



:UNSER TITELTHEMA

Berufsbild Schulleitung

Professionelles Selbstverständnis als Fundament des Handelns

:AUSSERDEM

Ganztagschule

Aktion Deutschland Hilft

Das starke Bündnis bei Katastrophen



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



Spendenkonto: DE62 3702 0500 0000 1020 30

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



International e.V.



**Aktion
Deutschland Hilft**
Bündnis deutscher Hilfsorganisationen

AKTUELL

Aus den Bundesländern
Neues von unseren Partnern

TITELTHEMA – BERUFSBILD SCHULLEITUNG

Mit Stabilität dem Wandel des Berufsbilds Schulleitung begegnen
forsa-Umfrage zur Berufszufriedenheit von Schulleitungen

THEMA – BNE

„Nachhaltigkeit muss zu unserem Leitprinzip werden“

THEMA – UMGANG MIT STÖRVERHALTEN

Sensible Pädagogik zielt auf sozialverträgliches Verhalten

THEMA – UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION

10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in NRW

THEMA – HATTIE IN DER DISKUSSION

Worauf es wirklich ankommt

THEMA – GEWALT AN DER SCHULE

Schule: Gewalt tritt innerhalb ethnischer Gruppen häufiger auf

TITELTHEMA – GANZTAGSSCHULE

Nach dem Digitalpakt
Die Ganztagschule kann noch mehr

THEMA – TECHNIK IN DER SCHULE

Deutsche Schulen sind Smartphone-freie Zonen

THEMA – INKLUSION

PRIMUS-Schulen in NRW

THEMA – DIGITALPAKT

DigitalPakt Schule tritt in Kraft
Holzweg aus Bits und Bytes

THEMA – BILDUNGSSTANDARDS

„Man hätte den Lehrkräften viel Unmut ersparen können“

THEMA – SCHULPOLITIK

„Man kann Schulpolitik nie ohne Sozialpolitik verstehen“

THEMA – KOOPERATIONEN

Bremen und Niedersachsen schließen Kooperationsvereinbarung

THEMA – BILDUNGSGERECHTIGKEIT

„Mehr Gerechtigkeit in der Bildung ist möglich“

THEMA – SCHULVERPFLEGUNG

Besseres Schulessen muss nicht viel teurer sein

THEMA – DEUTSCHER SCHULPREIS

Deutscher Schulpreis 2019

THEMA – DIGITALISIERUNG

Karliczek berichtet über digitale Bildung

RUBRIKEN

Lesestoff – Informationen für Schulleitungen

IMPRESSUM

Adressen, Impressum

TITEL

shutterstock, Zenzen

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

Das „Berufsbild Schulleitung“ ist für uns als Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands seit jeher ein zentrales Anliegen. Es profitiert unsere Tätigkeit unabhängig von föderalistischen Unterschieden in der Struktur und Organisation von Bildung.

Für das „Berufsbild Schulleitung“ müssen wir immer noch kämpfen – es existiert aber de facto! Einige Schulgesetzgebungen der Länder sprechen immer noch von der Schulleiterin/dem Schulleiter als „Lehrern mit besonderen Aufgaben“. Allerdings müssen wir gemeinsam dafür einstehen Schulleitung als Beruf zu etablieren.

Dies tut der ASD auf Bundesebene und seine angeschlossenen Verbände in den einzelnen Bundesländern.

Ganz aktuell wird die Umsetzung des Digitalpacts zeigen, wie wichtig die Rolle von Schulleitung vor Ort ist – denn nur die Schulleitung kann darüber befinden, wo das zusätzliche Budget an ihrer Bildungseinrichtung investiert werden muss.

Hierfür bedarf es Leitungspersonals, das sich seiner Rolle bewusst ist, und nicht als „Lehrerkollege“ spricht. Und für eben jenes Rollenbewusstsein ist das „Berufsbild Schulleitung“ von zentraler Bedeutung.

Gudrun Wolters-Vogeler

Vorsitzende

Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland e.V.



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

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: bildungsklick.de

HESSEN

DIE DIGITALISIERUNGSOFFENSIVE FÜR HESSENS SCHULEN STARTET

Anlässlich der Landtagsdebatte zur Einbringung des Gesetzes zur „Förderung der digitalen kommunalen Infrastruktur“ betonte Hessens Kultusminister Prof. Dr. R. Alexander Lorz gestern in Wiesbaden: „Mit der heutigen 1. Lesung geben wir als Landesregierung nun auch offiziell den Startschuss für die Digitalisierungsoffensive an unseren Schulen.“

Prof. Dr. R. Alexander Lorz: „Das Gesetz ist Bestandteil unseres Programms ‚Digitale Schule Hessen‘, mit dem wir sie fit für die Zukunft des Lehrens und Lernens machen.“ Die Einbringung als Fraktionsgesetz beschleunige das Gesetzgebungsverfahren erheblich und stelle die entsprechenden Fördermittel zum Auf- und Ausbau der digitalen Infrastruktur an den Schulen auf eine rechtliche Basis.

Die Digitalisierung der Schulen fange in Hessen aber nicht bei null an, so Lorz weiter. Vielmehr begleite das Land die digitale Transformation des Schulalltags seit Jahren intensiv. Das Programm „Digitale Schule Hessen“ baue dazu auf der jüngsten Vereinbarung mit dem Bund zum DigitalPakt auf und erweitere das Fördervolumen durch eine Erhöhung der vorgeschriebenen Eigenbeteiligung um einen zusätzlichen Millionenbetrag. Unabhängig von der finanziellen Ausgangslage der Schulträger stünden in den kommenden fünf Jahren daher statt der vom Bund zugesagten 372 Millionen Euro annähernd 500 Millionen Euro und somit 540 Euro für jede Schülerin und jeden Schüler zur Verfügung. „Von der Grundschule über die weiterführenden Schulen bis hin zu den beruflichen Schulen: Alle Schulformen profitieren von dem Programm und Hessen legt gemeinsam mit den Schulträgern noch eine ordentliche Schippe drauf“, unterstrich der Minister.

Das Gesetz ist Ausgangspunkt für die in den kommenden Wochen geplanten Beteiligungsverfahren der einzelnen Interessenvertretungen. Nach Abschluss des Gesetzgebungsverfahrens im neuen Schuljahr können die Schulen dann ihre Förderanträge einreichen. „Die ersten Anträge wollen wir noch in diesem Jahr bewilligen“, so Lorz. „Parallel treibt das Land die Glasfaseranbin-

dung der Schulen weiter voran. Mit ‚Digitale Schule Hessen‘ wollen wir allerdings keineswegs Bücher und bewährte Lernmethoden verbannen! Vielmehr geht es uns darum, den Unterricht mit neuen Lernformen und digitalen Methoden zu bereichern, ihn aber nicht zu bestimmen.“

Bereits während eines gemeinsamen Schulbesuchs im März mit der neuen Ministerin für Digitale Strategie und Entwicklung, Prof. Dr. Kristina Sinemus, hatte Lorz den hohen Stellenwert, den die Digitalisierung für die Hessische Landesregierung hat, zum Ausdruck gebracht: „Die Digitalisierung unserer Schulen wird erst dann einen echten Mehrwert für unseren Wirtschaftsstandort bedeuten, wenn die drei Faktoren pädagogisches Konzept, gut ausgebildete Lehrkräfte und zeitgemäße Ausstattung ineinander greifen.“ Damit das funktioniere, berate das Land die Schulen bei der Erstellung und Weiterentwicklung von Medienbildungs-konzepten, lege einen besonderen Fokus auf die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler und verstärke die Fortbildungsangebote für Lehrkräfte massiv. „Ich bin mir sicher, dass wir heute einen wichtigen Schritt gemacht haben, um unsere Schulen in Sachen Digitalisierung weiter voranzubringen!“, hielt der Minister abschließend fest.

NORDRHEIN-WESTFALEN

QUALITÄTSOFFENSIVE LEHRERBILDUNG: 15 MILLIONEN EURO FÜR HOCHSCHULEN IN NRW

Das Ministerium für Kultur und Wissenschaft und das Ministerium für Schule und Bildung teilen mit:

Die Qualität der Lehrerausbildung an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen wird weiter gestärkt: Sechs Projekte sind in der neuen Förderrunde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) zur Förderung empfohlen worden – darunter das Verbundprojekt „Come In“, in dem sich die zwölf lehrerbildenden Universitäten in Nordrhein-Westfalen erstmalig zusammen geschlossen haben. Die Projekte widmen sich der Digitalisierung in der Lehrerbildung und der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Insgesamt haben die nordrhein-westfälischen Hochschulen rund 15 Millionen Euro an Bundesmitteln eingeworben.

„Der Erfolg der nordrhein-westfälischen Universitäten in der jüngsten Förderrunde spricht für das hohe Niveau der Lehrerausbildung im Land – und für das große Engagement der Hochschulen“, sagte Kultur- und Wissenschaftsministerin Isabel Pfeiffer-Poensgen. „Dass alle lehrerbildenden Universitäten in Nordrhein-Westfalen ihre wissenschaftliche und schulpraktische Expertise im Verbundprojekt ‚Come In‘ bündeln und gemeinsam Konzepte zur Stärkung der Digitalkompetenz künftiger Lehrkräfte entwickeln, ist ein starkes Signal.“

Schulministerin Yvonne Gebauer sagte: „Der Prozess der Digitalisierung verändert das Lehren und Lernen an den Schulen und an den Hochschulen gleichermaßen. Die Universitäten in Nordrhein-Westfalen vermitteln in ihren Lehramtsstudiengängen wichtige Kompetenzen für künftige Lehrkräfte – und leisten in dem landesweiten Verbundprojekt auch wertvolle Impulse für die Fortbildung unserer Lehrkräfte. Es freut mich besonders, dass auch zwei Projekte im Bereich der Lehrerbildung für berufliche Schulen von den Fördermitteln profitieren werden. Dies unterstützt unsere Linie, die berufliche Bildung in Nordrhein-Westfalen als ein Kernelement der Bildungspolitik zu stärken und zu modernisieren.“

Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wollen Bund und Länder die Weiterentwicklung der Lehrerbildung an den Hochschulen unterstützen und beschleunigen. Die Förderrunde mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ beginnt im ersten Quartal 2020 und endet 2023. Bundesweit werden 64 Hochschulen von der zusätzlichen Förderung profitieren. Das Fördervolumen liegt insgesamt bei 79 Millionen Euro.

Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurde 2013 von Bund und Ländern beschlossen. Der Bund stellt dafür bis 2023 ein Gesamtfördervolumen von bis zu 500 Millionen Euro bereit.

THÜRINGEN

BILDUNGSMINISTER HOLTER: „LEHREREIN- STELLUNGEN ALLMÄHLICH SPÜRBAR“

Der Anteil der Stillarbeit am Unterrichtsausfall beträgt 0,6 Prozent. Vertreten wurden 6,1

Prozent des Unterrichts, knapp die Hälfte davon fachgerecht.

Bildungsminister Helmut Holter: „Das ist ein gutes Signal, die knapp 3.000 Lehrereinstellungen der letzten Jahre sind allmählich spürbar. Unsere Maßnahmen, wie die Wiedereinführung der Verbeamtung, Beschleunigung des Einstellungsverfahrens und die bessere Besoldung für Regelschullehrer, greifen. Gleichzeitig sind auch 6,6 Prozent Unterrichtsausfall immer noch deutlich zu viel. Ich werde alles dafür tun, diesen Wert weiter zu senken. Neben den Neueinstellungen von Lehrerinnen und Lehrern setze ich auf strukturelle Verbesserungen durch Schulkooperationen. Dafür werden mit dem neuen Schulgesetz die Weichen gestellt.“

Sorgen bereitet nach wie vor der hohe Anteil langzeiterkrankter Lehrkräfte. Auch hier gab es in der Stichwoche im März einen

leichten Rückgang auf 5,3 Prozent bzw. 913 Personen. Im Vergleichszeitraum des Vorjahres waren es 991 Langzeiterkrankte (5,7 Prozent), im November 2018 wurden 971 langzeiterkrankte Personen gezählt.

Dazu Helmut Holter: „Lehrerinnen und Lehrer erbringen täglich Höchstleistungen. Wir müssen weiter daran arbeiten, Bürokratie und Belastungen zu reduzieren. Es ist aber auch eine Frage gesellschaftlicher Anerkennung für den Lehrerberuf. Da erwarte ich mehr Respekt für die hohe Verantwortung, die mit dem Lehrersein einhergeht.“

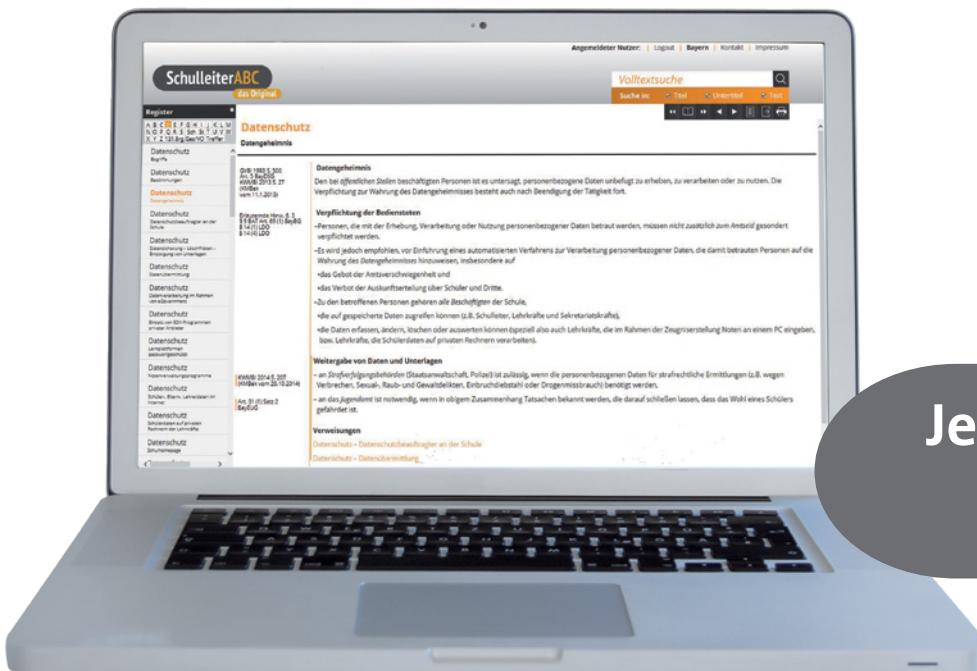
Hintergrund:

Der Unterrichtsausfall in Thüringen wird ab diesem Schuljahr mit einer überarbeiteten Methode gemessen, die das Bildungsministerium mit den Bildungsgewerkschaften GEW Thüringen und tlv thüringer lehrerverband

sowie der Eltern- und der Schülervertretung gemeinsam erarbeitet hat. Eine entsprechende Arbeitsgruppe hatte mehrere Monate beraten, wie sich die Erhebung gestalten lässt, damit sie aus Sicht aller Akteure ein realistisches Bild der Situation an den Schulen zeichnet. Es wurde sich darauf verständigt, die drei Erhebungswochen pro Schuljahr (Schuljahresbeginn, Herbst, Frühjahr) beizubehalten, um den Schulen keinen zusätzlichen bürokratischen Aufwand zuzumuten. Neu ist die gesonderte Erfassung von sogenannter „Stillarbeit“ als Unterrichtsausfall.

Anzeige

Das SchulleiterABC Digital im neuen frischen Design!



Jetzt reinschnuppern!

Fordern Sie Ihren
kostenfreien Testzugang an!

www.schulleiterabc.de



Leidet das Bildungssystem unter der Vielzahl an schulischen Schnittstellen und Übergängen?

SCHWERWIEGENDE BRÜCHE IM BILDUNGSVERLAUF — „SCHNITTSTELLEN“ MÜSSEN ZU „NAHTSTELLEN“ WERDEN!

Zur Resolution „Bildung von Anfang an zu Ende denken“ des Bundeselternrats

Quelle: **Bundeselternrat** • Foto: Pexels, Pixabay

„Einschulungskinder der 1. Klassen sind keine Bildungsanfänger — eingedenk der Diskussionen um die Qualität der Kindertagesstätten!“ stellten die Delegierten des Bundeselternrates am 31.03.2019 in Potsdam zu seiner Fachtagung „Übergänge im Bildungssystem“ fest.

Das gegenwärtige, gegliederte Schulsystem führt zu zahlreichen Übergängen im Bildungsverlauf. An diesen Schnittstellen gehen viele für die erfolgreiche Bildungs- und Erziehungspartnerschaft für den weiteren Lebenslauf der Kinder so nötigen Eltern verloren. Sie müssen gerade bei den Übergängen in die Lage versetzt werden, Entscheidungen für die Schullaufbahn im Sinne ihrer Kinder zu treffen. Es müssen Strukturen geschaffen werden, die die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft der Kinder beendet.

Jedoch: Durch unterschiedliche Gesetze und den damit zusammenhängenden trennenden Strukturen, aber auch Haltungen, wird eine gelungene pädagogische Übergabe nach dem „Staffelstab-Prinzip“ behindert. Nur durch ganz besonderen Mut zur Zusammenarbeit entstehen Beispiele wie das **Bildungshaus Lurup in Hamburg**, in dem die konstruktive **Familieneinbeziehung jenseits der Ressortzuständigkeiten systematisch fortentwickelt** wurde.

Zum Ende der Schulzeit — beim Übergang in den Berufseinstieg — ist die Trennung zwischen dem allgemeinbildenden Schulsystem und der Berufsausbildung im Grundsatz in Frage zu stellen. Das besondere Engagement für eine Überwindung dieser Systemgrenzen wurde auf der Fachtagung mit der **Kooperativen Gesamtschule Schneverdingen** aus Niedersachsen vorgestellt. Ihre Programme „JOBwärts“, „A(ZU)BIwärts“ und „UNIwärts“ zeigen, dass diese pädagogischen Übergangskonzepte von der Schule bis in den Beruf — beruhend auf

der gewachsenen Bindung und Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler und einem Maßnahmenkatalog zur Durchbrechung von Perspektivlosigkeit über die Schulzeit hinaus — außerordentlich erfolgreich ist. An dieser Schule im ländlichen Raum ist die Quote der Schulabbrecher auf circa 2% gesunken und die Übergangsquote für normalerweise schwervermittelbare Hauptschüler in den Beruf auf über 90 % gestiegen!

Vorhandene, berufsbezogene Unterstützungsstrukturen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen (s. VerA, QuABB oder „Stark für Ausbildung“) sehen jedoch die Nachbetreuung der Schülerinnen und Schüler im ersten Ausbildungsjahr durch die vorherigen Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule nicht vor — wegen vorhandener Systemgrenzen.

„**Mut und Offenheit, um erfolgreiche Initiativen als Modellprojekte anzuerkennen!**“, appelliert der Bundeselternrat daher an die politisch Verantwortlichen.

Konzentriert und selbstkritisch verfolgten die Delegierten der Fachausschüsse für „Grundschule und frühkindliche Bildung“, „Berufsbildende Schulen“ und „Gesamt- und Gemeinschaftsschulen“ den gehaltreichen Vortrag des Bildungswissenschaftlers Ulrich Vieluf und ehemaligen Hamburger Staatsrats zum Einfluss des Eltern- und Lehrerverhaltens bei den Übergängen zwischen den Institutionen.

Weitere Thesen und Forderungen sind der Resolution „Bildung von Anfang an zu Ende denken“ unter https://www.bundeselternrat.de/files/Dokumente/Tagungen/2019/Fachtagung%2001/Bundeselternrat_Reso_Bildung-von-Anfang-an-zu-Ende-denken_20190331.pdf zu entnehmen.



Schulleitungen sollten sich mit dem nachhaltigen Aufbau von Führungskompetenz an ihren Schulen befassen

Mit Stabilität dem Wandel des Berufsbilds Schulleitung begegnen

Systematische und kontinuierliche Kompetenzentwicklung pädagogischer Führung

Zum Berufsbild der Schulleitung gehört auch, an den Führungskräfte-Nachwuchs zu denken und die Schulleiterin / den Schulleiter von Morgen zu professionalisieren. Wie hier Aus-, Fort- und Weiterbildung Hand in Hand agieren und die Professionalisierung gefördert und verbessert werden kann, zeigt nachfolgender Beitrag.

Autor: Stephan Gerhard Huber • Fotos: Bill Oxford, Unsplash; Helloquence, Unsplash

FÜHRUNGSKRÄFTEENTWICKLUNG ALS KONTINUUM

Das Berufsbild der Schulleiterin, des Schulleiters, hat sich in den letzten 20 Jahren des 21. Jahrhunderts stark gewandelt. Bildungsstandards, Output-Orientierung, Selbstständige Schule, Inklusion und Integration, Ganztag, Digitalisierung, Umgang mit Vielfalt und auch mit Unsicherheit seien exemplarisch als Schlagworte hierfür benannt.

Um vor diesem Hintergrund die komplexen Anforderungen an Schulleitung auch heute und morgen bewältigen zu können, braucht es u.a. einen langfristigen, kontinuierlichen Aufbau von Kompetenzen pädagogischer Führung, deren Wirkung sich nach und nach entfalten und weiterentwickeln kann. Die Modelle der Berufsvorbereitung, wie sie in den Ländern existieren, sind hier wichtige Bausteine der Kompetenzentwicklung auf dem Weg zur Schulleitung. Ergänzt werden sollten sie durch geeignete Lernanlässe bereits für junge Lehrkräfte, auch in deren Ausbildung. So könnte ein Kontinuum entstehen — eine „Aus-, Fort- und Weiterbildungskette, in der systematisch und praxisnah für Aufgaben der pädagogischen Führung qualifiziert wird“ (Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung 2015, S. 11).

In der Ausbildung der Lehrkräfte spielen bislang der Erwerb und die Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung eher eine untergeordnete Rolle. Doch Kompetenzen für pädagogische Führung werden nicht nur von Personen benötigt, die klassische Führungsfunktionen mit Personalverantwortung übernehmen, wie z.B. Schulleiterinnen und Schulleiter. Auch Lehrkräfte, die sich über ihre Führungsaufgaben in Unterricht und Erziehung (Klassenführung und Classroom Management) hinaus für die Qualität von Schule engagieren, benötigen Führungskompetenzen. Sie gestalten Schule (mit), z.B. in einer Steuergruppe, einer Projektgruppe oder in einem Arbeitskreis, und tragen zur Weiterentwicklung der Schulqualität bei.

Ziel eines Kooperationsprojekts der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, der Robert Bosch Stiftung und des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug/Schweiz (vgl. www.Bildungsmanagement.net/EKPF) ist es, diese Kompetenzen in der gesamten Berufsbiografie von Lehrkräften zu fördern, zu begleiten und Grundlagen bereits in der Lehrerausbildung zu legen. Das Projekt will damit einen Beitrag zur Verbesserung einer systematischen und nachhaltigen Entwicklung und Förderung von Kompetenzen für pädagogische Führung in der gesamten Lehrerbildung leisten.

Hierfür begreift es Schule als Entwicklungs- und Bewährungsfeld, an der Führungskräfteentwicklung maßgeblich stattfindet — gefördert und begleitet durch qualifizierte Schulleitungen. Diese schulinterne Führungskräfteentwicklung

- ▷ ist langfristig angelegt und nicht nur episodisch;
- ▷ ist in reale, bedeutsame Arbeitsprozesse der Geförderten integriert;
- ▷ enthält Phasen von Reflexion und Rückmeldung, sowohl im kollegialen Austausch als auch im regelmäßigen Bilanz- und Entwicklungsgespräch mit dem Vorgesetzten.

PROFESSIONALISIERUNG VON PÄDAGOGISCHER FÜHRUNG FÖRDERN UND VERBESSERN

Im Rahmen des oben genannten Kooperationsprojekts wurden Empfehlungen für eine systematische, langfristig orientierte und nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung in der gesamten Lehrerbildung formuliert (vgl. ausführlich Huber et al. 2015), die nachfolgend präsentiert werden.

Die Empfehlungen wurden vor dem Hintergrund der jeweiligen beruflichen Kontexte der Expertinnen und Experten im Kooperationsprojekt zusammengetragen. Teilweise fußen sie auf bereits umgesetzten Konzepten an Hochschulen und in den Fortbildungsinstituten. Die Mitglieder der Expertengruppe stammen aus verschiedenen deutschen

Bundesländern und nehmen unterschiedliche Perspektiven auf die Lehrerbildung (Schulverwaltung und Schulaufsicht, erste, zweite und dritte Phase der Lehrerbildung, Lehramtsstudierende, Wissenschaft) ein: Kay Adenstedt, Matthias Böckermann, Martin Drahmann, Sibylle Engelke, Heike Ekea Gleibs, Carsten Groene, Stephan Gerhard Huber, Torsten Klieme, Peter Koderisch, Claudia Rugart, Norbert Ryl, Hajo Sassenscheidt, Nadine Schneider, Pierre Tulowitzki, Inéz-Maria Wellner und Birgit Weyand.

An dieser Stelle werden allgemeine Empfehlungen für eine systematische und nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung beschrieben; spezifische Empfehlungen für jede Phase der Lehrerbildung sind zu finden in Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (2015, S. 69–76) sowie unter www.Bildungsmanagement.net/pdf/EKPF/Empfehlungen.pdf.

DIE VIELFÄLTIGEN ENTWICKLUNGS- UND BEWÄHRUNGSFELDER DES „GESTALTUNGSRAUMS SCHULE“ AKTIV NUTZEN

Die Qualität des Unterrichts, aber auch die Gesamtqualität des Arbeits- und Lernortes Schule wird gesteigert, wenn Schule als Gestaltungsraum betrachtet wird, in dem viele Akteure (Schulleitungen, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, Schülerinnen und Schüler, Eltern) gemeinsam wirken. Pädagogische Führungskräfte und insbesondere Schulleitungen haben die Aufgabe, innerhalb dieses Gestaltungsraumes die Bedingungen für gelingende Bildungsprozesse zu schaffen, diese zu planen und zu steuern.

Die Schule als Gestaltungsraum öffnet Handlungsfelder für alle Akteure, besonders die Lehrkräfte und pädagogischen Führungskräfte sind gefragt. Denn neben Unterrichten und Erziehen gewinnen die Kompetenzen Diagnostizieren und Beraten stärker an Bedeutung. Als Akteure des Wandels übernehmen sie z.B. Verantwortung für die Qualität des Unterrichts, die Beziehung mit den Eltern oder für ein Teilprojekt im Rahmen der Schulentwicklung. In ihrem Selbstverständnis sollten sie Mitgestaltende schulischer Entwicklung sein, indem sie guten Unterricht und die Förderung von Lernen eines jeden Kindes noch stärker in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen rücken. Das heißt für die Schulleitungen, dass sie Führungs- und Gestaltungsverantwortung abgeben und systematisch Bewährungsfelder für pädagogische Nachwuchsführungskräfte schaffen. Wer weiß, dass sein Handeln Wirkung erzielen kann und darf, geht optimistisch an unbekannte und schwierige Situationen heran. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten schafft Freude an der Tätigkeit, gerne werden Anstrengungen in die Verfolgung von Zielen investiert. Gemeinsam gelingende Bildungsprozesse zu schaffen, bereitet Freude: den Lehrkräften, den pädagogischen Führungskräften genauso wie den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern.

KOOPERATION IN DER SCHULE GLEICHERMASSEN ALS ZIEL UND METHODE BEGREIFEN

Schulleiterinnen und Schulleiter müssen den Schwerpunkt ihrer Arbeit auf professionelle Personalplanung und -entwicklung sowie auf Organisationsentwicklung legen. Die Leitung einer Schule ist eine hochkomplexe Aufgabe, die vorrangig dann funktioniert, wenn Kooperation im Zentrum des Führungshandelns steht und es gelingt, alle an Schule beteiligten Personen davon zu überzeugen, diese mitzugestalten (vgl. Huber 2019 (im Druck), 2017, 2013a, S. 25; Huber et al. 2015). Konkret heißt das, dass sich für Lehrkräfte neue Aufgabenfelder erschließen: in Steuergruppen, die Qualitätsverbesserungsprozesse an Schule anstoßen und begleiten, in Jahrgangs- oder Fachgruppen, die als kleinere Teil-Einheiten in der Schule operieren, oder in Projektgruppen, die Schulentwicklungsprojekte umsetzen.

Neben dem Fokus auf Schulentwicklung birgt auch die wachsende Eigenständigkeit von Schulen neue Handlungsspielräume für Lehr-

kräfte und Schulleitungen. Denn wo Schulen über ihr Personal entscheiden dürfen, Ressourcen bewirtschaften und im Wettbewerb mit anderen Schulen Schul- und Unterrichtsprofile entwickeln müssen, ist die Mitwirkung möglichst vieler Personen entscheidend. Idealerweise bringen diese die nötigen Kompetenzen ein, um Aufgaben wie Projektmanagement, Finanzplanung oder Presse- und Öffentlichkeitsarbeit zu übernehmen.

SICH ALS LEHRKRAFT UND FÜHRUNGSKRAFT SYSTEMATISCH UND NACHHALTIG PROFESSIONALISIEREN

Der Gestaltungsraum Schule braucht professionelles Personal, das — an den beschriebenen Motiven orientiert — aus- und weitergebildet wird. Für die Lehrerbildung heißt das, dass neben den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften auch die Stärkung und der Erwerb von Führungs- und Managementkompetenzen Eingang in die Ausbildungscurricula finden müssen.

Im Gestaltungsraum Schule nehmen Lehrkräfte neben dem Unterrichten bereits eine Reihe weiterer Aufgaben wahr. Das Lehramtsstudium, aber auch der daran anschließende Vorbereitungsdienst berücksichtigen diese Aufgaben in ihren Ausbildungscurricula bisher noch nicht in angemessenem Maß. Um aber angehende Lehrerinnen und Lehrer auf die Anforderungen von Schule vorzubereiten, sollten sich die Lehramtsstudiengänge an den Universitäten sowie die Inhalte und Methoden des Vorbereitungsdienstes auch an den Leitbildern von Schule ausrichten und weitere Lernfelder in die Ausbildung mit aufnehmen. Wichtig sind zum Beispiel Seminarkonzepte, in denen sich Lehramtsstudierende gezielt mit Inhalten der Schulqualität und Schulentwicklung auseinandersetzen.

Die Entwicklung von Führungskompetenzen braucht neben Wissen und Übung auch die Reflexion von Erfahrungen. Sinnvoll ist die Nutzung multipler Lernanlässe. Bereits jetzt werden diese in der Führungskräfteentwicklung der dritten Phase der Lehrerbildung genutzt. Sie sollten jedoch verstärkt Bestandteil aller Phasen der Lehrerbildung werden. Praktika und schulpraktische Studien in der ersten Phase der Hochschulbildung sollten so angelegt sein, dass neben dem Unterrichten die Mitarbeit bei Schulentwicklungsprojekten ermöglicht wird. Um den Studierenden das breite Spektrum an Gestaltungsaufgaben an einer Schule deutlich zu machen, sollten Schulpraktika so strukturiert sein, dass sie den Kompetenzbereich Innovieren einbeziehen — beispielsweise durch die Mitarbeit in Projekt- oder Steuergruppen. Nur wo Gestaltungs- und Führungsaufgaben erfahren und erprobt werden können, ist es den Studierenden möglich, ihre Eignung und Motivation für diese Aufgaben zu reflektieren. Diese Verzahnung von Theorie und Praxis erfordert eine enge Zusammenarbeit aller im Prozess beteiligter Akteure und Institutionen.

ALS VERANTWORTLICHE IN ALLEN DREI PHASEN DER LEHRERBILDUNG FUNKTIONAL INTENSIV KOOPERIEREN

Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education sollten gestärkt werden. Das Lehramtsstudium braucht innerhalb der Universität eine Instanz, die die Ausbildung sinnvoll strukturiert und systematisiert, so dass Lehramtsstudierende ein Studienprogramm absolvieren können, das sie auf ihren angestrebten Beruf vorbereitet. Gleichzeitig sollten die Verantwortlichen der Lehrerbildung ihren Blick auf das Ganze richten: Eine systematische Integration aller Phasen der Lehrerbildung macht einen kumulativen Kompetenzaufbau für das Unterrichten genauso wie für das Gestalten von Schule erst möglich. Hierfür müssen alle Akteure und Institutionen der Lehrerbildung sowie die Ministerien enger zusammenarbeiten und eine gemeinsame Kultur für die Lehreraus- und -weiterbildung entwickeln.

Die Übergänge der Ausbildungsphasen sollten enger verzahnt werden. Noch erleben viele Lehramtsanwärter den Vorbereitungsdienst als

Praxisschock. Junglehrkräfte sehen sich in dieser Phase in erster Linie mit der Herausforderung konfrontiert, zu unterrichten, d.h. Schülerinnen und Schüler zum Lernen zu motivieren, eine Klasse durch den Unterrichtsstoff zu führen und auf eine heterogene Schülerschaft zu reagieren (vgl. Sliwka & Klopsch 2012, S. 22). Fragen der Schulqualität und -entwicklung oder die Übernahme von schulübergreifenden Aufgaben treten an dieser Stelle in den Hintergrund. Um die Berufseinsteigerphase zu erleichtern und die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf das ganze Aufgabenspektrum des Lehrerberufs vorzubereiten, sollten die Ausbildungsphasen besser aufeinander abgestimmt sein. Die Hochschulen und Studienseminares sollten Anregungen und Unterstützung geben, dass Studierende und Lehramtsanwärter einerseits ihren Unterricht adäquat gestalten können und andererseits lernen, Schulentwicklung als integralen Bestandteil ihres Berufsprofils zu betrachten.

SICH AUCH ALS AUS-, FORT- UND WEITERBILDNER SYSTEMATISCH UND NACHHALTIG PROFESSIONALISIEREN

Die Qualifizierung und Schaffung von Qualitätsstandards für die Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung beziehen sich nicht nur auf die Lernenden. Genauso entscheidend sind die Qualität und Qualifizierung der Aus-, Fort- und Weiterbildenden selbst, also derjenigen, die an den Hochschulen, in den Studienseminares, in den staatlichen Fortbildungsinstituten oder als externe Anbieter Lehrkräfte und pädagogische Führungskräfte anleiten und begleiten. Im Rahmen der Professionalisierung der Aus-, Fort- und Weiterbildner müssen verbindliche Aufgaben- und Anforderungsprofile entwickelt werden, nach denen die Wirksamkeit und Qualität der Aus-, Fort- und Weiterbildner und ihrer Leistung überprüft werden können.

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](https://www.wollmarshoehe.de)

Wollmarshofen 14
88285 Bodnegg
Deutschland

info@wollmarshoehe.de





Intensive Nachwuchsförderung gehört zu nachhaltigem Schulleitungshandeln

SYSTEMATISCHES PERSONALMANAGEMENT IN DAS ZENTRUM SCHULISCHER FÜHRUNG UND SCHULISCHEN MANAGEMENTS RÜCKEN

In den letzten Jahren hat sich die Führungskräfteentwicklung in Deutschland professionalisiert und Qualifizierungsangebote für pädagogische Führungskräfte wurden ausgebaut — in Form sowohl vorbereitender als auch qualifizierender Kurse. Mit dem Paradigmenwechsel hin zur Schule als Gestaltungsraum stellt sich ein Bewusstsein dafür ein, dass Schulleitung als „neuer Beruf“ zu betrachten ist, der eine fundierte Ausbildung und Qualifizierung benötigt (vgl. Huber 2013a, S. 215).

Im Zentrum von Führungshandeln im und für den Gestaltungsraum Schule steht das Personalmanagement — strategisch wie operativ —, d.h. die Personalauswahl, -entwicklung, -beurteilung und -führung. Diese Bereiche stehen in einem engen Verhältnis zueinander, finden aber auf unterschiedlichen Ebenen statt und werden von unterschiedlichen Akteuren gestaltet. Führungskräfteentwicklung ist Aufgabe der staatlichen Fortbildungsinstitute und weiterer Anbieter, beginnt jedoch bereits in der Hochschule und am Arbeitsplatz Schule.

Im Sinne der eigenständigen Schule tragen insbesondere Schulleitungen zunehmend Verantwortung bei der Auswahl, Entwicklung, Beurteilung und Führung ihres Personals. Sie müssen daher geeignete Instrumente

und Diagnoseverfahren des Personalmanagements kennen und anwenden. Zudem müssen sie in die Lage versetzt werden und willens sein, Nachwuchsführungskräfte zu erkennen und diesen ausreichend Erprobungsmöglichkeiten zu geben.

NACHHALTIGES PERSONALMARKETING UND INTENSIVE NACHWUCHSFÖRDERUNG BETREIBEN

Engagierte Akteure sollten von der Schulverwaltung, der Schulaufsicht und den Schulleitungen in ihrer professionellen Entwicklung gefördert werden: mit systematisch aufbauenden Qualifizierungs- und Unterstützungsan-

geboten, die orientieren, vorbereiten, einführen und begleiten.

Personalauswahl und -entwicklung setzen Personalmarketing voraus. Politik und Praxis sollten Maßnahmen entwickeln, um junge Menschen für die Tätigkeitsfelder Schulentwicklung und Schulmanagement zu interessieren. Das Aufzeigen von Gestaltungs- und Führungsaufgaben über den Unterricht hinaus in einem frühen Stadium der Berufsbiografie ist hilfreich für die eigene Schulentwicklung bzw. das eigene Schulmanagement, zudem für eine langfristig angelegte Führungskräftenachwuchsförderung.

Dies gilt umso mehr, als die Schullandschaft an dieser zentralen Stelle oft unterbesetzt ist: Pädagogische Führungskräfte und Schulleitungen werden dringend gesucht und müssen entsprechend langfristig gefördert werden. Der quantitative Mangel an pädagogischem Führungspersonal führt manchmal zu „leitungslosen“ Schulen, oder aber zu einer Überforderung derer, die eine oder gar mehrere Schulen leiten müssen. Im Gestaltungsräum Schule gibt es eine Vielzahl an Bewährungsfeldern, in denen erste Führungs- und Gestaltungsaufgaben übernommen werden können. Es braucht dafür aber auch Schulleitungen, die die Potenziale ihrer Lehrkräfte erkennen und aktiv fördern (vgl. Dammann 2013). Schulentwicklung, so Rosenbusch (2013, 2005), ist die Einladung an Kolleginnen und Kollegen Schule mitzuentwickeln. Interessierte und engagierte Personen einbinden, wo zielführend und machbar, ist hier sinnvoll, auch um ihnen Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten.

FEEDBACK ZUR FÖRDERUNG DER PROFESSIONALISIERUNG FRÜHZEITIG ETABLIEREN UND DURCH EINE LAUFBAHNBEGLEITUNG UNTERSTÜTZEN

Menschen, die den Lehrerberuf ergreifen und zudem Führungsfunktionen in der Schule übernehmen wollen, sollen und müssen reflektieren, wie sich ihre persönlichen Neigungen und Eignungen zu den



Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber ist Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug sowie Mitglied der Hochschulleitung. Er ist auch Adjunct Professor am Institute for Education Research der Griffith University in Brisbane sowie Senior Research Fellow an der Education University of Hong Kong sowie Mitglied diverser Beiräte, u.a. der Deutschen Auslandsschulen (des Bundesverwaltungsamts – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) der BRD. Er organisiert das Bildungs- und Schulleitungssymposium / World Education Leadership Symposium WELS (WELS.EduLead.net). Seine Arbeitsschwerpunkte sind Organisationspädagogik, Systemberatung, Bildungsmanagement, Bildungsqualität, Educational Change, Professionalisierung von pädagogischem (Führungs-)Personal, internationale vergleichende Bildungsforschung sowie Jugendforschung.

Kompetenzprofil zu reflektieren. Feedback als Rückmeldung zu einem entwicklungsrelevanten Zielverhalten in bestimmten Situationen durch dritte Personen bietet weitere Orientierungen für Entwicklungsmöglichkeiten. Begleitend sollte es Coaching geben, um die systematische Reflexion zu unterstützen.

LANGFRISTIGE ANREIZSYSTEME FÜR PÄDAGOGISCHE FÜHRUNG AUSBAUEN

Die Leistungen und das Engagement im Rahmen von pädagogischer Führung sollten adäquat anerkannt werden — durch Wertschätzung der Arbeit und dem Zurverfügungstellen von zeitlichen Ressourcen im Rahmen der Schulentwicklung und des Schulmanagements. Die Politik, Verwaltung und Aufsicht sollten in diesem Sinne Anreiz- und Anerkennungsoptionen schaffen, damit das Berufsbild insbesondere von einer pädagogischen Führungskraft an Attraktivität gewinnt, damit mehr

interessierte, engagierte und geeignete Personen Verantwortung übernehmen und Schule gestalten.

Voraussetzungen und Anforderungen dieses Berufes bzw. diesen Führungsfunktionen verhalten. Entsprechende Instrumente der Eignungsdiagnose sollten passend zum jeweiligen Berufskontext und zu den Anforderungen der Ausbildungsphase zum Einsatz kommen und Führungs- und Gestaltungsthemen explizit berücksichtigen. Studierende, Lehrkräfte und pädagogische Führungskräfte erhalten mit Hilfe dieser Verfahren die Möglichkeit, ihr eigenes

Literatur

Dammann, M. (2013). Entwicklung von Führungskompetenz am Arbeitsplatz. In: S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Carl Link, S. 124–133.

Huber, S.G. (2013a). *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer Deutschland.

Huber, S.G. (2017). Kooperative Führung und System Leadership: In gemeinsamer Verantwortung Bildungsbiografien begleiten und fördern. In M. Drahmann, A.J. Köster, J. Scharfenberg, *Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung (S. 193–206)*. Münster: Waxmann.

Huber, S.G. (Hrsg.) (2019, aktualisierte und erweiterte Auflage (im Druck)), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln: Carl Link.

Huber, S.G., Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (2015) (Hrsg.). *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Kultusministerkonferenz der deutschen Bundesländer (2007). *Länderumfrage „Potenzialanalyse und Förderung schulischer Führungskräfte“*. Berlin.

Rosenbusch, H.S. (2013). Organisationspädagogische Führungsprinzipien. In: S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Carl Link, S. 96–103.

Sliwka, A. & Klopsch, B. (2012). *Auf den Lehrer/die Lehrerin kommt es an. Lehrerbildung und Lehrerprofessionalität in internationaler Perspektive*. In: B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern*. Essen: Edition Stifterverband, S. 14–35.

forsa-Umfrage zur Berufszufriedenheit von Schulleitungen

Jede zweite Schulleitung kämpft mit Lehrermangel

Die bundesweit repräsentative Umfrage unter 1.232 Schulleitungen allgemeinbildender Schulen und die Stichprobe für NRW wurden im Rahmen des Deutschen Schulleiterkongresses 2019 in Düsseldorf vorgestellt. Weitere Stichproben gibt es für Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. Die Umfrage wurde nach 2018 zum zweiten Mal durchgeführt.

Quelle: **forsa**

Wie schon 2018 wurde erfragt, wie zufrieden Schulleitungen mit ihrem Beruf sind, was die größten Belastungsfaktoren sind und wo sie Verbesserungsbedarf sehen. Außerdem interessierte, welche Probleme es an der Schule gibt und ob sie vom Lehrermangel betroffen ist. Erstmals wurde 2019 danach gefragt, wie es um die Gesundheit des Lehrerkollegiums bestellt ist.

DIE GRÖSSTEN PROBLEME AN DER SCHULE

Der Mangel an originär ausgebildeten Lehrkräften führt vor allem zur Einstellung von mehr Seiteneinsteigenden. 45 Prozent der Befragten beschäftigen sie. Von diesen geben zwei von drei Schulleitungen an, dass die Seiteneinsteigenden nicht angemessen vorqualifiziert werden.

Die Politik erhält insgesamt kein gutes Zeugnis der Schulleitungen. Nur 10 Prozent

der Schulleiterinnen und -leiter fühlen sich durch die jeweilige Bildungsministerin bzw. den Minister unterstützt. Schulleitungen sehen das stetig wachsende Aufgabenspektrum (91 Prozent) und die steigenden Verwaltungsarbeiten (88 Prozent) als größte Belastungsfaktoren. 86 Prozent der Befragten sehen es als belastend an, dass die Politik bei ihren Entscheidungen den tatsächlichen Schulalltag nicht ausreichend beachtet. Und 84 Prozent der befragten Schulleitungen geben an, dass sich durch die neuen Herausforderungen und Anforderungen an Schule, für „fast alle Lehrkräfte“ oder „für die meisten“ Mehrbelastungen ergeben. Mehr als ein Viertel der Schulleitungen empfiehlt deshalb ihren Job (wahrscheinlich) nicht mehr weiter. Und: Die Schulpolitik wird durchschnittlich mit einer 3,7 bewertet.

Schulleitungen wünschen sich mehr Anrechnungsstunden (92 Prozent), eine bessere personelle Ausstattung — sowohl mit pädä-

gischen Fachkräften (87 Prozent) als auch mit organisatorischen Stellen, wie dem Schulsekretariat (70 Prozent) — und eine Erhöhung der Leitungszeiten bei allen Schulen (85 Prozent). Die erweiterte Schulleitung finden 78 Prozent eine gute Verbesserungsmöglichkeit, immer noch 73 Prozent plädieren für eine gesicherte Stellvertreterregelung.

Die Schulleitungen identifizieren die Gesundheitsförderung an Schulen als einen Attraktivitätsfaktor für Bewerberinnen und Bewerber. Jedoch sagen 58 Prozent der Befragten, nicht ausreichend Möglichkeiten dafür zu haben, zur Gesunderhaltung der Lehrkräfte beizutragen. Neben der Reduzierung der Stundenzahl und dem Einstellen von mehr Personal, wünschen sie sich mehr Flexibilität im Stundenplan und mehr Möglichkeiten, Fort- und Weiterbildung anbieten sowie den Vertretungsunterricht gleichmäßiger aufzuteilen zu können.

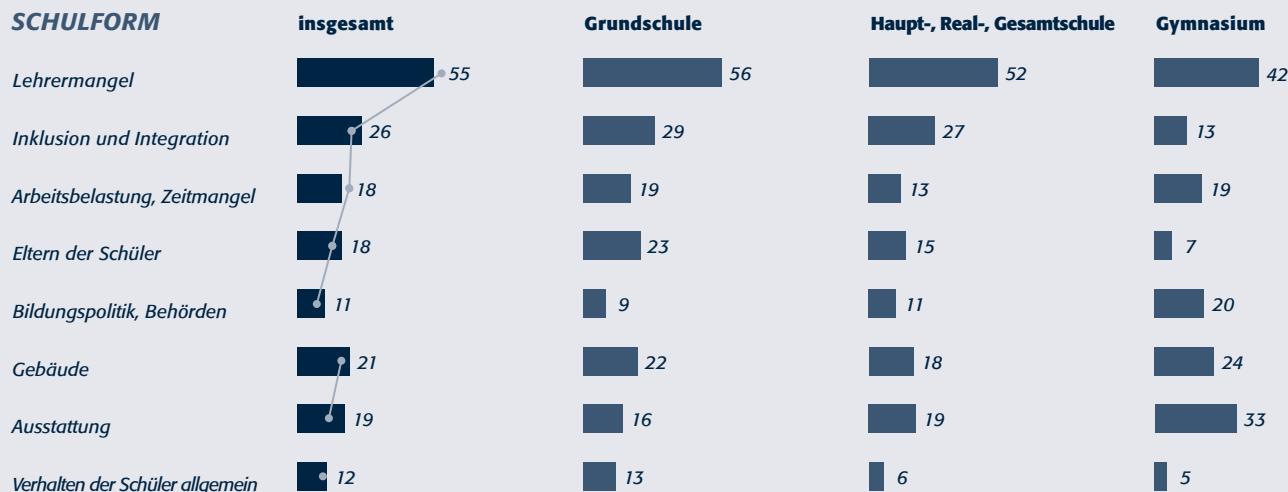


Abbildung 1: Offene Abfrage, Mehrfachnennungen möglich; dargestellt sind Nennungen ab 10 Prozent bei „insgesamt 2019“.

■ 2019 ● 2018



BNE ist eine der zentralen Schulentwicklungs-Aufgaben

„Nachhaltigkeit muss zu unserem Leitprinzip werden“

Perspektivkonferenz der Bundesländer

Der Saarländische Bildungsminister Ulrich Commerçon war im April Gastgeber der entwicklungspolitischen Perspektivkonferenz der Bundesländer.

Quelle: Ministerium für Bildung und Kultur Saarland • Foto: Pezibear, Pixabay

Themenschwerpunkte des zweitägigen Treffens sind der Beitrag der Länder zur Nationalen Nachhaltigkeitsstrategie sowie die Bund-Länder-Zusammenarbeit im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

„Menschenrechte werden verletzt, die Lebensbedingungen der Menschen auf der Welt klaffen weit auseinander, Umweltzerstörung, Ressourcenverbrauch und Klimawandel schreiten voran. Wir stehen vor großen globalen Herausforderungen. Immer mehr Staaten setzen aber auf Abschottung statt auf Kooperation. Dabei braucht Entwicklungszusammenarbeit das Zusammenwirken aller Länder, aller politischen Ebenen und der zivilgesellschaftlichen Initiativen. Für eine weltweite gerechte Verteilung von Lebenschancen muss Nachhaltigkeit unser gemeinsames Leitprinzip werden“, sagt Ulrich Commerçon.

Der Bund und die Länder koordinieren ihre Entwicklungszusammenarbeit jährlich in zwei Sitzungen, dem Bund-Länder-Ausschuss und der Länderperspektivkonferenz. Minister Commerçon hob vor den Konferenzteilnehmer*innen hervor, dass das Entwicklungspolitische Engagement in den Ländern vor allem bei Bildung, Beschaffung, Konsum und Produktion ansetzen könne.

Hier hat das Saarland seine Schwerpunkte gesetzt: Im bundesweiten Vergleich hat das kleine Bundesland die höchste Anzahl fairer Schulklassen, mit der Universität des Saarlandes und der Hochschule

für Technik und Wirtschaft zwei faire Hochschulen und mit Saarbrücken eine Hauptstadt des fairen Handels. Das Saarland zum ersten fairen Bundesland zu machen, ist das nächste Ziel. Dafür soll die öffentliche Beschaffung nach und nach auf faire und regionale Produkte umgestellt und die Bildungsarbeit weiter ausgebaut werden.

Im Rahmen des fachübergreifenden Unterrichts „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BNE) wird das an unseren Schulen umgesetzt: „Wir stellen hier das Erkennen von Zusammenhängen zwischen lokalen und globalen Handlungen und Entwicklungen in den Vordergrund und wollen ermutigen, im eigenen Lebensumfeld für eine gerechte Welt aktiv zu werden“, so Commerçon.

Das Engagement für Nachhaltigkeit soll in diesem Zusammenhang deshalb sichtbarer werden. Schulen, die sich hier besonders hervortun, sollen deshalb zukünftig ausgezeichnet werden. Eine entsprechende Zertifizierung „Schule der Nachhaltigkeit“ wird gerade im Bildungsministerium vorbereitet.

Ulrike Dausend, Geschäftsführerin des Netzwerks Entwicklungspolitik im Saarland e.V. sieht Schulen ebenfalls als Schlüsselorte: „Nur Informations- und Bildungsarbeit kann ein Verständnis für globale Zusammenhänge schaffen. Deshalb sind wir sehr dankbar für die gute Zusammenarbeit zwischen Nichtregierungsorganisationen und dem Ministerium für Bildung und Kultur.“



Wie geht man richtig und nachhaltig mit störendem Verhalten in Schule und Unterricht um?

Sensible Pädagogik zielt auf sozialverträgliches Verhalten

Über den schulischen Umgang mit störenden Verhaltensweisen

Prof. em. Manfred Bönsch gibt im nachfolgenden Beitrag Impulse für den richtigen schulischen Umgang mit Störverhalten von Schülern.

Autor: **Manfred Bönsch** • Foto: **Wokandapix, Pixabay**

DAS PROBLEM: BELASTUNGEN IM SCHULALLTAG

Der Schul- und Unterrichtsalltag ist immer wieder bestimmt durch Verhaltensweisen, die ärgerlich und unerfreulich sind, phänomenologisch aber auf unterschiedlichen Ebenen liegen:

- ▷ Da gibt es die kleinen Nachlässigkeiten, Unaufmerksamkeiten (z. B. Papier auf den Fußboden werfen und liegen lassen)
- ▷ Regelverletzungen und Desinteresse (z. B. Unpünktlichkeit, keine Unterrichtsbeteiligung)
- ▷ Vernachlässigung von Pflichten (z. B. keine Hausaufgaben machen, Sportzeug mitbringen)
- ▷ Verbale Aggressionen, gar körperliche Gewalt (z. B. Beleidigungen, Tritte, Schubserien, Schlägereien, Diebstahl)

Soziale Taubheit scheint sich auszuweiten, soziale Sensibilität scheint sich zu verflüchtigen. Die kleine Vorteilssuche, fehlendes Regelbewusstsein, Egoismus und evtl. Kompensationsbedürfnis

nisse für fehlenden Erfolg und fehlende Anerkennung sind Alltagsphänomene. Unerfreulich ist das alles. Es beeinträchtigt das Schulklima. Wie oft interveniert man oder schaut man besser weg, um sich Stress zu ersparen? Das ist im Kollegium jeden Tag die Frage. Im Sinne einer sensiblen Pädagogik — sie will in differenzierter Weise auf defizitäre Verhaltensweisen reagieren — wird hier für folgende Reaktionen plädiert:

1. EIN VERFAHRENSSCHEMA ZUR ANALYSE PROBLEMATISCHEN VERHALTENS UND EIN STRATEGIESCHEMA FÜR VERÄNDERUNGEN DER REALITÄT

Wenn jedes Mitglied des Kollegiums mit seinen Wahrnehmungen und Bemühungen allein bleibt, treten irgendwann Frust und Resignation auf. Deshalb ist es wohl wichtig, dass regelmäßig in pädagogischen Konferenzen folgender Vierschritt gegangen wird:

1. Schritt: **Beobachtungen und Notierungen** über einen bestimmten Zeitraum hinweg werden zusammen getragen: in welchen Situationen häufen sich defizitäre Verhaltensweisen: Merkmale, Häufigkeiten, Dauer)?
2. Schritt: Gemeinsame Versuche der **Ursachenklärung**: Ursachenvermutungen, Befragung von Betroffenen, vielleicht kleine empirische Erhebungen im Unterricht, in Pausen usw.)
3. Schritt: **Befundzusammenstellung** mit der Erwartung, dass sich bestimmte Ursachenkonstellationen zeigen (morgens im Bus, vor Unterrichtsanfang, bestimmte Situationen im Unterricht, in Pausen usw.)
4. Welche **Veränderungsaktivitäten** wären sinnvoll? 4 Richtungen seien exemplarisch aufgezeigt:

STRATEGIESCHEMA FÜR VERÄNDERUNGEN DER REALITÄT



2. PROGRAMM FÜR DIE VERBESSERUNG SOZIALVERTRÄGLICHEN VERHALTENS

Hat man so erst einmal das mögliche Repertoire, so will eine sensible Pädagogik jeweils die Handlungsoptionen nutzen, die situativ angemessen sind.

1. Wenn es sich um die kleineren Nachlässigkeiten handelt, wird die **direkte Intervention** von Lehrern und Lehrerinnen das angemessenste Mittel sein, um an das richtige Verhalten zu erinnern. Lehrer und Lehrerinnen sprechen Schüler an und erinnern an die Regeln, die in der Schule gelten. Das mag häufig reichen. Aber es mag auch sinnvoll sein, Lern- und Verhaltensverträge abzuschließen bzw. auf abgeschlossene hinzuweisen. Und natürlich muss es auch einen Katalog von Sanktionen geben, der zunächst einmal auf Wiedergutmachungsaktivitäten ausgerichtet sein kann. Wenn die defizitären Verhaltensweisen gravierender und vor allem andauern, werden andere Maßnahmen notwendig sein.
2. **Das soziale Lernen** muss dann neben dem inhaltlichen Lernen stärker in den Vordergrund rücken. Dies ist im Prinzip eine Daueraufgabe. Wenn aber Verhaltensprobleme den Schulalltag massiver beeinträchtigen, mag das besonders dringlich sein. Dann ist es zum einen wichtig, Schülern ihr Rollenverständnis neu definieren zu helfen. Wenn man sich überschätzt oder zu wichtig nimmt, werden Umstrukturierungen wichtig (Du brauchst nicht dauernd Hänschen-vorn-im Stall zu spielen. Wenn du dich natürlich gibst, bist du viel überzeugender!). Wenn man sich dauernd unterdrückt fühlt und nur Misserfolge hat, wird die Neudeinition der eigenen Position in der Klasse bedeutsam (Du bist genauso wichtig wie alle Anderen und das wollen wir dir auch zeigen!) Ein leistbarer Anspruchsrahmen (vielleicht zunächst niedrigschwellig) ist aufzustellen, damit es wieder zu positiven Erlebnissen kommen kann (Irgendwo kann jeder etwas!). Ganz wichtig für Schüler sind persönliche Bindungen, die Halt, Hilfe und Zuversicht geben. Gemeinsame Aktivitäten auch außerhalb des Unterrichts schaffen (ein gemeinsamer Spielabend, ein Kinobesuch am Nachmittag) ein anderes Klima. Wenn Schulsozialarbeiter in Zukunft wie selbstverständlich zu einem Kollegium gehören, wird es möglich, temporäre Rückzugsmöglichkeiten (Teestube) und Auffangangebote zu schaffen.
3. **Veränderungen in Schule und Unterricht** werden dann wichtig, wenn Face-to-face-Aktivitäten nicht genügend Verbesserungen bringen. Dann ist über Reformen in der Schule und im Unterricht nachzudenken. Die sog. **institutionellen Verstörungen** belasten

auch Lehrer, nicht nur Schüler häufig. Zu denken ist an zu große Anonymität, an allzu formalisierte Handlungsabläufe, unfreundliche Räumlichkeiten, an zu große Klassen, langweiligen Unterricht, ständige Unter- oder Überforderungen, zu hohen Lärmpegel, Disziplinüberforderungen, angespanntes Stillsitzen u.a.m. Klassenzusammensetzungen wie Sitzordnungen sind veränderbar in Richtung von mehr Wohlfühlqualitäten. Die Unterrichtsmethoden sind aus einer Monokultur vielleicht in größere Vielfalt zu bringen. Eine stärkere Handlungsorientierung bringt mehr Verantwortung und Aktivität ins Lernen und minimiert das ständige Gefühl des Ausgeliefertseins. Die Zeitstrukturen sind ebenfalls veränderbar. Eine Reihe von 6–8 45-Minuten-Unterrichtseinheiten ist lernpsychologisch höchst problematisch. Kann mit Zeit anders umgegangen werden, so dass Stetigkeit im Lernprozess und mehr Selbstorganisation möglich werden? Hier liegen insgesamt größere Entwicklungspotentiale.

4. Bei sehr vertrakten und belastenden Lehr-/Lernverhältnissen kann es notwendig werden, noch einen Gang höher zu schalten und **spezielle Programme** in Erwägung zu ziehen. Bewegungserziehung (mehr Sport und Spiel) oder eine Musiktherapie oder ein Anti-Aggressionstraining oder eine Pädagogik der Stille sind solche Programme, die die Veränderung von Verhaltensweisen durch ihre je spezifische Ausrichtung anstreben. Weitergehend ist auch immer wieder zu überlegen, ob über den Unterricht hinausgehende Herausforderungen für die Persönlichkeitsentwicklung wichtig wären. Die Schülerrolle im herkömmlichen Unterricht ist ja eine künstliche. Sie ist in einen Schutz- und Schonraum eingebettet, den man für ein paar Stunden auf sich nimmt, ehe man ins wahre Leben zurückkehrt! Verantwortung für eigene Aktivitäten zu tragen, z. B. in einem vierwöchigen Praktikum in einer Kita oder einem Pflegeheim, ist etwas ganz anderes. Herausforderungen zu meistern in einer Orientierungswanderung in unbekanntem Gelände oder in einem Auslandsaufenthalt, der selbst zu organisieren ist, verlangen persönliches Engagement und Verantwortungsbewusstsein. Es muss ja nicht gleich die Kutterfahrt sein! Aber sog. Ernstsituationen zu meistern, prägen Persönlichkeiten. Man wächst an ihnen.

Zwischenbilanz

Bis hierher ist in aufsteigender Linie ein Programm entwickelt worden, das in sensibler Weise defizitäre Verhaltensweisen in sozialverträgliches Verhalten umwandeln will, personenorientiert und situationsangemessen. Die Auswahl von Maßnahmen soll ökonomisch, d. h. nach dem Grad der Dringlichkeit erfolgen.

3. DIE HINTERGRUNDFOLIE:

DAS SCHULPROGRAMM

Einzelne oder grundlegendere Interventionen bzw. Veränderungen werden umso leichter zu realisieren sein, wenn eine verlässliche Hintergrundfolie besteht. Damit ist hier das Schulprogramm der jeweiligen Schule gemeint. Es sollte Aussagen zu folgenden Punkten enthalten: (siehe Kasten rechts)

In der vorstehend entwickelten Übersicht sind vor allem die Punkte aufgeführt, die sozialverträgliches Verhalten aufbauen und sichern können. Daneben steht natürlich das Anliegen guten und fachlich anspruchsvollen Unterrichts. Umgangsqualitäten und operative soziale Kompetenzen sind vor allem zu entwickeln. Mit Umgangsqualitäten sind durchgehende Freundlichkeit, Zuversicht, Hilfsbereitschaft Empathie für Andere, Regelorientierung und Aufmerksamkeit gegenüber jedem Anderen, schließlich auch Kompromissbereitschaft in Konfliktsituationen gemeint. Die operativen sozialen Kompetenzen teilen sich auf in:

- ▷ **Kommunikative Kompetenzen** Sich auf Andere einlassen, Zuhören können, Ich-Störungen aber auch anmelden, Stimmungen wahrnehmen, realistisches Rollenverhalten, eine Sprache der Annahme praktizieren. Ich-Angebote und Du-Orientierung in eine Balance bringen.
- ▷ **Kooperationskompetenzen** Aufgaben übernehmen und helfen können, Arbeitsbeziehungen pflegen und damit kooperatives Lernen ermöglichen, individuelle oder kooperative Arbeit organisieren und planen können, initiativ sein und Verabredungen eingehen können.
- ▷ **Strategisches Denken und Verhalten** In der Schule Handlungsspielräume für Schüleraktivitäten nutzen (Schülervertretung), das Lernen mit organisieren und die gegebenen Möglichkeiten dafür nutzen.

Diese vor allem auf Verhaltensweisen hin orientierten Anliegen einer sensiblen Pädagogik — empfindsam, feinfühlig mit Schülern und Schülerinnen umgehen — sind sicher häufig oder gar meistens gesteuert durch Kernanliegen und Flankierungen einer identitätsfördernden Pädagogik, die folgendermaßen zu skizzieren ist:

Vier Basiskomponenten bestimmen die Bemühungen:

- ▷ Eine aufbauende Lehrer-Schüler-Beziehung und ein aufbauendes Schulklima zielen auf ein durch Vertrauen geprägten Umgang.
- ▷ Ein tragfähiges Gerüst von Werten und Normen ist dafür Ausgang.
- ▷ Wechselseitige Wertschätzung (auch im sprachlichen Verhalten) wird durchgehend praktiziert.

DAS SCHULPROGRAMM UND SEINE WICHTIGEN PUNKTE FÜR DIE GEMEINSAME ARBEIT

1. Das Ethos einer Schule – Der Geist einer Schule ist bestimmt durch das Selbstverständnis der Lehrer und Lehrerinnen. Wie will man die Balance von Anspruch/Leistungsanforderungen und gemeinsamer Freude an der gemeinsamen Arbeit sichern? Für Sachen (Fächer) stehen und gleichzeitig Interesse an den Schülern haben, das ist die Herausforderung!
2. Die täglichen Interaktionsstandards werden sich darin zeigen, inwieweit Toleranz, Gerechtigkeit Fairnis, Achtung vor der Würde der Anderen, Freundlichkeit und Verständnis praktiziert werden können.
3. Vergewisserungen schaffen, Verpflichtungen aufzubauen und Verantwortung ermöglichen. Schüler und Schülerinnen müssen einschätzen können, was von ihnen verlangt wird und für was sie selbst verantwortlich sind, nämlich für ihr Lernen. Das wird möglich durch ein Vertragsdenken, das beide Seiten bindet.
4. Das Schulleben wird durch mannigfache gemeinsame Erlebnisse gekennzeichnet sein und das Schuljahr strukturieren.
5. Soziale Verdichtungen in Gestalt von Gesprächskreisen, Gruppenarbeit, Tutorentätigkeit, außerunterrichtliche Treffs, aber auch spezielle Maßnahmen bei Überlastungen (Auszeiten, spezielle Gruppierungen) werden jederzeit als realisierbar angesehen. Spezielle Programme werden immer wieder angeboten: soziales Kompetenztraining, Konfliktlotsen, Kontaktschüler, Lernpaten u. a. m.
6. Schulsozialarbeit ist fester Bestandteil der Schule. Sie ist Teil einer multiprofessionell gestalteten Schule.

- ▷ Erfolgsergebnisse, wo immer sie möglich sind und wie klein sie auch sein werden, werden für alle angestrebt.

Flankierende Maßnahmen werden sein:

- ▷ Partizipationsansätze und Handlungsorientierung werden so oft wie möglich den Unterricht bestimmen. Konventionelle Unterrichtsstrukturen werden durch alternative Lernstrukturen ergänzt: selbstorganisiertes Lernen, kooperatives Lernen, Projektarbeit u. a. m.
- ▷ Unterrichtsübersteigende Veranstaltungen werden in einem festen Rhythmus realisiert: Praktika, Erkundungen, Reisen, Schullandheimaufenthalte.
- ▷ Die Zeitstrukturen werden lernpsychologisch gesehen variabel gestaltet (nicht nur 45-Minuten-Einheiten).
- ▷ Die Räumlichkeiten werden, so gut es geht, ansprechend und freundlich eingerichtet.
- ▷ Die Ordnungsstrukturen der Schule sind klar, eindeutig und damit hilfreich.
- ▷ Mit den Eltern wird ständig Kontakt für eine gemeinsame Erziehungsarbeit gesucht.

und/oder evtl. mit das Schul- und Unterrichtsklima verschärfenden Überreaktionen. Die Bedürfnisse dafür werden vorhanden sein, auch wenn sie sich bei den Schülern und Schülerinnen vielleicht gar nicht so deutlich zeigen. Hat sich das wechselseitige schulische Rollenspiel (hier Lehrer mit Vermittlungsauftrag und Befehlsbefugnissen — dort Schüler die zu reagieren haben), das authentisches Verhalten verhindert, erst einmal verfestigt, kommt es häufig zu Schein-Interaktionen. Wenn Schüler z. B. sagen: „Ich gebe der Schule, was sie will, aber nicht mich!“, ist der Fall gegeben, dass die Kommunikation nicht mehr echt ist, sondern gespielt wird. Und dann laufen nur noch Rituale ab, Persönlichkeiten verstecken sich hinter den jeweils aufgetragenen Rollen. Sensible Pädagogik will Authentizität und Ehrlichkeit auf beiden Seiten zurückgewinnen, um Schule und Unterricht erfreulicher zu machen.

Literatur

Aßmann, A.: *Erziehung als Interaktion*, Weinheim, 2012

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

Liegler, L.: *Beziehungspädagogik*, Stuttgart, 2016

Vogt, R.: *Kommunikation im Unterricht*, Weinheim, 2015



10 Jahre UN-BRK in NRW: Zeit für eine Bestandsaufnahme

10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in NRW

Bilanz und Perspektiven

Klaus Klemm hat bildungsstatistisch nachgewiesen, dass Deutschland das Inklusionsziel der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verfehlt. Dass NRW in der Inklusionsbilanz noch schlechter abschneidet als der Bundesdurchschnitt, hebt eine statistische Sonderauswertung für NRW hervor.

Autorin: Dr. Brigitte Schumann ·
Bild: Gerd Altman, Pixabay

Maßstab für die Bewertung der schulischen Inklusion ist den Autoren Prof. Helen Knauf und Dr. Marcus Knauf die Vorgabe der UN-BRK, das Sonderschulsystem abzubauen. Sie haben die Entwicklung im Zeitverlauf von 2009 bis 2017 unter Berücksichtigung der neuesten Zahlen der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2018 analysiert und zeigen sich „überrascht und ernüchtert“ über den quantitativen Befund für NRW (<https://www.mittendrin-koeln.de/inklusions-pege/politik/nordrhein-westfalen/meldung/news/nrw-statistik-findet-keine-inklusion/>).

KAUM FORTSCHRITTE BEIM ABBAU DES SONDER SCHULSYSTEMS BEI ANHALTEND HOHER SEPARATION

Ausgewählt haben sie NRW u. a. weil die rot-grüne Landesregierung (2010–2017) des bevölkerungsreichsten Flächenlandes in Deutschland dem Ausbau der Inklusion höchste bildungspolitische Priorität eingeräumt hatte. Außerdem war in keinem anderen Bundesland die politische Kontroverse zu Inklusion in den letzten Jahren so heftig geführt worden wie in NRW. Man erinnere sich daran, dass bei der verlorenen Landtagswahl 2017 die schwarz-gelbe Koalition mit der Parole „Rettet die Förderschulen!“ punkten konnte.

Viel Lärm um nichts angesichts des tatsächlichen geringen Abbaus der separaten Förderung von Kindern mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf, möchte man meinen.

Die aktuelle Separationsquote in NRW weist einen Rückgang von 5,3 % auf 4,7 % innerhalb von 10 Jahren auf, Sie bleibt damit hinter dem mageren bundesdurchschnittlichen Ergebnis von 4,3 % zurück. Lediglich im Förderschwerpunkt Lernen sind mit der Halbierung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die eine Sonderschule besuchen (an allen SchülerInnen mit Vollzeitschulpflicht) deutliche Fortschritte gemacht worden. Der Rückgang der Schülerzahlen im Bereich Lernen wird aber durch Zuwächse bei allen anderen Förderschwerpunkten kompensiert. Das gilt besonders für die Schwerpunkte Geistige Entwicklung und Emotionale und soziale Entwicklung.

Auffällig im Vergleich zu anderen Bundesländern ist neben dem geringen Abbau die anhaltend hohe Separation. Die Separation in NRW ist höher als im Bundesdurchschnitt. Selbst Länder, die eine besonders hohe Separationsquote in der Vergangenheit aufgewiesen haben, haben sich wie Mecklenburg-Vorpommern stark verbessert.

DIE VERMEHRUNG DER KINDER MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF IN REGELSCHULEN – EINE VORTÄUSCHUNG VON INKLUSION?

Für alle Bundesländer weisen Knauf/Knauf nach, dass der sonderpädagogische Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern (Sonderschulen und allgemeine Schulen) seit dem Inkrafttreten der Inklusion im Bundesdurch-

schnitt um 20% angestiegen ist. Hier liegt NRW mit 30% weitaus darüber. In Zeiten der Inklusion gibt es also immer mehr Kinder, die eine Behinderung offiziell diagnostiziert und attestiert bekommen.

Die Inklusionsanteile in NRW sind stark angestiegen und haben sich fast vervierfacht. Kam 2009 auf 116 Schülerinnen und Schüler eine Schülerin oder ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, so liegt die Relation 2017 bei 29:1.

Die Autoren sind der Frage nachgegangen, wie sich die wachsende Zahl der Kinder zusammensetzt, die in allgemeinen Schulen sonderpädagogisch gefördert werden und die die KultusministerInnen zur Kennzahl für den Inklusionserfolg gemacht haben. Nach der Modellrechnung von Knauf/Knauf verdankt sich der Inklusionsanteil nur zu einem Viertel den Schülerinnen und Schülern aus den Förderschulen. Zu drei Vierteln ist er auf die Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen zurückzuführen, die dort zusätzlich als förderungsbedürftig diagnostiziert werden. Das sind ca. 31 000 Schülerinnen und Schüler, während es im Bundesdurchschnitt 90 000 sind. Dieses Phänomen gibt es in allen Bundesländern, aber in NRW ist es „überdurchschnittlich ausgeprägt“, so die Autoren.

Haben sich die Lebensverhältnisse in Deutschland so dramatisch verändert? Gibt es eine veränderte Praxis der Diagnostik? Und wenn ja, wodurch ausgelöst? Die Autoren wollen die Ursachen dafür, dass immer mehr Kinder der allgemeinen Schule förderungsbedürftig sind, nicht genau festlegen. Gibt es mehr Genauigkeit und Sensibilität bei der Überprüfung des Bedarfs? Haben die Hemmungen zu etikettieren abgenommen, da die Überweisung zur Sonderschule nicht mehr automatisch erfolgt? Welche Rolle spielt dabei der Ressourcengewinn für die Schulen? Knauf/Knauf mahnen, dass dieser Sachverhalt problematisiert und analysiert werden muss.

SONDERPÄDAGOGISCHE DIAGNOSTIK UND ETIKETTIERUNG IN DER KRITIK

Prof. Wocken hat sehr plausibel dargelegt, dass es gute Gründe gibt zu der Annahme, dass die Sonderpädagogik sich zum „Ressourcenbeschaffer“ der allgemeinen Schule macht (<https://bildungsklick.de/schule/meldung/das-scheitern-der-pseudo-inklusion/>). Nach seiner Analyse findet nur eine „Pseudo-Inklusion“ statt, denn „schwache und schwierige Risiko- und Problemschüler... werden mit Hilfe einer wissenschaftlich fragwürdigen sonderpädagogischen Diagnostik als „besonders“ gelabelt und für Stigmatisierungsprozesse freigegeben“, während die Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen um ihre Inklusion in der Regelschule betrogen werden.“

Die Willkürlichkeit ihrer Diagnostik wird der Lernbehindertenpädagogik schon seit langem vorgehalten. Sie verfüge nicht über valide wissenschaftliche Kriterien, um eine scharfe Abgrenzung von pädagogischem und sonderpädagogischem Förderbedarf vorzunehmen, lautet die Kritik. Die „Lernbehinderung“, die aus der „Hilfsschulbedürftigkeit“ hervorgegangen ist, werde rein schulorganisatorisch bei einem Lern- und Leistungsabstand definiert, der so erheblich ist, dass die allgemeine Schule dem Kind nicht gerecht werden kann.

Bei den Förderschwerpunkten der Lern- und Entwicklungsstörungen (Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung, kurz LES) kommt hinzu, dass es vielfache Überlappungen bei den standardisierten Intelligenztests gibt, so dass die Wahl, welcher Förderschwerpunkt dem Kind zugeschrieben wird, bei den sonderpädagogischen Gutachtern liegt (<https://bildungsklick.de/schule/meldung/die-willkuer-sonderpaedagogischer-diagnostik-beenden/>).

Auch die Abgrenzung zwischen den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung erweist sich, wie das Beispiel von Nenad M. beweist, in der sonderpädagogischen Praxis als höchst problematisch (<https://bildungsklick.de/schule/meldung/sonderpaedagogische-diagnostik-fragwuerdig-beschaedigend-verzichtbar/>).

Zudem stellt sich aus inklusionspädagogischer Sicht die Frage nach dem Sinn sonderpädagogischer Gutachten, die in Zeiten der Zwangsüberweisung zur Sonderschule genau diese legitimieren sollten. Die menschenrechtliche Verpflichtung, das Recht auf inklusive Bildung diskriminierungsfrei für alle Kinder umzusetzen, lässt die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mit der daran gebundenen Etikettierung als überholt erscheinen.

PERSPEKTIVE: „NEUAUSRICHTUNG DER INKLUSION“

Seit 2017 gibt es mit dem Regierungswechsel eine schwarz-gelbe Mehrheit, die bildungspolitisch angetreten ist, die Inklusion neu zu ordnen. Während die rot-grüne Vorgängerregierung ohne strategischen Plan für die Prozesssteuerung und den Ressourceneinsatz Inklusion im Land ermöglichte und dabei hoffte, dass über das Elternwahlrecht der Abbau des Sonderschulsystems sich wie von selbst ereignen würde, hat die neue Bildungsministerin den Schwerpunkt auf das Sonder schulsystem gesetzt.

Mit dem Argument, allen Eltern ein Wahlangebot bieten zu wollen, ist die Schließung von kleinen Sonderschulen, die längst die Mindestgrößen unterschreiten, für die nächsten fünf Jahre ausgesetzt worden. Damit sollen die Schulträger genügend Zeit haben,

den institutionellen Erhalt zu organisieren. Wo dies nicht möglich ist, sollen Fördergruppen an allgemeinen Schulen gebildet werden. Das teure Doppelsystem sonderpädagogischer Förderung, das die Monitoringstelle am Deutschen Institut für Menschenrechte als Verstoß gegen die UN-BRK heftig kritisiert, soll unbedingt erhalten bleiben.

Die Vorrangpolitik für das Sonderschul system zeigt sich auch in der Ressourcenzuweisung nach Schüler-Lehrer-Relation für die Sonderschulen, während wegen des Mangels an Sonderpädagogen die allgemeinen Schulen mit inklusiver Ausrichtung nur auf dem Papier eine Verbesserung ihrer Stellsituation zugesichert bekommen. Die jetzt schon bestehende Ungleichwertigkeit in der Ausstattung wird das Wahlrecht für viele Eltern zu einer leeren Formel machen.

Mit der Bündelung knapper Ressourcen an „Schwerpunktschulen“ im Sekundarbereich wird das Angebot an Gemeinsamem Lernen ausgedünnt, Gymnasien werden ausgenommen von der Verpflichtung, zieldifferen ten Unterricht anzubieten. Mit dieser Privilegierung kann sich das Gymnasium als „höhere Schule“ darstellen, die keine SchülerInnen mit Lernbehinderung aus dem unterprivilegierten Milieu aufnehmen muss. Ein fatales Statement für eine Gesellschaft, die der Demokratie und den Menschenrechten verpflichtet sein will.

Knauf/Knauf konnten in ihrer Analyse feststellen, dass die Dynamik, die die UN-BRK ausgelöst hatte, inzwischen einer Stagnation gewichen ist. Mit der „Neuausrichtung der Inklusion“ wird die inklusive Schulentwicklung in den nächsten Jahren weiter stagnieren bzw. sich rückläufig entwickeln.

PERSPEKTIVE: ZIVILGESELLSCHAFTLICHER AUFBRUCH

Dieser Entwicklung stellt sich in NRW das „Bündnis pro Inklusion“ entgegen, dem 40 Organisationen angehören. Das NRW-Bündnis Eine Schule für alle setzt sich mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), dem Grundschulverband (GSV), der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG) und der Aktion Humane Schule (AHS) auf Bundesebene dafür ein, dass das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht ausgelegt wird. Es gilt für alle und muss entsprechend in einer inklusiven Schule für alle verwirklicht werden. Sie haben sich in der „Frankfurter Erklärung“ 2016 dazu verpflichtet, „an der Überwindung des gegliederten Schulwesens mitzuarbeiten und dafür gesellschaftliche Mehrheiten zu gewinnen“ (<https://bildungsklick.de/bildung-und-gesellschaft/meldung/buendnis-fordert-menschenrecht-auf-inklusive-bildung-fuer-alle/>).



Wie wichtig ist das Lernklima für Lernerfolg aus Hatties Perspektive?

Worauf es wirklich ankommt

Die Bedeutung von Lernklima und Feedback

In dieser Ausgabe der b:sl befasst sich die vorliegende Hattie-Serie mit zwei herausragenden lernunterstützenden Einflussfaktoren für erfolgreichen Unterricht, zum einen mit dem Lernklima im Unterricht und zum anderen mit dem lernbezogenen Feedback. Die Autoren greifen dazu auf entsprechende Diskussionen in den 140 Veranstaltungen zurück, die sie zur Hattie-Studie durchgeführt haben. Mit ihren Ausführungen wollen sie zur Versachlichung der Kontroverse beitragen. Dazu Auszüge aus dem Buch von Ulrich Steffens & Dieter Höfer: *Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht?* Beltz Verlag 2016, S. 203–205.

Autoren: Ulrich Steffens & Dieter Höfer • Foto: STEMShare, Unsplash

LERNEN IST AUCH EINE BEZIEHUNGSSACHE

Kein Ergebnis hat bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den Veranstaltungen zur Hattie-Studie dermaßen viel Zuspruch erfahren, wie jenes zum Themenkomplex »Lernklima«. Bei Nachfragen an die Diskussionsteilnehmer, welcher Befund sie am meisten irritiert oder bestätigt hatte, wurde im Regelfall mit Vorrang gesagt, dass sie sich in ihren pädagogischen Auffassungen durch diese Forschungsergebnisse am meisten bestätigt fühlten. Dabei entstand der Eindruck, dass die Ergebnisse sehr dankbar aufgegriffen wurden; möglicherweise wurde mit einem solchen Befund nicht unbedingt gerechnet.

Da in Hatties Forschungsbilanz von Lernklima nicht die Rede ist, muss zunächst kurz erläutert werden, welche Untersuchungsergebnisse unter dieser Bezeichnung zusammengeführt wurden. Es sind dabei zwei Dimensionen, um die es geht: Zum einen sind damit berufsbezogene Auffassungen wie Zuwendung, Empathie, Ermutigung, Respekt und Engagement gemeint. Zum anderen geht es um das soziale Miteinander im Klassenzimmer, um Zusammenhalt, Toleranz und gegenseitige Hilfe. Beiden Dimensionen ist gemeinsam, dass sie die erzieherischen Prozesse im Hinblick auf ihre Beziehungsqualität bzw. auf die Qualität der Interaktionen im Klassenzimmer betreffen. Die Effektmaße erreichen vergleichsweise hohe Werte: Lehrer-Schüler-Beziehung $d = .72^*$ und Lehrererwartungen $d = .43^*$ sowie Klassenzusammenhalt $d = .53^*$ und Peer-Einflüsse $d = .53^*$.

Vor dem Hintergrund der Befunde geht Hattie davon aus, dass der Aufbau und die Entwicklung eines lernförderlichen Klassenklimas zu den zentralen Aufgaben jeder Lehrperson gehören. Hierzu bedarf es bestimmter grundlegender Einstellungen und eines entsprechenden Verhaltens und Handelns. Damit eine solche Atmosphäre entstehen kann, hat er insbesondere drei Erwartungen an die Lehrperson:

Erstens: Eine positive Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern ist eine unverzichtbare Grundlage für ein erfolgreiches Lernen. Hattie erwartet von den Lehrerinnen und Lehrern in diesem Sinne Warmherzigkeit ($d = .68^*$), Einfühlungsvermögen ($d = .68^*$) und die Bereitschaft zur Ermutigung ($d = .47^*$) (vgl. Hattie 2013, S. 142). Wichtig ist ihm hierbei, dass die Lernenden ein entsprechendes Lehrerverhalten auch tatsächlich wahrnehmen können. Aus diesem Grund gehört es zu den Aufgaben der Lehrpersonen, sich ihrer tatsächlichen Wirkungen durch das Einholen von Feedback zu vergewissern.

Zweitens erwartet Hattie, dass die Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler durchgehend fürsorglich und respektvoll behandeln (ebd., S. 141 bzw. S. 143). Dieser Res-

pekt darf nicht an Bedingungen geknüpft sein. Er ist vielmehr die immer geltende Grundlage eines angemessenen Lehrerverhaltens, auch und gerade dann, wenn die Lernenden Fehler machen, Unzulänglichkeiten erkennen lassen oder selbst ein unangemessenes Verhalten zeigen. Indem die Lehrperson allen ihren Schülerinnen und Schülern vermittelt, dass sie sie für wertvolle Persönlichkeiten hält, legt sie die Grundlage für ein respektvolles Miteinander.

Die dritte Erwartung, die Hattie an Lehrpersonen richtet, ist die eines grundlegenden Vertrauens in die Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler. Sie müssen davon überzeugt sein, dass alle Schülerinnen und Schüler Lernfortschritte erzielen können (ebd., S. 153). Die Lernenden sollen deutlich erkennen können, dass die Lehrpersonen ihnen zutrauen, konstruktiv miteinander kooperieren, anspruchsvolle Aufgaben lösen und hohe Erwartungen erfüllen zu können. Der hierbei zugrundeliegende Optimismus soll für die Lernenden klar erkennbar sein. Generell geht es darum, dass sich Lehrpersonen um den Lernprozess jedes Einzelnen sorgen: »Die Wirkfähigkeit der positiven Lehrer-Schüler-Beziehung ist entscheidend dafür, dass Lernen stattfinden kann. Zu dieser Beziehung gehört, dass den Lernenden gezeigt wird, dass den Lehrpersonen ihr Lernen als Schülerin bzw. Schüler wichtig ist« (ebd.).

In Gesprächen mit Interessierten an der Hattie-Studie muss bei diesen Forschungsergebnissen immer wieder darauf aufmerksam gemacht werden, dass das geschilderte Lernklima nicht nur das Wohlbefinden der Lernenden fördert, sondern auch Auswirkungen auf ihr Lernen hat. Die Effektmaße in der Hattie-Studie beziehen sich ja nicht auf die affektiv-emotionalen Befindlichkeiten der Kinder und Jugendlichen, sondern vielmehr auf ihren Lernerfolg. Das ist dann doch ein besonders beeindruckender Befund, insbesondere vor dem Hintergrund einer desavouierenden Diskussion um »Kuschelpädagogik«.

LERNBEZOGENES FEEDBACK

Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Veranstaltungen zur Hattie-Studie waren die Forschungsergebnisse zum Feedback und zur formativen Evaluation (vgl. ausführlicher Kap. 5.3) ausgesprochen neu. Dementsprechend wurde auch nachgefragt, wie Feedback zu verstehen ist, was alles darunter subsumiert wird und was man als Lehrperson — für sich ganz allein oder auch in Kooperation mit anderen — tun kann. Eher überrascht wurde zur Kenntnis genommen, dass es beim Feedback ganz konkret um inhaltliche Rückmeldungen zum Lernprozess und damit zum Lerngegenstand geht. Für ein besseres Verständnis des-

sen, was es mit dem Feedback auf sich hat, war die konstitutive »Fragentrias« von Hattie sehr hilfreich (vgl. Hattie 2013, S. 210):

- ▷ Was ist mein Ziel?
- ▷ Wie komme ich dorthin voran?
- ▷ Was ist mein nächster Schritt?

Mit Erstaunen wurde aufgenommen, dass Klassenarbeiten im Regelfall für ein Feedback nicht dienlich sind, obwohl diese doch einen erheblichen Arbeitsaufwand erforderlich machen. Dies provozierte die eher rhetorisch gemeinte Frage: Und das soll nicht nützlich sein? Überwiegend herrschte die Einschätzung vor, dass Noten auch sinnvolle Rückmeldungen bieten; so wüssten die Schülerinnen und Schüler, wo sie stehen. Sicherlich sind Noten auch eine Art Feedback. Allerdings bietet diese Rückmeldung in erster Linie eine soziale Bezugsnorm und mehr eine formale Information im Hinblick auf den relativen Leistungsstand.

Das ist eben nicht das Feedback, das Hattie meint. Wirksames Feedback besteht darin, dass die Lernenden erfahren, wo sie konkret in ihrem Lernprozess stehen, was sie schon können, was noch nicht und wo sie noch Schwierigkeiten haben. Diese Informationen liefern Klassenarbeiten nur dann, wenn sie unter diesen Fragestellungen ausgewertet werden. Eine solche Auswertung von Klassenarbeiten erfolgt jedoch nur relativ selten. Insofern könnte auch kritisch rückgefragt werden, warum ein dermaßen hoher Arbeitsaufwand für die Korrektur von Klassenarbeiten betrieben wird, ohne dass im Regelfall eine brauchbare Diagnose des Leistungsstands und nützliche Anregungen für den weiteren Lernverlauf geliefert werden.

Diese Rückfragen im Zusammenhang der Forschungsbefunde zum Feedback rüttelten dann doch erheblich an den pädagogischen Grundsätzen; allerdings gerieten sie in den meisten Fällen noch nicht einmal ins Wanken.

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde zwar deutlich, wie eng evaluative Herangehensweisen mit Hatties Anliegen eines »Visible Learning« verbunden sind, allerdings war es für sie zunächst noch ein ungewohnter Gedanke, im laufenden Unterricht die Perspektive der Lernenden einzunehmen und mit deren Augen die Lehr- und Lernprozesse in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus bestand große Skepsis, Schülerinnen und Schüler zu befragen, wie sie als Lehrperson im Unterricht wirken und wie sie noch besser werden können. Solche Verfahren der formativen Evaluation kannte man bisher nur im Zusammenhang von Schulprogrammarbeit (etwa im Zuge der Bearbeitung bestimmter Schulentwicklungsvorhaben), die häufig als ein notwendiges Übel im Zuge der unvermeidbaren Schulinspektion (externe Evaluation bzw. Qualitätsanalyse) erlebt wurde.

Neu war daran der Gedanke, nunmehr den eigenen Unterricht zum Gegenstand von Evaluation zu erklären und sich sozusagen selbst auf den Prüfstand zu stellen. Dabei Schülerinnen und Schüler zu befragen, wie sie den Unterricht erleben und was sie über eine Lehrperson unter verschiedenen didaktischen Gesichtspunkten rückmelden, war dann doch für die meisten Diskutanten ein noch recht ungewohnter Gedanke. Dabei gelten Schülerinnen und Schüler als gute Diagnostiker, wenn es darum geht, Rückmeldungen zum Unterricht zu geben, z. B. ob eine Lehrperson auch schwierige Sachverhalte gut erklären kann, ob sie einen Überblick über das Geschehen in der Klasse hat oder ob sie die Lernvoraussetzungen richtig einzuschätzen vermag. (Auf entsprechende Fragebögen, mit denen Lernende ihre Lehrpersonen eine unterrichtsbezogene Rückmeldung geben können, wurde bereits hingewiesen; siehe dazu Kap. 5.3.)

Ungewohnt war auch in dem fraglichen Diskussionszusammenhang der Hinweis, dass standardisierte Lernstandserhebungen (wie die Vergleichsarbeiten »VERA 3« und »VERA 8«) eine gute Gelegenheit bieten, einzelnen Schülerinnen und Schülern in ihrem Leistungsvermögen curriculumbezogen wahrzunehmen. In

Praxiskreisen wurden die Vergleichsarbeiten teilweise als ein bürokratischer Akt des »Systemmonitorings« erlebt und leider zu selten als eine Chance im Sinne eines »Visible Learning« gesehen. Für eine solche Orientierung wäre es allerdings hilfreicher, wenn Lernstandserhebungen nicht als Querschnittserhebungen konzipiert werden, sondern als Lernverlaufsdiagnostik. Dann könnten Lehrerinnen und Lehrer die betreffenden Daten besser für den weiteren Lehr- und Lernverlauf und eine individuellere Förderung nutzen. Das setzt aber nicht nur entsprechend Instrumente, sondern auch Zeitgefäße und Arbeitsstrukturen voraus, um damit in den Schulen kontinuierlich arbeiten zu können.

* Anmerkung:

Der Beitrag ist so verfasst, dass die aufgeföhrten Effektmaße „d“ zum Verständnis des Textes nicht unbedingt benötigt werden. Die mitgeteilten Effektmaße dienen in erster Linie der präzisierenden Berichterstattung und einer Transparenz der Belege. Um den Umgang mit empirischen Kennwerten zu erleichtern, sollen sie kurz erläutert werden:

Im Grunde stellt die Effektstärke eine standardisierte Mittelwertdifferenz zwischen zwei Untersuchungsgruppen dar. Technisch gesprochen entspricht ein Wert von $d = 1.0$ einer Standardabweichung. »Hat etwa ein bestimmter Einflussfaktor auf die Schülerleistung eine Effektstärke von $d = 1.0$, so bedeutet dies, dass aufgrund dieses Faktors die durchschnittliche Leistung der erfassten Gruppe um eine Standardabweichung steigt. Führt man diesen Faktor mit $d = 1.0$ neu in den Unterricht ein, würden diejenigen Schüler, die an diesem Programm teilnehmen, im Durchschnitt oberhalb von 84 Prozent derjenigen Schüler liegen, die an dem Programm nicht teilnehmen. Insofern ist eine Effektstärke von 1.0 ein in der Tat sehr starker Effekt.« (Terhart 2011, S. 279) Für ein besseres Verständnis der Größenunterschiede bei Effektmaßen hilft vielleicht ein Vergleich weiter. Seit der Diskussion um die PISA-Ergebnisse werden Unterschiede gerne in Lernjahren ausgedrückt. Dabei entsprach ein Schuljahr Unterricht bei dem PISA-Zyklus von 2012 einem Effektmaß von etwa $d = .30$. In der empirischen Bildungsforschung besteht eine weitgehende Übereinstimmung darin, ab $d \geq .20$ von einem kleinen Effekt, ab $d \geq .50$ von einem mittleren Effekt und ab $d \geq .80$ von einem großen Effekt zu sprechen (vgl. dazu Cohen 1988).

Literatur

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

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.

Aus dem Inhalt:

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

Die Autoren

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

**Ulrich Steffens / Dieter Höfer
Lernen nach Hattie
Wie gelingt guter Unterricht?
2016, 264 Seiten, broschiert
€ 24,95 D • ISBN 978-3-407-25738-3
Auch als erhältlich**

So bestellen Sie:

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

Beltz Medien-Service • Postfach 102065 • 69445 Weinheim
Telefon 06201/6007-380 | Telefax 06201/6007-933
12.2016/34175

BELTZ

Schule: Gewalt tritt innerhalb ethnischer Gruppen häufiger auf

Neue Studie der Universität zu Köln

Physische Gewalt an Schulen tritt relativ selten zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft auf. Zu diesem Ergebnis kommt eine soziologische Studie der Universität zu Köln, in der erstmals an einer großen Zahl von Sekundarschulen Daten dazu erhoben wurden, wer wen manchmal schlägt oder tritt.

Quelle: Universität zu Köln • Foto: creativehome0, Pixabay



Gewalt tritt häufiger innerhalb einer ethnischen Gruppe auf als zwischen Gruppen verschiedener ethnischer Herkunft

Die Datenbasis der Studie bildet eine Befragung von über 2.500 Schülerinnen und Schülern der 7. Jahrgangsstufen von 39 Gesamt-, Real- und Hauptschulen in fünf Städten des Ruhrgebiets. Die Ergebnisse wurden nun in der Fachzeitschrift „Social Networks“ veröffentlicht.

Die Studie von Mark Wittek, Professor Dr. Clemens Kroneberg und Kathrin Lämmermann betrachtet erstmals das Zusammenspiel von Freundschaften, Antipathie- und Gewaltbeziehungen im Schulkontext. Bisherige Forschungsarbeiten hatten beobachtet, dass in Schulen mit ethnisch getrennten Freundschaftsnetzwerken tendenziell mehr Gewalt auftritt. Dies wurde als Zeichen dafür interpretiert, dass ethnische Gruppen miteinander eher in Konflikt geraten, also gewissermaßen um die Vorherrschaft auf dem Schulhof kämpfen, und dass sich durch den Mangel an interethnischen Freundschaften stärkere Feindbilder aufbauen. Die Ergebnisse der neuen Studie zeigen jedoch, dass der überwiegende Teil der Gewaltakte in solchen Schulen innerhalb der getrennten Freundschaftsgruppen stattfindet.

Professor Dr. Clemens Kroneberg, Leiter des Projekts „Freundschaft und Gewalt im Jugendalter“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und des European Re-

search Council Projekts SOCIALBOND, stellt deshalb klar: „Einzelne Vorfälle oder Anstiege von Schulgewalt werden häufig als Folge ethnischer Vielfalt und inter-ethnischer Spannungen gedeutet — je nach politischer Orientierung werden dabei Schüler mit Migrationshintergrund vermehrt als Täter oder aber als Opfer von Gewalt vermutet. Unsere Analysen zeigen, dass Gewalt zwischen Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft eher die Ausnahme ist. Vor allem in Schulen, in denen ethnische Gruppen überwiegend unter sich bleiben, also untereinander befreundet sind, findet Gewalt eher innerhalb als zwischen diesen Gruppen statt.“

Eine Hauptursache für diesen Zusammenhang sei, dass Schülerinnen und Schüler, die befreundet sind oder gemeinsame Freunde haben, mehr Freizeit miteinander verbringen. Sie befinden sich daher öfter in Situationen, in denen es zu Provokationen, Statuskämpfen und physischen Auseinandersetzungen kommen kann.

Das Ergebnis der Studie verdeutlicht am Beispiel der Gewalt das sogenannte „Integrationsparadox“: Ein Mehr an Auseinandersetzungen ist häufig Folge einer voranschreitenden Integration. Schulen, in denen physische Auseinandersetzungen zwischen

Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer Herkunft besonders selten sind, sind eher durch ethnisch getrennte Freundschaftsgruppen und Antipathie zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft gekennzeichnet.

Generell wird Gewalt umso wahrscheinlicher, je näher sich Jugendliche im Freundschaftsnetzwerk einer Jahrgangsstufe sind. Antipathie — eine Mitschülerin oder einen Mitschüler nicht zu mögen — wird dagegen umso wahrscheinlicher, je weiter entfernt voneinander sie im Freundschaftsnetzwerk sind.

Gewalt unter befreundeten Jugendlichen ist zwar absolut gesehen selten: Sie tritt in nur sechs Prozent aller Freundschaften auf. Aber immerhin 20 Prozent aller Beziehungen, in denen es manchmal zu physischen Auseinandersetzungen kommt, sind Freundschaften.

Generell ist physische Gewalt in den untersuchten 7. Jahrgangsstufen noch relativ weit verbreitet: Knapp die Hälfte der Befragten werden als Täter genannt. Allerdings sind knapp 40 Prozent weder als Täter noch als Opfer involviert. Zudem nimmt die Gewaltbelastung im Befragungszeitraum (2013 bis 2016) kontinuierlich bis zur 10. Jahrgangsstufe ab.

Nach dem Digitalpakt

Zeit, das Ganztagsversprechen einzulösen

Mit dem Digitalpakt kam die Grundgesetzänderung zur Bundesbeteiligung an kommunalen Bildungsausgaben. Das ist Rückenwind für ein weiteres bildungspolitisches Großvorhaben: den Ganztags-Rechtsanspruch für Grundschoulkinder. Eine Modellrechnung in unserem Auftrag zeigt, dass Investitionen in Ganztagschulen viele Gewinner hätten: Eltern, Schüler und den Staatshaushalt.

Quelle: Bertelsmann Stiftung • Autoren: Manuela Barišić, Dr. Dirk Zorn

Nach der Grundgesetzänderung für den Digitalpakt kommt ein weiteres Vorhaben des Bundes in den Blick: der im Koalitionsvertrag versprochene Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz für Grundschoulkinder. Dass sich entsprechende Investitionen ökonomisch rechnen, zeigt eine Modellrechnung einer Forschergruppe um die Ökonomen Prof. Tom Krebs und Dr. Martin Scheffel: Werden die öffentlichen Mittel in den Ausbau guter Ganztagschulen für Grundschoulkinder investiert, wirkt sich dies sowohl für Eltern und Kinder als auch für den Staatshaushalt positiv aus. Denn durch eine verlässliche Betreuung ihrer Kinder können Eltern besser arbeiten, sozial benachteiligte Kinder erfahren gleichzeitig eine gezieltere Förderung und volkswirtschaftlich würden sich die Investitionen in absehbarer Zeit durch höhere Staatseinnahmen refinanzieren.

Die Studie weist zwei Effekte mit Blick auf Investitionen in Ganztagschulen aus: den Betreuungs- und den Bildungseffekt. Der Ausbau der Nachmittagsbetreuung erleichtert demnach den Eltern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Mit einer Anschubfinanzierung durch den Bund in Höhe von insgesamt vier Milliarden Euro in dieser und der nächsten Legislaturperiode könnten bis zu einer Million zusätzliche Ganztagsplätze entstehen. Diese würden Eltern erlauben, mehr zu arbeiten. Knapp 54.000 zusätzliche Vollzeitstellen könnten bis 2030 dauerhaft entstehen — darin sind die zusätzlichen Stellen für Erzieherinnen und Lehrkräfte zur Ausweitung des Ganztagsangebots noch nicht einmal berücksichtigt. Durch die gesteigerte Erwerbsbeteiligung würde sich insbesondere die Einkommenssituation von Müttern verbessern. Diese könnten ihre Stunden aufstocken oder überhaupt eine Arbeit aufnehmen — in vielen Fällen auch ein wichtiger Beitrag, um Kinderarmut zu vermeiden.

Von Investitionen in Ganztagschulen profitieren Eltern, Schüler und der Staatshaushalt.

SOZIAL BENACHTEILIGTE SCHÜLER KÖNNEN BESONDERS VON GANZTAGSSCHULEN PROFITIEREN

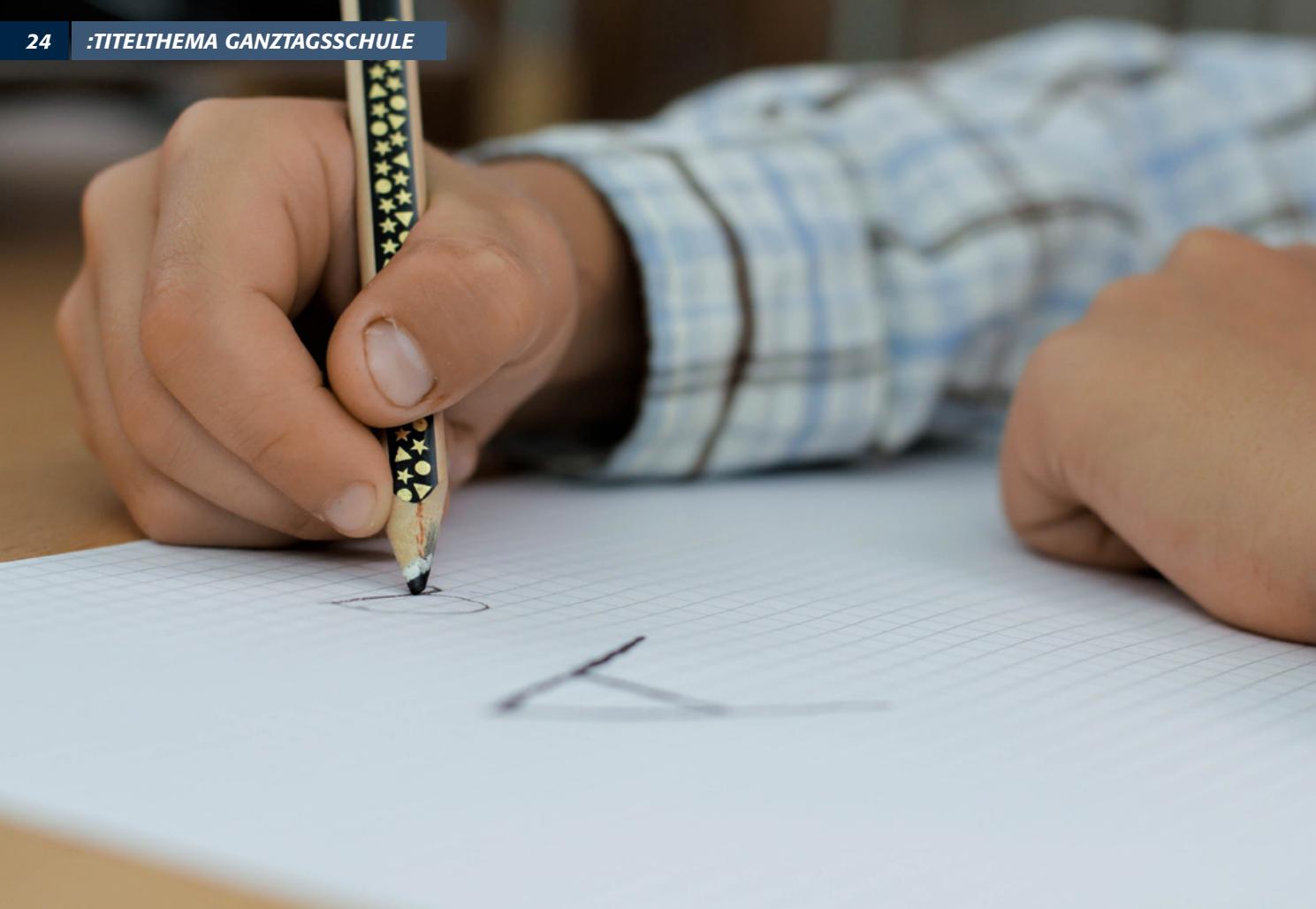
Zusätzlich kommt der Bildungseffekt zum Tragen. Wenn der Ganztagsausbau mit qualifiziertem Personal erfolgt und pädagogisch wirksame Angebote umfasst, wie in der Studie angenommen, können sich die Bildungschancen von Kindern erhöhen. Vor allem sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler, die etwa keinen Zugang zu Nachhilfe haben, könnten durch die gezielte Lernförderung in guten Ganztagschulen höhere Bildungsabschlüsse erzielen und langfristig ihre Einkommenschancen verbessern. Weil mehr Kinder von Nicht-Akademikern einen mittleren Bildungsabschluss oder die Hochschulreife erwerben, entstehen der Modellrechnung zufolge bis 2050 weitere knapp 17.000 Voll-

zeitjobs zusätzlich. Für unseren Vorstand Jörg Dräger ist deshalb klar: „Der Ganztagschulausbau ist neben dem Digitalpakt das wichtigste schulische Reformprojekt dieser Legislaturperiode. Ganztagschulen erleichtern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie und stärken die Bildungschancen sozial benachteiligter Kinder. Dafür müssen wir jetzt nicht nur die Anzahl, sondern auch die Qualität der Ganztagschulen erhöhen.“ Zudem, so Dräger, sind die Investitionen auch volkswirtschaftlich sinnvoll: „Gute Ganztagschulen zahlen sich aus!“

GANZTAGSSCHULAUSBAU WIRTSCHAFTLICH UND FISCHLICH GEBOTEN

Mit Blick auf den öffentlichen Haushalt gilt: Durch das stärkere Wirtschaftswachstum, mehr und höherwertige Jobs steigen die Einnahmen des Staates und es sinken gleichzeitig die Sozialausgaben. Bereits im Jahr 2025, dem ersten Geltungsjahr des neu einzuführenden Rechtsanspruchs, würden die jährlichen Einnahmen die laufenden Kosten übertreffen. Im Jahr 2030 wäre das Bruttoinlandsprodukt strukturell um mindestens zwei Milliarden Euro erhöht. Nach etwa 17 Jahren würden sich laut der Untersuchung die Investitionen in den Ausbau der Ganztagsinfrastruktur sowie die laufenden Kosten für das zusätzliche Erzieherpersonal amortisiert haben. Ab dann könnte der Staat mit den Überschüssen Schulden tilgen. Für Dräger ist deshalb klar:

Bund und Länder haben mit der Einigung zum Digitalpakt gezeigt, wie sie große Reformen angehen und die steigenden Kosten für die Bildungsexpansion gemeinsam schultern können. „Jetzt besteht die Chance, auch das Ganztagsversprechen der Bundesregierung einzulösen.“ Kosten und Erträge des Ganztagsausbaus müssten dazu fair auf die staatlichen Ebenen verteilt werden. „Es darf nicht sein, dass Kommunen die Hauptlast der laufenden Personalkosten tragen, von den finanziellen Erträgen des Ganztagsausbaus aber nicht profitieren“, so Dräger.



Schulleitungen von Ganztagschulen sind sich einig: Es liegt noch viel Potential brach

Die Ganztagschule kann noch mehr

Studie des DIPF

Eine repräsentative Befragung von Schulleitungen macht deutlich: Die Ganztagschule bildet eine zentrale Grundlage für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Sie stellt vor allem für jüngere Kinder ein verlässliches und vielfältiges Betreuungsangebot bereit.

Quelle: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation • Foto: NeiFo, Pixabay

Die Ganztagschule hat auch das Potenzial, Inklusion und Integration gezielt zu unterstützen und Kindern aus allen Bevölkerungsschichten die Teilhabe an ihren Angeboten zu ermöglichen. Gerade hier besteht aber Verbesserungsbedarf — genau wie bei der Schulqualität. Besondere Probleme bereitet es, Personal zu gewinnen, was auch Implikationen für den Rechtsanspruch auf ganztägige Betreuung im Grundschulalter mit sich bringen könnte.

An der bundesweit repräsentativen Online-Befragung — der dritten ihrer Art nach 2012 und 2015 — haben insgesamt 1.355 Schulleitungen von Ganztagschulen aus drei Gruppen teilgenommen: Grundschulen, Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) und Gymnasien. Die Befragung wurde im Rahmen der langfristig angelegten Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) von März bis Mai 2018 durchgeführt. Die Ergebnisse liegen jetzt in einem Bericht vor. Hier eine Auswahl zentraler Befunde:

BETREUUNGSSITUATION AN GANZTAGSSCHULEN – VOR ALLEM IM GRUNDSCHULBEREICH

Rund zwei Drittel aller Schulen in Deutschland sind nach aktuellen Zahlen der KMK ganztägig organisiert — 2005 lag ihr Anteil noch bei einem Viertel. Vor diesem Hintergrund veranschaulicht der Bericht die Bedeutung der Ganztagschule für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie: Neun von zehn der befragten Grundschulen bieten an mindestens vier Tagen pro Woche einen Ganztagsbetrieb an, was auch auf die Mehrheit der Schulen in der Sekundarstufe zutrifft. Die Öffnungszeiten umfassen im Schnitt rund acht Stunden. Ganztagsgrundschulen, die mit einem Hort kooperieren, haben sogar mehr als neuneinhalb Stunden geöffnet. Die Forscher des StEG-Konsortiums ordnen ein: „Der vorliegende Bericht bestätigt, dass Ganztagschulen eine verlässliche Betreuung von Kindern anbieten und damit ihre grundlegende sozi-

al- und familienpolitische Funktion erfüllen.“ Nichtsdestotrotz zeigen sich auch Engpässe: Zwar gibt es an der Mehrheit der Grundschulen eine Ferienbetreuung, aber die Ferienzeiten werden nicht komplett abgedeckt — ein Problem für erwerbstätige Eltern. Und vor allem an Grundschulen fehlen noch Ganztagsplätze: An 17 Prozent dieser Schulen übersteigt die Zahl der Anmeldungen das Platzangebot, auch wenn dieser Anteil gegenüber den vorherigen Befragungen gesunken ist.

Der im Koalitionsvertrag der Bundesregierung vereinbarte Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkinder ab 2025 wurde zwar in der Befragung nicht thematisiert, dennoch zieht Professor Dr. Eckhard Klieme vom DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, der Sprecher des StEG-Konsortiums, auf Basis dieser Befunde folgenden Schluss: „Der Rechtsanspruch ist ein konsequenter und wichtiger Schritt für die weitere Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Er ist auch ein ambitionierter Schritt — gerade wenn man das Potenzial der Ganztagschule für bessere Bildung in unserem Land voll erschließen will.“

ANGEBOT UND TEILHABE

Fast alle Ganztagschulen machen sportliche (mehr als 95 Prozent) und musisch-kulturelle (mehr als 90 Prozent) Angebote. Lernunterstützung steht ebenfalls im Fokus. Mehr als zwei Drittel der Schulen bieten zum Beispiel Hausaufgabenbetreuung oder spezifische Fördermaßnahmen an. Einige Angebote werden jedoch im Vergleich zu den früheren Erhebungen an weniger Schulen durchgeführt. Auffallend ist etwa der Rückgang bei den Angeboten zu neuen Medien — um mehr als zehn Prozentpunkte gegenüber 2012. Dennoch gibt es an Ganztagschulen nach wie vor vielfältige außerunterrichtliche Bildungsmöglichkeiten, die auch Kindern aus sozial benachteiligten Familien offenstehen. Die Wissenschaftler betonen aber: „Wer für breite Teilhabe und Chancengleichheit sorgen möchte, sollte auch die finanzielle Belastung von Eltern überdenken.“ Das Mittagessen ist zum Beispiel nach wie vor fast durchgehend kostenpflichtig und teurer als etwa an den Menschen von Hochschulen. Zumindest ist der Anteil der Grundschulen, die generelle Beiträge verlangen, auf knapp die Hälfte zurückgegangen und schulübergreifend fallen seltener Beiträge für einzelne Angebote an.

INKLUSION UND INTEGRATION

Die große Mehrheit der Schulen bietet gemeinsame Ganztagsangebote für alle Lernenden an. Das betrifft zum einen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, zum anderen Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache oder Fluchterfahrung. Allerdings sehen weniger als die Hälfte der Grundschulen und nur ein Drittel der Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) in ihrem Konzept vor, Inklusion und Integration gezielt durch den Ganztag zu unterstützen. An Gymnasien sind es sogar nur elf Prozent. Zudem sind die Räume an allen Schulen häufig nicht barrierefrei, und weniger als die Hälfte der Schulleitungen gibt an, eine für Integration und Inklusion geeignete Ausstattung zu haben. Vor allem die Personalnot sticht heraus. „Will man Inklusion und Integration durch den Ganztag unterstützen, braucht es gute Konzepte und zusätzliche Mittel“, so die StEG-Verantwortlichen.

STRUKTURELLE RAHMENBEDINGUNGEN UND ENTWICKLUNG DER SCHULQUALITÄT

An der überwiegenden Mehrzahl der Schulen ist eine Teilnahme am Ganztag freiwillig, ähnlich wie 2012 und 2015. Das Modell scheint sich etabliert zu haben. Zugleich zeigt der Bericht, dass an diesen weniger verpflichtenden Ganztagschulen seltener Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Ganztags stattfinden — zum Beispiel Fortbildungen. Auch werden die pädagogischen Möglichkeiten nach wie vor nicht

ausgeschöpft: Beispielsweise gehört die Erweiterung der Lernkultur an etwa einem Drittel der Grundschulen und der Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) sowie an fast der Hälfte der Gymnasien nicht zum Ganztagskonzept. Als mit Abstand größtes Problem für die Weiterentwicklung der Schulen nennen die Leitungen die Rekrutierung von geeignetem zusätzlichem Personal. Verbesserungsbedarf besteht zudem bei der Kooperation zwischen dem Lehrerkollegium und den zusätzlichen Fachkräften. Ein Viertel aller Leitungen der Grundschulen gibt sogar an, dass die Lehrkräfte die Weiterentwicklung des Ganztags nicht unterstützen. An den Schulen der Sekundarstufe I inklusive der Gymnasien fällt dieser Anteil mit einem Drittel noch höher aus. „Wenn das Ziel einer qualitativ hochwertigen Bildung und Förderung an den Ganztagschulen weiterhin verfolgt werden soll, muss das Augenmerk verstärkt auf die pädagogische Schulentwicklung und die multiprofessionelle Zusammenarbeit gelegt werden“, resümiert das Konsortium. Eckhard Klieme ergänzt: „Ein Rechtsanspruch auf ganztägige Betreuung sollte mit einer hohen Bildungsqualität verknüpft sein — im Unterricht genau wie in den außerunterrichtlichen Angeboten.“

Der gesamte Bericht zu den Ergebnissen der Schulleitungsbefragung steht online unter <https://www.projekt-steg.de/news/bundesbericht201718> zur Verfügung.

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und seit 2005 durchgeführt. Zentrale Verantwortung für die Studie hat ein Konsortium, das sich aus leitenden Wissenschaftlern von vier Forschungseinrichtungen zusammensetzt: dem DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Koordination der Studie), dem Deutschen Jugendinstitut (DJI), dem Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund (IFS) und der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU).

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.



An den meisten deutschen Schulen herrscht Handyverbot

Deutsche Schulen sind Smartphone-freie Zonen

Handys an Schulen unerwünscht

Smartphones stehen in den meisten deutschen Schulen auf dem Index. In mehr als der Hälfte der Schulen (54 Prozent) sind Handys im Unterricht verboten. Das ist das Ergebnis einer repräsentativen Befragung von gut 500 Lehrern der Sekundarstufe I im Auftrag des Digitalverbands Bitkom.

Quelle: Bitkom • Foto: Jasmin Sessler, Pixabay

Demnach gibt es in jeder sechsten Schule (16 Prozent) sogar ein generelles Handyverbot — also auch in den Pausen. In vielen Fällen ist die Handynutzung je nach Lehrer und Fach unterschiedlich geregelt. In 45 Prozent der Schulen sind Handys bei bestimmten Lehrern verboten, in 43 Prozent in bestimmten Fächern. Lediglich in 4 Prozent der Schulen gibt es überhaupt kein Handyverbot. „Smartphones sind für die allermeisten Menschen unverzichtbare Begleiter in allen Lebenslagen — auch für Kinder und Jugendliche. Zwei Drittel der Zehn- bis Elfjährigen besitzen ein eigenes. Verbote ignorieren die Realität und bewirken oft das Gegenteil“, sagt Bitkom-Präsident Achim Berg. „Statt Smartphones wegzusperren, sollten wir unseren Kindern lieber so früh wie möglich beibringen, verantwortungsvoll damit umzugehen und sich sicher, souverän und selbstbewusst in der digitalen Welt zu bewegen.“

Während nahezu jeder Lehrer privat ein Smartphone nutzt (98 Prozent), spielt das Gerät im Unterrichtsaltag keine Rolle. Neun von zehn Lehrern (90 Prozent) setzen es nie im Unterricht ein, 8 Prozent allenfalls in Ausnahmefällen. Dagegen hält sich ein Relikt aus analogen Zeiten weiter wacker: der Overhead-Projektor. Drei von vier Lehrern (78 Prozent) setzen dieses Gerät an allen Unterrichtstagen, regelmäßig oder zumindest in Ausnahmefällen ein. „Der Unterrichtsaltag scheint sich im Vergleich zum 20. Jahrhun-

dert kaum verändert zu haben. Dabei sind digitale Geräte und Medien wie Smartphones, Tablet oder interaktive Whiteboards den klassischen Unterrichtsmitteln wie Tafel oder Overhead-Projektor weit überlegen“, sagt Berg. „Unterrichtsinhalte können mit digitalen Technologien besser und zielgerichteter vermittelt werden. So passen adaptive Lernsysteme das Lernangebot genau an den persönlichen Wissenstand und Lernfortschritt des Schülers an und ermöglichen so eine sehr individuelle Förderung.“

Bitkom setzt sich für den flächendeckenden Ausbau deutscher Schulen zu Smart Schools mit digitaler Infrastruktur, digitalen Curricula, entsprechend angepassten pädagogischen Konzepten und digitalkompetenten Lehrern ein. Derzeit gibt es bundesweit 41 Smart Schools.

Hinweis zur Methodik: Grundlage der Angaben ist eine Umfrage, die Bitkom Research im Auftrag des Digitalverbands Bitkom durchgeführt hat. Dabei wurden 503 Lehrer der Sekundarstufe I an Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Waldorfschulen telefonisch befragt. Die Befragung ist repräsentativ. Die Fragestellungen lauten: „Welche Regelung zur Smartphone-Nutzung der Schüler gibt es an Ihrer Schule?“ | „Wie häufig setzen Sie die nachfolgenden Medien und Geräte im Unterricht ein?“

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

Bildungs- und Schulleitungssymposium 2019

25.–27. September in Zug, Schweiz

Plenumsprogramm:

Verantwortung für Bildung – Ansprüche, Realität, Möglichkeiten

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

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

Parallelprogramm

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

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

Sie engagieren sich für Bildung.

Nehmen Sie teil und bringen Sie sich ein!

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

Kontaktieren und besuchen Sie uns unter:

WELS@EduLead.net

WELS.EduLead.net



/huberedulead

#HuberEduLead #WELS2019



WORLD
EDUCATION
LEADERSHIP
SYMPOSIUM
and NETWORK

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

PH Zug



PRIMUS-Schulen: Übergänge werden „entdramatisiert“

PRIMUS-Schulen in NRW

Vorbild für inklusive Schulentwicklung

Seit mehr als einem Jahr liegt der wissenschaftliche Zwischenbericht über den Schulversuch mit fünf PRIMUS-Schulen dem NRW-Schulministerium vor. Er bestätigt die herausragende Stellung und Bedeutung der Schulen im Kontext des längeren gemeinsamen Lernens.

Autorin: Dr. Brigitte Schumann • Foto: Martin Polo, Pixabay

Der Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung zum durchgängigen gemeinsamen Lernen von Jahrgang 1 bis 10 empfiehlt der Ministerin, den PRIMUS-Schulen vor dem Auslaufen des Schulversuchs in 2023 bzw. 2024 eine Bestandsgarantie und damit Plausionsicherheit zu geben.

ENTSTEHUNG, ZIEL- UND UMSETZUNG DES SCHULVERSUCHS

Der Schulversuch ist ein Produkt des sog. Schulfriedens, der 2011 zwischen CDU, SPD und den Grünen im Landtag ausgehandelt wurde. Im 6. Schulrechtsänderungsgesetz, in dem die schulstrukturellen Vereinbarungen des damaligen Schulkonsenses rechtlich verankert wurden, finden sich auch die gesetzlichen Vorgaben zum PRIMUS-Schulversuch. Danach „kann auf Antrag des Schulträgers und nach Anhörung der betroffenen Schulen an bis zu 15 Schulen beginnend mit dem Schuljahr 2013/2014 oder dem Schuljahr 2014/2015 für einen Zeitraum von zehn Schuljahren“ das Ministerium die Erprobung des Zusammenschlusses von Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe genehmigen.

Als zentrales Erprobungsziel gilt die Klärung, „in welcher Weise die Arbeit der Grundschulen in die der weiterführenden allgemein-

bildenden Schulen einbezogen werden kann und welche Auswirkungen das längere gemeinsame Lernen unter diesen Bedingungen auf das Lernverhalten, die Leistungsentwicklung und das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler hat“. Der Schulversuch soll daneben auch Aufschluss geben, wie sich „unterschiedliche Ausgangssituationen und Anforderungen in städtischen Ballungszonen und im ländlichen Raum“ auswirken und „wie durch ein solches Angebot in kleineren Kommunen (...) ein wohnortnahe, finanziertbares Schulangebot erhalten werden kann“. Es sollen auch Erkenntnisse zur Qualifizierung und zum Einsatz von Lehrerinnen und Lehrern an solchen Schulen gewonnen werden.

Dass mit Minden, Münster, Schalksmühle, Titz und Viersen nur fünf statt der angepeilten fünfzehn Schulstandorte 2013 bzw. 2014 an den Start gegangen sind, geht u.a. auf das Versäumnis der Grünen-Schulministerin zurück, offensiv für den Schulversuch bei Schulträgern, Schulen und Eltern zu werben.

AUSSAGEN DES ZWISCHENBERICHTS

Der Zwischenbericht betont, dass mit der Aussetzung des Wechsels von der Grundschule zu den weiterführenden Schulformen

der Übergang von Klasse 4 nach 5 „entdramatisiert“ wird und die Bildungswege „entwicklungssensibel offengehalten“ werden. Diese Merkmale überzeugen Eltern und erklären die „Haltekraft“ und die „stabile Nachfrageentwicklung“ der PRIMUS-Schulen.

Der Zwischenbericht sieht die besondere Rolle der PRIMUS-Schulen gegenüber den integrierten Gesamtschulen und Sekundarschulen in der konsequenteren Orientierung am längeren gemeinsamen Lernen durch die Zusammenführung der Primar- und Sekundarstufe in der institutionalisierten Langform. Er stellt die ausgeprägte Kohärenz zwischen der inneren Schulentwicklung und der überwundenen äußeren Trennung von Primar- und Sekundarstufe heraus.

Mit inklusivem Lernen in jahrgangsgemischten Lerngruppen, schulstufenübergreifenden Lernkonzeptionen, multiprofessioneller Teamarbeit und alternativen Formen der Leistungsbewertung werden in den PRIMUS-Schulen Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung und der Professionalisierung der Lehrkräfte mit großem Anregungspotential für andere Schulen vorangetrieben. Der Bericht stellt heraus, dass sich die PRIMUS-Schulen in „besonderer Weise den Anforderungen der Inklusion“ stellen und daher „besondere Ressourcen“ benötigen. Wegen der Entwicklung schulstufenübergreifender Lernkonzeptionen, die in keinem anderen Bundesland bisher erprobt worden sind, misst die wissenschaftliche Begleitung dem Schulversuch auch bundesweit eine besondere Bedeutung zu. Sie bestätigt, dass der notwendige Gestaltungsfreiraum in der Umsetzung die Anpassung des Schulversuchs an die jeweiligen Bedingungen der unterschiedlichen Schulstandorte ermöglicht.

Direkte Wirkungszusammenhänge zwischen der neuen Lernkonzeption und der Kompetenzentwicklung der Lernenden können jedoch nicht nachgewiesen werden, da die Untersuchung ausschließlich auf qualitativen Methoden wie Beobachtungen und Befragungen beruht. Zu den Gründen der methodischen Beschränkung findet sich zwar kein Hinweis im Zwischenbericht, aber es ist längst kein Geheimnis mehr, dass das vom Ministerium bereitgestellte Budget für eine angemessene vergleichende Langzeitstudie nicht ausgereicht hat. Das bildungspolitisch ambitionierte Ziel, man wolle erforschen, ob mit dem durchgängigen gemeinsamen Lernen bessere Lernleistungen für alle Schülerinnen und Schüler erzielt werden, ist aus den Augen verloren worden.

DIE PRIMUS-SCHULE MÜNSTER

Die PRIMUS-Schule Münster ist über den Film „Berg Fidel — Eine Schule für alle“ von Hella Wenders bundesweit bekannt geworden. Sie ist aus der gleichnamigen Gemeinschaftsgrundschule hervorgegangen und musste sich ihre Teilnahme am Schulversuch hart erkämpfen.

Schulleiter Reinhard Stähling sieht die Aufgabe und Zielsetzung der PRIMUS-Schule darin, lernbiografische Brüche zu verhindern und sich als „Schule ohne Schulversagen“ zu profilieren. Die Organisation des Lernens in altersgemischten, heterogenen Stammgruppenstufen von 1–3, 4–6, 7–9 ist nach Stähling dafür absolut zentral.

Damit wird die gängige Zusammensetzung der Lernenden nach Jahrgängen und Schulstufen überwunden. Neue individuelle Entwicklungsräume werden so eröffnet und Lernmöglichkeiten erweitert. Diese Lernorganisation passt sich flexibel den Lernenden an. Als Lernprinzip gilt: „Erst wenn der vorhergehende Lernschritt abgeschlossen wurde und das Kind die Sache verstanden hat, folgt der nächste Schritt“, so Stähling. Die dreijährige Lernzeit in der jeweiligen Stammgruppenstufe kann für lernstarke Schülerinnen auf zwei Jahre verkürzt werden, während langsam lernende Schülerinnen und Schüler vier Jahre in jeder Stammgruppenstufe verbleiben können.

Für Stähling ist die PRIMUS-Schule das Modell, um die soziale Ungleichheit in der Verteilung der Bildungschancen zu reduzieren und allen Lernenden die bestmöglichen Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten.

ZIVILGESELLSCHAFTLICHE UND POLITISCHE UNTERSTÜZUNG

Das zivilgesellschaftliche Bündnis „Länger gemeinsam lernen“, dem auch die GEW angehört, hat sich am 5. April mit einer Fachtagung in der PRIMUS-Schule Münster zur Zukunft der PRIMUS-Schulen eindeutig positioniert. „Wenn wir in Deutschland endlich mehr Bildungsgerechtigkeit erreichen wollen, führt kein Weg am längeren gemeinsamen Lernen vorbei“, hieß es bereits in der Einladung. Dazu bekannten sich auf der Tagung Norbert Wichmann (DGB) und Prof. Hans-Martin Lübking (Ev. Kirche in Westfalen) als prominente Vertreter des Bündnisses.

Vor dem Hintergrund der positiven Bilanz des Zwischenberichts und der Erkenntnis, dass das PRIMUS-Modell in besonderer Weise geeignet ist, das Recht auf inklusive Bildung für alle Kinder zu gewährleisten, forderten die Veranstalter und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung eine gesicherte Perspektive für PRIMUS.

Sigrid Beer, bildungspolitische Sprecherin der Grünen Landtagsfraktion, und Jürgen Ott, bildungspolitischer Sprecher der SPD im nordrhein-westfälischen Landtag, machten sich ebenfalls für das PRIMUS-Modell stark. Ott betonte, dass die Zukunftsperspektive für das Schulsystem nicht in der Zweigliedrigkeit, sondern in der Schule für alle liege. Dafür brauche es eine starke Lobby. Er versprach, dass die SPD wieder bildungspolitisch erkennbar werden und diejenigen unterstützen müsse, „die für etwas brennen“.

Der Elternvertreter der PRIMUS-Schule Münster machte im Rahmen der Tagung deutlich, dass mit dem Wandel von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft für den erfolgreichen Eintritt in die Arbeitswelt die Fähigkeit benötigt werde, komplexe Sachverhalte im Team zu klären und zu bearbeiten. Darauf bereite die PRIMUS-Schule ihre Schülerinnen und Schüler gut vor. Dass dies nicht als bloßes Lippenbekenntnis abgetan werden kann, verdeutlicht die Tatsache, dass eine starke Elterninitiative der PRIMUS-Schule Münster mit großem Engagement auch die Weiterentwicklung des gemeinsamen Lernens von 1–13 und damit eine eigene Oberstufe fordert.

DAS SCHWEIGEN DER MINISTERIN

Seit mehr als einem Jahr liegt der wissenschaftliche Zwischenbericht über den Schulversuch dem Ministerium vor. Aber die Ministerin schweigt dazu. Auch auf der Tagung des Bündnisses konnte der zuständige Referatsleiter keine Aussagen zu der Frage machen, wie FDP-Ministerin Yvonne Gebauer zur Zukunft des Schulversuchs steht.

Begründet sich ihr Verhalten dadurch, dass es sich bei dem Schulversuch um das Erbe der rot-grünen Vorgängerregierung handelt? Die jetzige Ministerin hat den Schulversuch nicht initiiert, aber ihr ist mit den PRIMUS-Schulen ohne eigenes Zutun ein Juwel in die Hände gefallen. Das kostbare Geschenk sollte sie nicht aus parteipolitischem Kalkül zurückweisen oder beschädigen.

Sollte sie dennoch den PRIMUS-Schulen die Bestandsgarantie verweigern, bestätigt sie nicht nur die Kritiker im Land, die ein starkes „Bündnis für inklusive Bildung“ gebildet haben und ihr vorhalten, dass ihre Politik nicht auf „Neuausrichtung“ und Verbesserung der rot-grünen Inklusionspolitik, sondern eher auf deren Abwicklung ausgerichtet ist. Widerstand auf breiter zivilgesellschaftlicher und politischer Front wäre ihr gewiss.



Die Weichen für den DigitalPakt wurden gestellt

DigitalPakt Schule tritt in Kraft

Bundesbildungsministerin Karliczek: „Die Voraussetzungen sind geschaffen“

Bundesbildungsministerin Anja Karliczek hat heute für den Bund die Verwaltungsvereinbarung zum DigitalPakt Schule unterzeichnet, so dass der Digitalpakt Schule morgen in Kraft tritt.

Quelle: **Bundesministerium für Bildung und Forschung** • Foto: cherylt23, Pixabay

Dazu die Bundesbildungsministerin: „Jetzt sind die Voraussetzungen geschaffen, dass es mit der Umsetzung des DigitalPakts losgehen kann. Ich hoffe, dass Ende des Jahres die ersten Schulen mit ihren Investitionen in die digitale Zukunft beginnen. Die Länder werden nun sicher rasch die entsprechenden Förderrichtlinien erlassen. Digitale Kompetenzen sind für die Zukunft aller Schülerinnen und Schüler wichtig. Und das sowohl im beruflichen wie im privaten Bereich. Mit dem DigitalPakt werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass Schulen in allen Fächern von Mathematik bis Geschichte den Unterricht mit digitaler Technik gestalten können. Besonders wichtig ist mir, dass auch die beruflichen Schulen vom DigitalPakt Schule profitieren, denn so stärken wir die Attraktivität der dualen Ausbildung.“

Bis 2024 stellt der Bund fünf Milliarden Euro für den flächendeckenden Aufbau moderner digitaler Infrastrukturen an Deutschlands Schulen bereit. Hinzu kommt der Eigenanteil der Länder in Höhe von insgesamt 555 Millionen Euro. Die Kultusministerinnen

und Kultusminister der Länder hatten ihre Unterschriften zuvor geleistet. Zusammengekommen stehen dann insgesamt mindestens 5,5 Milliarden Euro bereit.

Mit dem Start des DigitalPakts können nun die Länder ihre Förderbekanntmachungen veröffentlichen. Dabei sollen regionale Besonderheiten berücksichtigt werden. Die Schulträger beantragen beim Land die Mittel aus dem DigitalPakt. Die ersten Investitionsmaßnahmen beginnen voraussichtlich noch in diesem Jahr.

Mit dem DigitalPakt investieren Bund und Länder in nachhaltige, langfristig nutzbare Infrastrukturen. Deshalb werden zusätzlich zu den Investitionen in Schulen auch landesweite Projekte aus dem DigitalPakt gefördert oder Vorhaben, die in Zusammenarbeit mehrerer Länder entstehen. Dies soll beispielsweise die gemeinsame Nutzung von digitalen Lernplattformen erleichtern.

Der Unterzeichnung des DigitalPakts war eine Änderung des Grundgesetzes vorangegangen, die am 4. April 2019 in Kraft getreten ist. Sie erlaubt dem Bund, allen

Kommunen Finanzhilfen zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der kommunalen Bildungsinfrastruktur zu gewähren, die gesamtstaatlich besonders bedeutsam sind. Die Digitalisierung des Bildungswesens ist der erste Anwendungsfall dieser Regelung.



Setzt der DigitalPakt einen falschen bildungspolitischen Fokus?

Holzweg aus Bits und Bytes

„Bündnis für humane Bildung“ kritisiert bildungspolitische Einseitigkeit

Der „Digitalpakt Schule“ ist am Freitag in Kraft getreten: „Ein absoluter Holzweg der Bildungspolitik“, kritisiert Prof. Ralf Lankau vom „Bündnis für humane Bildung“. „Statt eine gesunde Entwicklung der Kinder ins Auge zu nehmen, wird einseitig auf Technik gesetzt.“

Quelle: **Bündnis für humane Bildung** • Foto: Nadine Doerlé, Pixabay

Im Mittelpunkt stünden die ökonomischen Interessen der IT-Industrie, die „mit einem Marketing der Angst Hard- und Software in die Schulen drücken“, so Lankau. Die fünf Milliarden Euro würden in die digitale Aufrüstung des Bildungssystems gesteckt — im Irrglauben, bereits Kinder in der Grundschule für digitale Technologie fit machen zu müssen. „Gerade auf dieser Stufe der Bildung“, so Lankau, „zählen ganz andere Ziele: emotionale Intelligenz, Impulskontrolle oder soziale Fähigkeiten.“

Das sei alles viel besser zu erreichen, wenn Technik nicht den direkten Kontakt störe, der sich täglich im Klassenzimmer zwischen Lehrern und Schülern ergibt.

Kinder in der Grundschule brauchen keine digitalen Medien, um Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen. Im Gegenteil: „Wir brauchen in den Grundschulen und Kindergärten digitalfreie Räume, um das Übermaß medialer Reizüberflutung in den Elternhäusern zu kompensieren“, fordert Lankau.

Dazu hat seine Organisation zum ersten Mal die aktuelle Kritik an digitaler Bildung gebün-

delt — und aus vier wesentlichen Perspektiven auf den Punkt gebracht. Titel: „Digitale Medien im Kreuzfeuer der Kritik“.

1. Perspektive: Es wird die individuelle Situation von Kindern beleuchtet, wenn sie zu früh mit digitalen Medien konfrontiert werden. Das kann negative Folgen für die psychische Entwicklung haben, etwa bei der emotionalen Intelligenz oder kognitiven Reifeprozessen (Impulskontrolle, Belohnungsaufschub, Suchtverhalten etc.). Daher ist eine evidenzbasierte Forschung zu fordern, um den Einfluss digitaler Technologie auf die Gesundheit der Kinder zu untersuchen.

2. Perspektive: Mit Hilfe der Neurobiologie lässt sich zeigen, wie stark digitale Medien in das Gehirn von Kindern eingreifen, indem sie u. a. suchtauslösende Impulse setzen. „Dauerhaft trainierte Muskeln vollbringen gute körperliche Leistung“. Das gilt auch für das Gehirn, das nur durch eine „größtmögliche Eigenaktivierung“ zu geistigen Leistungen in der Lage ist.

3. Perspektive: Schule ohne Überwachung. Digitale Konzepte für Unterricht kommen oft nicht aus der Pädagogik, sondern aus Kybernetik und Behaviorismus. Lernen wird zu einem mess- und steuerbaren Prozess umgedeutet, Bildung zu einer Ware, obwohl sie eigentlich an menschliches Bewusstsein gebunden ist, nicht an Medien(technik). Daher ist Lernen endlich wieder als individueller und sozialer Prozess zu verstehen.

4. Perspektive: Gesellschaftliche Dimensionen. Die moderne Daten-Ökonomie beginnt im Bildungssystem, wo sich bereits wertvolle Erkenntnisse über Schüler gewinnen lassen, etwa durch Lernprogramme, die jeden Schritt am Rechner dokumentieren (Learning Analytics). Der Mensch wird zum Datenlieferanten, das Ideal einer freien Gesellschaft mit autonomen Bürgern ist bedroht.

Prof. Lankau: „Unsere Botschaft an die Bildungspolitiker: Werft Euch angesichts dieser fundierten Kritik nicht in den Rachen eines ökonomisch und technologisch getriebenen Hypes.“

„Man hätte den Lehrkräften viel Unmut ersparen können“

Interview mit Prof. Dr. Dirk Richter über Bildungsstandards

Vor etwa 15 Jahren begann die schrittweise Einführung bundesweiter Bildungsstandards. Die Diskussion über Sinn und Nutzen der Reform, häufig unter dem Schlagwort Kompetenzorientierung, reißt seitdem nicht ab. Prof. Dr. Dirk Richter spricht über eine Theorie, die noch immer ihre Versöhnung mit der Praxis sucht.

Interview: BEGEGNUNG, Anna Petersen • Foto: Pexels, Pixabay



„Wenn man darüber sprechen würde, was mit Kompetenzorientierung gemeint ist und was in der Schule anvisiert werden soll, würde man viele Missverständnisse beseitigen können.“

Herr Prof. Richter, was hat sich mit der Einführung der nationalen Bildungsstandards seit 2003 in der Praxis verändert?

Die Bildungsstandards wurden in den Lehrplänen verankert, damit auch die Lehrkräfte in den jeweiligen Ländern wissen, welche Kompetenzen in den Kernfächern erreicht werden sollen. Eine zweite große Veränderung sind die vermehrten Leistungsüberprüfungen: Zentral ist die Vergleichsarbeit (VERA) in der 3. und 8. Klasse. Damit werden erstmals alle Schüler in den jeweiligen Jahrgangsstufen

zentral und standardisiert hinsichtlich ihrer Kompetenzen in Deutsch, Mathematik und Englisch überprüft. So bekommen Lehrkräfte eine ganz wichtige Rückmeldung über das Können ihrer Schüler in dem jeweiligen Jahr.

Kritiker beklagen, dass es mit der Reform an deutschen Schulen einen Perspektivwechsel von der Input- zur Output-Orientierung gegeben habe. Was entgegen Sie?

Es gab keine komplette Abwendung von curricularen Input-Vorgaben: Die bisherigen Inhalte der Lehrpläne bleiben in der Regel weiterhin bestehen und werden um Kompetenzen ergänzt, die im Unterricht erreicht werden sollen. Es ist ein großes Missverständnis, teilweise auch unter Lehrkräften, dass angenommen wird: Es geht gar nicht mehr darum, was gelernt wird, sondern nur noch darum, welche Kompetenzen beherrscht werden. Unterrichtliche Inhalte sind weiterhin wichtig und werden in den Lehrplänen benannt.

Schon der mit den Bildungsstandards eng verknüpfte Begriff „Kompetenzorientierung“ impliziert allerdings das von Ihnen angesprochene Missverständnis.

Kompetenzorientierung meint, dass Aufgaben nicht nur Inhalte abprüfen, sondern vor allem zur Überprüfung und Entwicklung von Kompetenzen dienen. Solche Aufgaben finden sich beispielsweise in neuen Lehrbüchern oder auch in kompetenzorientierten Leistungstests wie VERA. Das Ziel, dass Schüler im Unterricht Fähigkeiten erwerben sollen, ist ja nicht neu. Lehrkräfte haben auch vor der Einführung der Bildungsstandards Kompetenzen im Unterricht thematisiert und vermittelt, sie haben sie vielleicht nur nicht so genannt. Die Bildungspolitik hat mit den Bildungsstandards die Lernziele expliziert und für alle Bundesländer verbindlich definiert. Der Begriff Kompetenzorientierung ist in diesem Kontext mitentstanden. Er ist jedoch als Bezeichnung

für die vorgenommene Reform recht vage und unbestimmt. Inwiefern Unterrichtsaufgaben als kompetenzorientiert bezeichnet werden können, hängt einerseits davon ab, welche Kompetenzen für die Lösung von Aufgaben erforderlich sind und wie sie in den Unterricht eingebettet werden. Eine globale Beurteilung über die Kompetenzorientierung von Aufgaben ist deshalb nur schwer möglich.

Vor etwa 15 Jahren wurde damit begonnen, die bundesweiten Bildungsstandards schrittweise einzuführen. Wie erfolgreich verläuft die Umsetzung? Diese Frage ist recht schwierig zu beantworten, da jedes Bundesland eine eigene Strategie zur Implementierung entwickelt hat. Generell lässt sich sicherlich sagen, dass die normativen Vorgaben in den Lehrplänen weitestgehend umgesetzt wurden. In den Ländern wurden in unterschiedlichem Maße Fortbildungen für Lehrkräfte angeboten, Programme zur Unterrichtsentwicklung erarbeitet und Tests zur Überprüfung der Leistungen implementiert. Dieses Bündel an Maßnahmen hat Schule in den vergangenen 15 Jahren sicherlich stark verändert. Ein wichtiger Baustein im Zuge der Umsetzung der Bildungsstandards ist die verpflichtende Einführung von VERA und die damit verbundene Rückmeldung der Leistungsergebnisse an die Lehrkräfte und Schulen. Mit VERA wurde die Erwartung verknüpft, dass Lehrkräfte ihren Unterricht regelmäßig vor dem Hintergrund der erreichten Kompetenzen reflektieren. Aus den Ergebnissen sollen sie Maßnahmen zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts ableiten. Die Forschung hat allerdings gezeigt, dass Lehrkräfte die Rückmeldungen nur sehr eingeschränkt für die Weiterentwicklung des Unterrichts nutzen. Umfassende Veränderungen finden kaum statt.

Hinzu kommt, dass Lehrkräfte die Tests oft als Belastung empfinden. Sie müssen die Tests in der Regel selbst durchführen, de-

tailliert auswerten und in eine Datenbank eintragen, die ihnen eine Rückmeldung über die Leistung der Schüler im Vergleich zum Landesdurchschnitt gibt. Diese Ergebnisse können sie aber leider nicht für die Benotung nutzen, weil dies von der Kultusministerkonferenz nicht zugelassen wird.

Woran könnte es liegen, dass Lehrkräfte die Testergebnisse kaum für die Unterrichtsentwicklung nutzen?

Es gibt viele mögliche Ursachen. Ein wichtiger Grund ist sicherlich, wie die Einführung von VERA in den einzelnen Ländern erfolgt ist. In vielen Bundesländern wurden die Tests einfach verordnet, ohne dies durch verpflichtende Fortbildungen der Lehrkräfte zu begleiten. Diese Fortbildungen hätten dazu genutzt werden können, zu erläutern, welchen Zweck die Vergleichsarbeiten haben und wie die Ergebnisse verwendet werden können. Das heißt, vielen Lehrkräften fehlt einfach das Hintergrundwissen zu VERA. Ich habe in vielen meiner eigenen Fortbildungen erlebt, dass Lehrkräfte keine ausreichenden Kenntnisse über den Mehrwert und die Nutzungs möglichkeiten von VERA besitzen.

Ein zweiter möglicher Grund liegt darin, dass VERA lediglich ein Querschnittstest ist. Lehrkräfte können nur überprüfen, was Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben, aber nicht, wie sich ihre Schüler zum Beispiel von der 5. zur 8. Klasse entwickelt haben. Daher ist es schwierig, Lehrkräften zu vermitteln, dass sie mithilfe von VERA Unterrichtsentwicklung betreiben sollen. Sie können letztlich nicht überprüfen, ob ihre Maßnahmen sich auch in der Kompetenzentwicklung ihrer Schüler niederschlagen.

Ließe sich das ändern?

Hamburg hat VERA in ein längsschnittliches Testsystem überführt. Dort werden die sogenannten KERMIT Assessments in mehreren Jahrgängen durchgeführt. Die Ergebnisse werden über eine sogenannte Schüler-ID verknüpft, sodass Lehrkräfte selbst prüfen können, wie sich die Kompetenzen ihrer Schüler entwickeln. So können sie auch den Erfolg ihrer Arbeit besser beurteilen. Ein Ansatz wäre es also, VERA zu mehreren Testzeitpunkten in der Schullaufbahn der Schüler durchzuführen, um eine Entwicklung für Lehrkräfte nachvollziehbar zu machen. Darüber hinaus wäre es denkbar, dass die VERA-Testungen mit möglichen Vorschlägen für die Weiterarbeit im Unterricht verknüpft werden. Eine solche Ergänzung gibt es bereits in rudimentärer Form: Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) stellt didaktische Handreichungen bereit, in denen Lehrkräfte nachlesen können, wie sie die Aufgaben im Unterricht weiternutzen können. Es kostet die Lehrkräfte allerdings sehr viel Zeit und Mühe, sich mit diesen Aufgaben und Ergebnissen auseinanderzusetzen. Deshalb wäre es

hilfreich, wenn Lehrkräfte maßgeschneiderte Übungsaufgaben auf Grundlage der Ergebnisse ihrer Klasse bekämen. Man bräuchte also eine stärkere Verknüpfung zwischen dem Ergebnis der Klasse und den möglichen Aufgaben, die infolge der Testungen mit den Schülern bearbeitet werden könnten. Dann würden wir sicherlich mehr positive Resonanz aus den Schulen bekommen.

Eine Aufgabe für das IQB?

Das IQB hat letztlich den Auftrag, die Tests für die Länder zu entwickeln, aber nicht, sie durchzuführen und auszuwerten. Die KMK müsste diesen Auftrag erweitern und ein längsschnittliches Assessment implementieren lassen. Das wäre aber sicherlich eine kostenintensive Erweiterung.

2017 schrieben rund 130 Professoren und Lehrkräfte einen Brandbrief über die mangelnde Qualität des Mathe-Unterrichts und machten die Kompetenzorientierung dafür verantwortlich. Wie beurteilen Sie die Kritik der Kollegen?

Kritik an den unzureichenden Kompetenzen von Absolventen findet man häufiger und auch historisch bereits über einen langen Zeitraum. Das heißt, man hat immer wieder den Eindruck, dass alles immer schlechter wird und die Schüler immer weniger können. Diese Annahme bestätigt sich in den nationalen PISA-Untersuchungen jedoch nicht. Dort sind die Leistungen deutscher Schüler über die letzten 15 Jahre in der Tendenz angestiegen. Es gibt also auf Basis langfristig angelegter Vergleichsuntersuchungen keine Indizien für ein Abfallen der Kompetenzen.

Kann denn eine Reform, die bei vielen Lehrern unbeliebt zu sein scheint und auf wenig Verständnis trifft, überhaupt erfolgreich sein? Kompetenzorientierung gilt vielerorts als Unwort.

Die Frage ist, was genau unbeliebt ist. Ich glaube, wenn man darüber sprechen würde, was mit Kompetenzorientierung gemeint ist und was in der Schule anvisiert werden soll, würde man viele Missverständnisse beseitigen können.

Wird das denn beispielsweise in der Lehrerausbildung genügend vermittelt?

In der Hochschule ist das Thema Kompetenzorientierung angekommen. Fachdidaktiker behandeln die Bildungsstandards und deren Rolle in den Lehrplänen in ihren Lehrveranstaltungen. Auch in der Bildungswissenschaft werden die Studierenden mit dem Thema vertraut gemacht und über die verschiedenen Arten von Leistungstests informiert. Die Kenntnisse, die Lehramtsstudierende aktuell in ihrem Studium erwerben, müssen jedoch in den kommenden Jahren in die Schulen getragen werden und im Kollegium ankommen. Neue Kollegen spielen somit eine große Rolle für die Verbreitung des Wissens zu Bildungsstandards und Kompetenzorientierung.

Erreicht man berufserfahrene Lehrkräfte denn noch auf anderen Wegen? Denn sie sind es ja vermutlich in erster Linie, die mit den Bildungsstandards nach jahrelanger Praxis konfrontiert wurden und teilweise damit hadern.

In Deutschland besteht für Lehrkräfte zwar eine Fortbildungspflicht, aber nur in wenigen Ländern ist eine konkrete Stundenzahl vorgegeben, und selbst dann steht es Lehrkräften frei, sich ihre Fortbildung selbst auszuwählen. Nur wenige Fortbildungen werden verpflichtend realisiert, beispielsweise wenn neue Lehrpläne implementiert werden. Man hätte schon mit der Einführung der Bildungsstandards und den veränderten Lehrplänen alle Lehrkräfte verpflichten müssen, sich mit dem Konzept und dessen Konsequenzen für ihren Unterricht auseinanderzusetzen. Die Ministerien und die dem Land zugeordneten Weiterbildungsinstitute hätten in noch stärkerem Maße aktiv werden können. So hätte man sicherlich heute ein besseres Verständnis bei den Lehrkräften erreichen und ihnen viel Unmut ersparen können. Wir brauchen eine große Offensive der Information und Weiterbildung von Lehrkräften — im besten Fall verpflichtend —, um für eine gemeinsame Wissensgrundlage in diesem Bereich zu sorgen.

Anmerkung:

Dieser Beitrag wurde zuerst in der Zeitschrift „BEGEGNUNG – Deutsche schulische Arbeit im Ausland“ 1-2019 veröffentlicht.

Dirk Richter ist Professor für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung an der Universität Potsdam. Seine Forschungsschwerpunkte sind unter anderem der Kompetenzerwerb in der Lehreraus- und -fortbildung sowie die Implementierung der Bildungsstandards.

„Man kann Schulpolitik nie ohne Sozialpolitik verstehen“

Prof. Dr. Rita Nikolai im Interview zum Thema Schulpolitik

Prof. Dr. Rita Nikolai hat in der gemeinsam mit Marcel Helbig verfassten Studie „Die Unvergleichbaren“ den Wandel der Schulpolitik in den Bundesländern von 1949 bis 2010 beleuchtet. Im Gespräch mit Karoline Estermann und Andreas Müllauer spricht sie über fehlende Bildungsgerechtigkeit in den Städten und über Länder, die sich gerne profilieren.

Interview: Andreas Müllauer, Karoline Estermann • Foto: congerdesign, Pixabay

Frau Prof. Dr. Nikolai, was war das zentrale Ergebnis Ihrer Studie?

Die Bundesländer haben zwar in der Nachkriegszeit ein gegliedertes Schulsystem festgeschrieben, aufgrund ihrer Gestaltungshoheit haben sie sich hinsichtlich ihrer Schulstrukturen und ihrer pädagogischen Grundausrichung aber seit 1949 so unterschiedlich entwickelt, dass wir es nicht mit einem, sondern mit 16 Schulsystemen zu tun haben. Ein Beispiel: Das zweigliedrige Schulsystem ist in 11 von 16 Bundesländern vertreten, aber die Schultypen werden in jedem Bundesland anders bezeichnet. In Sachsen als Oberschule, in Thüringen als Regelschule. Jedes Bundesland möchte sich profilieren und zeigen, dass etwas Eigenes geschaffen wurde. Hier wird deutlich, dass es in Bundesländern in Deutschland aufgrund eines Wettbewerbsföderalismus relativ schwierig ist, länderübergreifend Ähnlichkeiten in der Bildung zu schaffen. Der Bund versucht ab und an, eine Art Standardisierung herzustellen. Zum Beispiel beim Digitalpakt. Dort hat man aber gesehen, dass es gerade von den reichen Bundesländern massiven Widerstand gab, während die ärmeren Bundesländer den Pakt eher akzeptiert hätten. Die könnten die Digitalisierung der Schulen ohne Bundeshilfe gar nicht voranbringen.

Stichwort Wettbewerbsföderalismus. Was ist damit gemeint?

Eigentlich ist der Föderalismus in Deutschland von der Idee her so gestaltet, dass jedes Bundesland sein eigenes System schafft, man

voneinander lernt und sich dann das beste System durchsetzt. Aber das ist im Bildungsbereich de facto nicht der Fall. Man orientiert sich sehr wenig an Best-Practice-Beispielen. Niemand wirft einen Blick darauf, welches Bundesland vielleicht ein gutes Modell implementiert hat, das man nachahmen könnte. Dafür fehlt die Bereitschaft. Man versucht eher, sich durch die eigene Schulpolitik zu profilieren. Beispiel Zentralabitur: Viele der neuen Bundesländer haben nach 1990 an der Zentralabitur-Idee und auch an G8 festgehalten, weil die Erweiterte Oberschule im DDR-Schulsystem nur zwei Jahre und nicht drei Jahre dauerte. Als es dann darum ging, in den westdeutschen Bundesländern von G9 auf G8 umzustellen, folgte eine große Diskussion über die Machbarkeit. Man hat sich dabei jedoch kaum an den ostdeutschen Bundesländern orientiert, obwohl G8 dort schon seit Jahren funktionierte.

Welche Herausforderungen sehen Sie grundsätzlich für den Bildungsföderalismus?

Eine Herausforderung ist die Kluft zwischen dem öffentlichen und dem privaten Schulsystem. Unsere Studie hat gezeigt: Gerade im städtischen Raum, beispielsweise in Schwerin oder Rostock, sind ein Drittel aller Grundschulen nicht mehr in öffentlicher, sondern in privater Hand. So wird schon früh eine soziale Spaltung aufgebaut. Die zweite Herausforderung ist der Umgang mit dem Mangel an Lehrkräften in den Bundesländern. Viele der Bundesländer versuchen Programme für



Ist der Wettbewerbsföderalismus eine gute Basis für Bildungsgerechtigkeit?

den Quereinstieg zu entwerfen, aber das löst nicht das grundlegende Problem, dass wir viel zu wenig Lehrkräfte haben. Es findet jetzt schon ein Wettbewerb zwischen den Bundesländern statt, die sich gegenseitig mit höheren Gehältern oder Verbeamtung die Anwärter streitig machen. Eine weitere Herausforderung stellt der Zuzug von zugewanderten Kindern und Jugendlichen dar. Hier ist die Frage, wie wir Unterricht gestalten können, wenn eine zunehmende Anzahl der Kinder nicht mehr Deutsch als erste Sprache, sondern vielleicht als zweite oder dritte Sprache spricht. Sprachförderung ist deswegen eine massive Aufgabe für die Schulsysteme. Einige Bundesländer sind in diesem Bereich auf einem guten Weg, aber es fehlt noch an gemeinsamen Konzepten für die Grund- und Primarschule.

Sie sprechen in Ihrer Studie von Bildungskonjunkturen, welche die Bildungspolitik einige Jahre prägen, wie beispielsweise der Pisa-Schock. Beeinflussen solche Studien auch heute noch die Politik?

Der Pisa-Schock hat vor allem in den 2000er Jahren sehr viel bewegt. Auch in den 2010er Jahren ist die Aufregung noch groß, wenn der Bildungsbericht der OECD kommt oder die nächste Pisa Studie veröffentlicht wird. Aber mittlerweile verpufft das schon sehr schnell. So ein Bericht ist vielleicht ein bis zwei Tage in der Presse relevant und dann kehrt wieder Ruhe ein. Ich habe den Eindruck, dass in letzten Jahren die Aufregung



zu den Bildungsberichten abgenommen hat und vielmehr andere Fragen eine Rolle spielen: Wie kann man die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund bewältigen, die nicht Deutsch als erste Sprache sprechen? Oder wie bekommt man die zunehmende soziale Segregation in den Griff? Diese Diskussionen fußen nicht auf Bildungsberichten und finden nicht mehr so hysterisch wie in den 2000er Jahren statt.

Welche Erkenntnisse konnten Sie bei Ihren Untersuchungen in puncto Bildungsgerechtigkeit gewinnen?

Ein Indikator für Bildungsgerechtigkeit ist der Einfluss, den die soziale Herkunft auf den Besuch der Schulform hat. Wir haben festgestellt, dass viele Bundesländer, die auf ein dreigliedriges Schulsystem setzen, in diesem Bereich Schwierigkeiten haben. In Bayern oder Baden-Württemberg wird das aber nicht so deutlich, weil dort nicht so eine große soziale Spaltung vorherrscht. Aber in den größeren Städten wie Hamburg, Bremen oder Berlin konnte die Hauptschule nicht mehr aufrechterhalten werden. Denn dort hat sich diese Schulform in einer Art „Restschule“ entwickelt und dadurch Bildungschancen verhindert — gerade von Kindern mit Migrationshintergrund. Man kann Schulpolitik also nie ohne Sozialpolitik verstehen. Bundesländer, die eine starke soziale Segregation aufweisen, sind mit der Überlegung auf einem guten Weg, Schulformen zu integrieren und die Hauptschule als eigenständige Schulform abzuschaffen.

Was wäre Ihrer Meinung nach für mehr Bildungsgerechtigkeit in Deutschland notwendig?

Auf jeden Fall Schulformintegration. Das ist ein sehr wichtiger Punkt. Nur so kann nicht nur im städtischen, sondern auch im ländlichen Raum Schulinfrastruktur ange-sichts der zurückgehenden Schülerzahlen aufrechterhalten werden. Wenn ich auf dem Land lebe und die nächste Schule mit einer gymnasialen Oberstufe mit dem Bus eine Stunde weit entfernt ist, werde ich eher von einem Besuch abgeschreckt. Das mindert die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Aber solange die Sozialpolitik nicht als ein wichtiger Bestandteil in der Schulpolitik angesehen wird, ist es schwierig, sich für mehr Bildungsgerechtigkeit einzusetzen. Denn wenn sie die Armut in Stadtteilen oder in der Gesellschaft nicht verringern, dann können sie damit auch die Bildungsgerechtigkeit nicht verändern.

Ist es die Lösung, den Föderalismus abzuschaffen?

Nein. Der Föderalismus ist eine gute Einrichtung. Ich bin kein Verfechter davon, dass die Probleme in Deutschland mit einer zentralen Organisation gelöst wären. Denn andere Länder, die zentralstaatlich organisiert sind, haben auch mit Problemen bei der Bildungsgerechtigkeit zu kämpfen. Aber die Frage ist schon, inwieweit der Bund gerade bei ärmeren Bundesländern Unterstützung leisten kann. Den Föderalismus abzuschaffen bringt

in diesem Fall gar nichts. Es geht darum, ihn gut zu gestalten, sodass Länder und Bund zusammen an ihren Herausforderungen arbeiten können. Die Idee eines Wettbewerbsföderalismus ist an sich nicht schlecht — wenn er richtig gelebt und gemacht wird.

Über die Studie:

In „Die Unvergleichbaren“ wird anhand von 60 Indikatoren untersucht, wie sich die schulrechtlichen Regelungen in den Bundesländern von 1949/50 bis 2009/10 entwickelt haben. Drei Dimensionen werden dabei berücksichtigt: Die Dimension „Strukturen“ beschreibt, in welcher Art und Weise die Bundesländer Bildungsgänge differenzieren und mit welchen Regularien Schülern der Zugang zum Schulsystem ermöglicht wird. Die Dimension der „Kontrolle von Inhalten“ fächert auf, nach welchen Kriterien die Bundesländer den Zugang zu den weiterführenden Schulen gestalten und inwieweit Prüfungen und Zertifikate landesweit einheitlichen Standards entsprechen. Die Dimension der „Inhalte“ schließlich zeigt, welcher Stellenwert modernen und traditionellen Unterrichtsinhalten in einem Schulsystem zukommen.

Bremen und Niedersachsen schließen Kooperationsvereinbarung

Zusammenarbeit im Rahmen des DigitalPakts soll forciert werden

Bei der Umsetzung des Digitalpakts Schule werden die Länder Niedersachsen und Bremen eng zusammenarbeiten. Das geht aus einer Kooperationsvereinbarung hervor, die Niedersachsens Kultusminister Grant Hendrik Tonne und die Bremer Senatorin für Kinder und Bildung, Dr. Claudia Bogedan, unterzeichnet haben.

Quelle: Niedersächsisches Kultusministerium • Foto: Kelly Sikkema, Unsplash

Insbesondere im Bereich der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte beider Bundesländer soll die Zusammenarbeit forciert werden, wie dem Vereinbarungstext zu entnehmen ist. Unter anderem soll geprüft werden, ob eine gemeinsame länderübergreifende Plattform für Onlinekurse, Webinare oder andere Formen der Online-Qualifizierung von Lehrkräften im Rahmen des Digitalpakts Schule entwickelt werden kann. Zudem wird eruiert, inwieweit die beiden Länder bei der Überarbeitung von Bildungsplänen zusammenarbeiten können. Neben dem Digitalpakt Schule bildet die KMK-Strategie „Bildung in der Digitalen Welt“ die Grundlage der Kooperationsvereinbarung. In dieser haben sich die Länder das Ziel gesetzt, ihre Lehrkräfte fit für den Einsatz digitaler Medien zu machen und die Lehrpläne an die KMK-Strategie anzupassen.

„Niedersachsen und Bremen pflegen eine vertrauliche Zusammenarbeit in Bildungsfragen — es ist daher konsequent und zielführend, dass wir gerade auch das Lehren und Lernen in einer zunehmend digitalen Welt gemeinsam ausgestalten“, erläutert Niedersachsens Kultusminister Grant Hendrik Tonne. „Gute Ideen und Konzepte zu teilen und zusammen noch besser zu machen, ist eine der großen Chancen, die wir nutzen sollten. Bei der Fort- und Weiterbildung können wir positive Synergien schaffen. Bereits jetzt nehmen jährlich 20.000 niedersächsische Lehrkräfte an Fortbildungen rund um das Thema Medienbildung teil, das ist ein gutes Fundament, auf dem wir aufbauen können. Aber auch wichtige andere Begleitmaßnahmen, die den Digitalpakt Schule nachhaltig gestalten, sind länderübergreifend effizienter realisierbar. Dies gilt z. B. für die Bereitstellung digitaler Unterrichtsmedien ebenso wie für Entwicklung von Unterrichtsbeispielen und Medienbildungskonzepten.“



Bremen und Niedersachsen wollen bei der Weiterbildung von Lehrkräften zur Digitalisierung kooperieren

„Wir haben uns im Rahmen des Digitalpaktes sehr viel vorgenommen. Das gilt sowohl für die schnell auszubauende technische Infrastruktur im Land Bremen als auch für die notwendigen Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte. Das Feld ist sehr umfangreich. Im Bremer Landesinstitut für Schule werden Qualifizierungsmaßnahmen und Fortbildungen angepasst und weiterentwickelt, mit denen Lehrkräfte digitale Medien für ihren jeweiligen Fachunterricht professionell und didaktisch sinnvoll nutzen sowie inhaltlich reflektieren können. Es haben aber auch schon zahlreiche Qualifizierungsmaßnahmen und Fortbildungsveranstaltungen stattgefunden, beispielsweise ein Blended Learning-Angebot (Präsenz-Lernszenarien wie ein Seminartag und virtuelle Online-Lernsettings wie Webinare oder Tutorials in der Schulleitungsqualifizierung, eine auf Itslearning basierende didaktische Aufbereitung inklusiver Unterrichtsangebote für den Deut-

schunterricht (WIDU) und die Neuauflage der „Media-Coach-Qualifizierung“. Zudem war die erste Veranstaltungsreihe zu „Calliope“ ein im wahrsten Sinne des Wortes voller Erfolg. Viele Angebote sind in Planung und wir freuen uns auf die Kooperation mit Niedersachsen, die sicherlich viele Anregungen und Synergien hervorbringen wird“, sagt Dr. Claudia Bogedan, Senatorin für Kinder und Bildung des Landes Bremen.

Über den Digitalpakt Schule erhält Niedersachsen 470 Millionen Euro vom Bund. Hinzu kommt eine Aufstockung durch das Land um rund 52 Millionen Euro. Damit stehen über 522 Millionen Euro für die Verbesserung der IT-Bildungsinfrastruktur an Niedersachsens Schulen zur Verfügung. Für das Land Bremen sind Mittel aus dem Digitalpakt in Höhe von insgesamt 48 Millionen Euro vorgesehen. Die Förderung über den Digitalpakt Schule läuft bis 2024.

„Mehr Gerechtigkeit in der Bildung ist möglich“

aim-Bildungskonferenz 2019 gab Anregungen für Politik und Praxis

Welche Voraussetzungen sind in den Kitas und Schulen notwendig, damit Bildungsgerechtigkeit hergestellt wird? Auf der aim-Bildungskonferenz 2019 haben renommierte Experten, darunter Ulrich Trautwein, Professor für Empirische Bildungsforschung an der Eberhard Karls Universität Tübingen und Baden-Württembergs Kultusministerin Dr. Susanne Eisenmann, zum Thema diskutiert und Initiativen vorgestellt. Heute ging die zweitägige Konferenz in Heilbronn mehr als 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu Ende.

Quelle: **aim Akademie**

Jugendlichen in den Blick zu nehmen. Unser Bildungssystem in Baden-Württemberg bietet deshalb nicht nur vielfältige Ausbildungswägen und Abschlüsse, sondern lässt auch Wechsel und nahtlose Übergänge zu. Damit allen Schülern diese Wege offen stehen, legen wir einen Fokus darauf, dass die Basiskompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen intensiv gefördert werden“, sagte sie.

„Mehr Gerechtigkeit in der Bildung ist möglich, wenn wir die Chancen, die das Bildungssystem bietet, konsequent nutzen“ — dies ist das Fazit von Tatjana Linke, Geschäftsführerin der aim-Akademie und Gastgeberin der aim-Bildungskonferenz 2019. In zahlreichen Vorträgen und Workshops seien wichtige Anregungen dafür gegeben worden, wie das in der Praxis gelingen kann — ob es sich dabei um Qualitätskriterien für die frühkindliche Bildung handelt,

feste Strukturen im System flexibler werden? Welche Ansprüche stellen wir an Bildung? Und: Wie muss Bildung aussehen, damit sie auf die künftigen Herausforderungen wie die Digitalisierung vorbereitet?

„Ziel unserer Bildungs- und Weiterbildungsangebote ist es, Kinder und Jugendliche zur aktiven, selbstbestimmten und verantwortungsvollen Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen“, so erklärte aim-Geschäftsführerin Tatjana Linke. Sie dankte den Referentinnen und Referenten sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der aim-Bildungskonferenz 2019 dafür, mit ihren Ideen und ihrem Engagement dazu beigetragen zu haben.

„Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit — das sind Tragpfiler unserer offenen, demokratischen Gesellschaft. Sie sind das Versprechen an jede Einzelne und jeden Einzelnen, dass in dieser Gesellschaft alle etwas werden können, und dass die Gesellschaft ihr Bestes tut, diejenige Unterstützung zu leisten, die die Kinder und Jugendlichen brauchen“, erklärte Prof. Dr. Ulrich Trautwein, Hauptredner auf der aim-Bildungskonferenz 2019. „Es führt zu einer Erosion des Vertrauens, wenn dieses Versprechen nicht eingehalten wird.“

Tatsächlich gibt es immer noch Defizite. Seit der ersten PISA-Studie 2000 ist bekannt, dass Kinder aus sozial schwachen Familien in Deutschland schlechtere Chancen auf Bildungserfolge haben — der Befund hat an der Situation bislang allerdings wenig geändert: Die jüngste IGLU-Studie beispielsweise zeigt auf, dass nach wie vor in Deutschland 18 Prozent der Kinder in der vierten Klasse nicht ausreichend gut lesen können.

Baden-Württembergs Kultusministerin Dr. Susanne Eisenmann verwies in Ihrem Statement deshalb auf Anstrengungen des Landes, die Basiskompetenzen zu fördern. „Bildungsgerechtigkeit bedeutet, die Fähigkeiten und Begabungen aller Kinder und

Teilnehmer der zweitägigen aim-Bildungskonferenz auswählen können. In Foren wurde intensiv über die Möglichkeiten diskutiert, mehr Gerechtigkeit in die Bildung bringen zu können — unter sechs Fragestellungen: Wie kann individueller Unterricht gelingen? Was haben Sprachkompetenz und demokratische Teilhabe miteinander zu tun? Wie lässt sich Offenheit vermitteln? Wie können

Hintergrund:

Bildung stärken – das ist der Auftrag, den die Akademie für Innovative Bildung und Management Heilbronn-Franken gemeinnützige GmbH (aim) von ihren Gesellschaftern insbesondere für die Bereiche Krippe, Kindergarten und Schule erhalten und angenommen hat. Bildung wird als Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft und für die Gestaltung des eigenen Lebens gesehen. Deshalb entwickelt die aim Konzepte, die den nachhaltigen Erwerb von Bildung zum Ziel haben – wirksam, beständig, überprüfbar. Die aim wird von der Dieter Schwarz Stiftung unterstützt. Das ermöglicht es ihr, die Angebote für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer weitgehend kostenfrei anzubieten.

Weitere Informationen zur aim gibt es unter: www.aim-akademie.org.

Besseres Schuleessen muss nicht viel teurer sein

Deutsche Gesellschaft für Ernährung präsentierte erste Studienergebnisse

Auf dem Bundeskongress Schulverpflegung in Berlin stellte die DGE erste Ergebnisse zu Kosten- und Preisstrukturen in der Schulverpflegung (KuPS) vor.

Quelle: Deutsche Gesellschaft für Ernährung

Damit liegen neben Modellrechnungen zu Kosten für die Bereitstellung der Schulessen erstmals Daten vor, welche Kosten beim Schulträger für Verwaltungsaufgaben rund um die Schulverpflegung entstehen. An der KuPS-Befragung zur Organisation der Schulverpflegung haben bundesweit 488 Schulträger teilgenommen.

Mehr als drei Millionen Schüler in Ganztagschulen haben Anspruch auf ein Mittagessen in der Schule. Um eine ausgewogene Schulverpflegung anbieten zu können, müssen entsprechende Strukturen beim Schulträger und in den Schulen vorhanden sein bzw. geschaffen werden. „Es lohnt sich, bundesweit in die Infrastruktur zu investieren, damit alle Schulen eine ausgewogene Verpflegung anbieten können. Ob gut gebildete oder bildungsferne Schichten, Schule und Teilhabe am Schuleessen vereint alle miteinander und sorgt für Chancengleichheit“, sagte Prof. Ulrike Arens-Azevado, Präsidentin der DGE.

Die Organisation der Schulverpflegung ist völlig unterschiedlich. Sie wird in Fremd- oder Eigenbewirtschaftung geführt, einige kochen vor Ort (Mischküche), andere erhalten Warmverpflegung, Kühl- oder Tiefkühlkost. Charakteristisch sind kleine Schulen mit nur wenigen Mittagessen pro Tag. Diese spezifischen Strukturen sind eine zentrale Herausforderung für Schulträger und Anbieter im Hinblick auf effizientes Wirtschaften.

Die Gesamtkosten für die Schulverpflegung werden auch durch die Anzahl der Schulen sowie Essensteilnehmer beeinflusst. Die KuPS-Studie ging in ihrer vorgestellten Beispielrechnung von einer durchschnittlichen Abnahmemenge von täglich 200 Essen

aus. Das entspricht einer mittelgroßen Schule. Gelänge es, die tägliche Anzahl an Mittagessen zu erhöhen, könnten die Kapazitäten besser ausgelastet werden: Je mehr Schüler an der Mittagsverpflegung teilnehmen, umso geringer sind die Kosten und auch die Zuschüsse pro Mittagessen.

Entscheidend für die Zukunft ist es, die Qualität der Schulverpflegung zu verbessern. Dies gestaltet sich in der Praxis unterschiedlich, hier werden entweder eigene oder die Anforderungen des DGE-Qualitätsstandards berücksichtigt. Dabei sind die Kosten für eine Mittagsmahlzeit nach dem DGE-Qualitätsstandard mit 4 Cent (5,40 € statt 5,36 €) nur geringfügig höher. Dies liegt an den etwas höheren Personalkosten, während die Wareneinstandskosten vergleichbar sind. Berechnet wurde das Beispiel für eine Grundschule, in der vor Ort für 200 Schüler gekocht wurde (Mischküche).

Die Autorin der KuPS-Studie, Dr. Ernestine Tecklenburg, DGE, betonte: „Wenn Schuleessen schon subventioniert wird, dann sollte gutes Essen auf Basis des DGE-Qualitätsstandard zur Verfügung gestellt werden“.

Anhand der umfangreichen Ergebnisse zu Kosten, Preisen und Organisationsstrukturen gibt die KuPS-Studie folgende Empfehlungen, wie die Schulverpflegung weiter optimiert werden kann:

AKZEPTANZ DER MITTAGSVERPFLEGGUNG STEIGERN.

Neben der Wahl eines gesundheitsfördernden Verpflegungsangebotes spielt die Teilhabe eine Rolle. Je mehr Schüler an der Mittagsverpflegung teilnehmen, umso günstiger wird es für alle.

KOSTEN UND QUALITÄT DER MITTAGSVERPFLEGUNG.

Eine qualitativ hochwertige und ausgewogene Schulverpflegung kostet nur unwesentlich mehr. Wichtig ist, dass die Anforderungen an die Qualität transparent und allgemein

akzeptiert sind. Wünsche der Eltern, Kinder und Lehrer sollten berücksichtigt werden. Um die Qualität kontinuierlich zu verbessern und zu sichern, können einfache Instrumente wie ein Speiseplancheck, Prüfung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der Anbieter sowie Befragungen zur Zufriedenheit eingesetzt werden.

BESCHAFFUNGS- UND QUALITÄTSMANAGEMENT PROFESSIONALISIEREN.

Insgesamt fallen relativ hohe Kosten für die Organisation der Schulverpflegung beim Träger an, die derzeit in der Kostenrechnung vieler Kommunen nicht explizit ausgewiesen sind. Sinnvoll ist es, das Schulverpflegungsmanagement zu professionalisieren, unabhängig von der Entscheidung zwischen Eigen- und Fremdbewirtschaftung. Maßnahmen sind u. a. Schulungen für Mitarbeiter im Bereich Vergabe- und Qualitätsmanagement, Handlungsleitfäden zum Qualitätsmanagement, Checklisten zur Beschaffung, Musterausschreibungen für die Vergabe. Hilfestellung geben hier auch die bundesweiten Angebote der Vernetzungsstellen für die Kita- und Schulverpflegung.

Die KuPS-Studie wurde von der DGE im Auftrag des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) durchgeführt, um mehr Transparenz über die Verteilung und Zusammensetzung der Kosten in der Schulverpflegung zu erhalten. Betrachtet wurden dabei u.a. die Kosten und Wirtschaftlichkeit verschiedener kommunaler Konzepte sowie der Einfluss der Umsetzung des DGE-Qualitätsstandards für die Schulverpflegung.

Deutscher Schulpreis 2019

Siegerschule ist die Gebrüder-Grimm-Schule in Hamm

Die Gebrüder-Grimm-Schule in Hamm (NRW) gewinnt den mit 100.000 Euro dotierten Deutschen Schulpreis 2019. Fünf weitere Preise in Höhe von je 25.000 Euro erhalten die Alemannenschule Wutöschingen (BW), die GGS Kettelerschule in Bonn (NRW), die Schiller-Schule in Bochum (NRW), die Kurfürst-Moritz-Schule in Moritzburg (SN) und die Deutsche Schule „Mariscal Braun“ in La Paz (Bolivien).

Quelle: Robert Bosch Stiftung •

Foto: Robert Bosch Stiftung, Max Lautenschläger

Den Hauptpreis überreichte der Hessische Kultusminister und Präsident der Kultusministerkonferenz Prof. Dr. R. Alexander Lorz heute im ewerk in Berlin und betonte dabei: „Der Deutsche Schulpreis ehrt Schulen, bei denen ein gut durchdachtes Schulkonzept auf hochmotivierte Lehrkräfte trifft. Da ist es kein Wunder, wenn die Begeisterung am Lernen von ganz allein auf unsere Schülerinnen und Schüler überspringt. Ich gratuliere der Gebrüder-Grimm-Schule ganz herzlich zu ihrem Erfolg und danke allen Schulen für ihre Teilnahme. Sie sind beeindruckende Beispiele für ein innovatives und lernfreundliches Schulklima!“

„Die Gebrüder-Grimm-Schule hat die Not zum Motor ihrer Entwicklung gemacht“

Die Gebrüder-Grimm-Schule liegt in einem sozial benachteiligten Stadtteil in Hamm. Auf engem Raum versammelt die Grundschule rund 220 Kinder. Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler erhalten Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket, mehr als 100 haben Migrationshinter-



Der Hauptpreisträger 2019: Die Gebrüder-Grimm-Schule in Hamm

grund, etwa jedes zehnte Kind hat sonderpädagogischen Förderbedarf. Unter diesen Bedingungen schafft es die Schule, dass jedes Kind seine individuellen Talente und Stärken erkennen und zeigen kann. „Die Gebrüder-Grimm-Schule hat die Not zum Motor ihrer Entwicklung gemacht“, sagt Professor Michael Schratz, Erziehungswissenschaftler von der Universität Innsbruck und Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises. „Als Brennpunktschule, die in räumlicher Enge und mit wenigen Ressourcen zureckkommen musste, hat sie in den vergangenen zehn Jahren eine Umgebung geschaffen, in der Lernen hervorragend gelingt. Ein exzellentes Vorbild für innovative Schulentwicklung, von dem andere Schulen lernen können.“

Das Schuljahr an der Gebrüder-Grimm-Schule ist in wiederkehrende, mehrwöchige Epochen unterteilt, in denen die Kinder, mal in der Klasse, mal in jahrgangsgemischten Gruppen lernen. Sie wählen sich selbst Themen und bearbeiten sie eigenständig in der vorgegebenen Zeit. Über die Lernziele bis zum Ende der vierten Klasse informiert der Kinderlehrplan in kindgerechter Sprache. Im Stundenplan fest verankert ist auch das Lernkaleidoskop. Dabei handelt es sich um eigens hierfür vorbereitete Lernräume, in denen Schülerinnen und Schüler individuell nach eigenem Tempo und Anspruch lernen. Einen besonderen Stellenwert nimmt an der Schule das Loben und Wertschätzen ein. Höhepunkt sind die monatlichen Schulversammlungen, bei denen sogenannte Lobbriefe verlesen werden, die nicht nur Lernleistungen würdigen, sondern auch positive Verhaltensweisen im Alltag.

Die neun nominierten Schulen, die nicht ausgezeichnet wurden, erhalten Anerken-

nungspreise in Höhe von jeweils 5.000 Euro. Darüber hinaus profitieren alle Schulen, die von der Jury besucht wurden und keinen Preis erhalten haben, vom Schulentwicklungsprogramm des Deutschen Schulpreises. Über zwei Jahre erhalten sie eine individuelle Prozessbegleitung und nehmen an Seminaren und Vernetzungsangeboten teil.

DER DEUTSCHE SCHULPREIS: EIN KREISLAUF, IN DEM SICH GUTE SCHULPRAKTIK VERSTÄRKT UND VERBREITET

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

„Der Deutsche Schulpreis ist inzwischen weit mehr als ein Wettbewerb“, sagt Prof. Dr. Joachim Rogall, Vorsitzender der Geschäftsführung der Robert Bosch Stiftung GmbH. „Die exzellenten Praxiskonzepte der Preisträgerschulen werden von der Deutschen Schuleakademie aufbereitet und über Fortbildungen, Publikationen und das Deutsche Schulportal allen Schulen verfügbar gemacht. Ein Kreislauf, in dem sich gute Schulpraxis verstärkt und verbreitet.“

Karliczek berichtet über digitale Bildung

Einschätzung des Status Quo

Die digitalpolitischen Vorhaben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) waren Thema der 35. Sitzung des Ausschusses Digitale Agenda unter Leitung von Hansjörg Durz (CSU).

Quelle: Deutscher Bundestag • Foto: Hailang Lee, Unsplash

Bundesbildungsministerin Anja Karliczek (CDU) berichtete den Abgeordneten rund um den Themenkomplex digitale Bildung: „Wir arbeiten daran, die Forschung so gut aufzustellen, dass wir weiterhin die Innovationskraft haben, die wir brauchen“, sagte Karliczek. Im Bereich Bildung sei es gleichzeitig wichtig, die richtigen Rahmenbedingungen für junge Menschen zu stellen, aber auch Arbeitnehmern im Wandel der Arbeitswelt zu ermöglichen, neue Kompetenzen zu erwerben. Ein dritter Punkt sei die Frage, wie Menschen an den Sozialinnovationen durch die Digitalisierung teilhaben können, die weder über Arbeit noch über Ausbildungs- oder Schulsysteme erreicht würden: „Um Vertrauen in Innovationen und Technologien zu haben, müssen Menschen verstehen, was dahinter steckt und mit ihnen umgehen können“, betonte die Ministerin.

Besonders hob Karliczek den Digitalpakt Schule hervor. Alle nötigen Unterschriften für die Bund-Länder-Vereinbarung seien nun vorhanden, das Geld könne fließen: „Von unserer Seite ist nun alles getan. In der Praxis müssen die Schulen jetzt Konzepte mit pädagogischem Mehrwert erstellen und diese bei den Ländern einreichen“, erklärte sie. Für die Kontrolle der Konzepte und auch das Sicherstellen der Lehrerfortbildung seien die Länder verantwortlich. Die Förderrichtlinien fielen dabei je nach Bundesland unterschiedlich aus. „Der Pakt ist auf fünf Jahre angelegt, wir wollten einen Anschub, sodass schneller digitale Infrastruktur in den Schulen vorhanden ist“, sagte Karliczek. Ein Nachfolge-Programm sei daher derzeit nicht geplant. Parallel arbeite man mit dem Hasso-Plattner-Institut auch an einer Schul-Cloud, die für mehr Zusammenarbeit zwischen den Bundesländern sorgen und datensicher sein soll.

Karliczek sprach auch die Hochschulbildung an. Dass der Hochschulpakt auf zehn Jahre befristet wurde, bringe für Hochschulen und Forschungseinrichtungen langfristige Planungssicherheit, da das Geld unbefristet gezahlt werden soll, sagte Karliczek. Dies diene auch dazu, mehr unbefristete Stellen zu ermöglichen.



Wie ist es um die Digitalisierung an deutschen Schulen bestellt?

Darüber hinaus sollen mit der nationalen Weiterbildungsstrategie „kleinteilige und modulare“ Angebote über eine Plattform geschaffen werden, um als Partner an der Seite der Menschen zu stehen.

Auch im Bereich der Künstlichen Intelligenz (KI) sei einiges in Planung: „Die Kompetenzzentren sollen zu Leuchttürmen und Knotenpunkten erweitert werden“, sagte Karliczek. Die Ausschreibungen für die 100 geplanten Professuren im Bereich der KI sollen noch in diesem Jahr gemeinsam mit der Alexander von Humboldt-Stiftung beginnen.

Ein Vertreter der CDU/CSU-Fraktion lobte die auf den Weg gebrachten Pakte und fragte danach, wann mit konkreten Ausschreibungen und Netzwerken für den MINT-Aktionsplan zu rechnen sei. Eine Vertreterin der SPD-Fraktion fragte nach Details über das deutsch-französische Zentrum zur Erforschung der KI sowie nach Details zur Schul-Cloud. Ein Vertreter der AfD-Fraktion interessierte sich für das Engagement der Ministerin im Digitalka-

binett und kritisierte, dass der Antragsprozess beim Digitalpakt für Schulen relativ schwierig sei.

Ein Vertreter der FDP-Fraktion fragte nach konkreten Plänen zur Weiterbildungsplattform und bat um eine Einschätzung zu den geplanten Kürzungen im Etat des Bildungsministeriums. Eine Vertreterin der Linken-Fraktion fragte, ob bei der Umsetzung des Digitalpakts Open-Source-Lösungen bevorzugt würden und wie die Ministerin die Folgen der EU-Urheberrechtsreform für den Bildungs- und Forschungssektor bewerte. Eine Vertreterin der Grünen-Fraktion wollte wissen, warum viele kleinere KI-Standorte geplant seien und inwiefern Deutschland in den Prozess rund um einen europäischen Super-Computer involviert sei. Ein fraktionsloser Abgeordneter interessierte sich für regionale Unterstützungsstrukturen bei der Berufsbildung 4.0 und dafür, was das Ministerium unternehme, um die Attraktivität der MINT-Fächer in der Öffentlichkeit zu steigern.



-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



Maja Dammann: Als Schulleitung neu im Amt. Ihr Begleiter für das erste Jahr. Erschienen bei RAABE. ISBN 978-3-8183-0754-7, überarbeitete Auflage 2019. 238 Seiten. Broschiert. 37,90 Euro

AMTSEINFÜHRUNG

Wer Maja Dammann einmal auf einem ihrer zahlreichen Vorträge erleben dürfte, der weiß, dass die ehemalige Schulleiterin nicht nur kompetent ist, sondern ihr Wissen auch ebenso unterhaltsam wie einprägsam vermitteln kann. All das wird auch in ihrem „Begleiter für das erste Jahr“ offenkundig: „Als Schulleitung neu im Amt“. Mit praxiserprobten Tipps und ohne unnötige Umschweife nimmt sie den Leser bei der Hand und gibt ihm eine erste Orientierung — nicht nur, was das Sachliche angeht, sondern auch in strategischer Hinsicht. Wer könnten Verbündete im neuen Kollegium sein? Wie mache ich Wertschätzung spürbar? So werden potentielle Stolpersteine sichtbar und können vermieden werden.

BADEN-WÜRTTEMBERG

VSL Vereinigung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Baden-Württemberg e.V.
Germanenstraße 48
89522 Heidenheim
T: (07472) 9497500
F: (07472) 7472 9864185
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
Leiter Forschung & Entwicklung sowie Mitglied der Hochschulleitung der PH Zug Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB

Pädagogische Hochschule Zug PH Zug
Zugerbergstrasse 3
CH-6300 Zug
T: +41-41-727-1269
stephan.huber@phzg.ch

**DIE NÄCHSTE AUSGABE
ERSCHEINT IM OKTOBER 2019**



b:sl **04/19**
Beruf : Schulleitung

:THEMEN

Design-basierte Schulentwicklung
Technik in der Schule

*Redaktionsschluss: 30. August 2019
Anzeigenschluss: 9. September 2019*

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**



Nothilfe Zyklon Idai **Jetzt spenden!**

Wirbelsturm Idai hat in Afrika eine Spur der Verwüstung hinterlassen. In Mosambik, Simbabwe und Malawi haben Hunderttausende Menschen alles verloren. Aktion Deutschland Hilft leistet Nothilfe vor Ort. Mit Lebensmitteln, Trinkwasser, Medikamenten und Notunterkünften. **Helfen Sie den Menschen jetzt – mit Ihrer Spende!**



Spendenkonto: DE62 3702 0500 0000 1020 30

Stichwort: Zyklon Idai

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



**Aktion
Deutschland Hilft**
Bündnis deutscher Hilfsorganisationen