546 F: (030) 57700862
ms@ideas-answers.com
www.vhs-ev.de

HESSEN

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

MECKLENBURG-VORPOMMERN

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

NIEDERSACHSEN

Schulleitungsverband Niedersachsen e.V.
 Berliner Allee 19
 30175 Hannover
 T: (0511) 6005635 F: (0511) 6005636
 E-Mail über das Kontaktformular des SLVN auf dessen Homepage
www.slvn.de

NORDRHEIN-WESTFALEN

Schulleitungsvereinigung Nordrhein-Westfalen e.V.
 c/o Dr. Burkhard Mielke
 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 APRIL 2018**

:TITELTHEMEN

Status Quo Digitalpakt
didacta 2019

*Redaktionsschluss: 28. Februar 2018
Anzeigenschluss: 11. März 2018*

b:sl
Beruf : Schulleitung

02/19

Die digitale Plattform für Schulleitungsbelange –

immer am Puls des schulischen Wandels



www.beruf-schulleitung.de



Beruf : Schulleitung

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



Alle Informationen zum
ENSA-Programm und
unseren Veranstaltungen
im Jahr 2019 gibt es hier:
<https://ensa.engagement-global.de>

ENSA-SCHULPARTNERSCHAFTEN

Wir machen Globales Lernen erlebbar

Das **Entwicklungspolitische Schulaustauschprogramm (ENSA)** fördert Partnerschaften zwischen Schulen aus Deutschland und Schulen aus Ländern in Afrika, Asien, Lateinamerika und Südosteuropa.

Was fördern wir und wer kann sich an uns wenden?

- Wir fördern Anbahnungsreisen für Schulen, die eine neue Partnerschaft starten und gemeinsam entwickeln wollen.
- Wir fördern Begegnungsreisen für Schulen, die eine bestehende Partnerschaft intensivieren und gemeinsam Projekte umsetzen wollen.

