



:UNSER TITELTHEMA

Schulleitung und Schulaufsicht

Eine Begegnung auf Augenhöhe

:AUSSERDEM

Schulbau

CORONA TRIFFT DIE SCHWÄCHSTEN WELTWEIT AM HÄRTESTEN



Bitte helfen Sie
mit Ihrer Spende,
das Überleben
der Menschen
zu sichern!

Spenden-Stichwort: Corona-Hilfe

Bank für Sozialwirtschaft, Karlsruhe

IBAN: DE88 6602 0500 0202 0202 02

BIC: BFSWDE33KRL



caritas **international**

DAS HILFSWERK DER DEUTSCHEN CARITAS

AKTUELL

- 4 Aus den Bundesländern
5 Neues von unseren Partnern

TITELTHEMA – SCHULLEITUNG UND SCHULAUF SICHT

- 7 Schnelligkeit, digitale Tools und eine neue Leitungskultur
9 Unterstützungsangebot statt Kontrolle
10 Schulaufsicht als systemische Beraterin
11 Schule, Schulträger und Schulamt als Verantwortungsgemeinschaft

THEMA – PROFESSIONALISIERUNG

- 12 Zukunftsfähige Schule – Exzellente Schulleitung

THEMA – BNE

- 17 „... und das jetzt noch on top?!“

TITELTHEMA – SCHULBAU

- 23 Schulbauwissen für alle
26 Partizipation im Schulbau
28 Pädagogische Überlegungen bei der Sanierung

THEMA – GANZTAGSSCHULE

- 30 Schulentwicklung und Lernkultur an Ganztagschulen in Deutschland

THEMA – HATTIE IN DER DISKUSSION

- 35 Die zentralen Ergebnisse der Hattie-Studie „Visible Learning“ im Überblick

THEMA - FORTBILDUNG

- 40 Fortbildungsangebote für Schulleitungen

IMPRESSUM - LESESTOFF

- 41 Impressum, Lesestoff

ADRESSEN

- 42 Adressen

TITEL

Shutterstock/MJgraphics

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

Der Aufgabenzuschnitt von Schulaufsicht hat sich im Laufe der Jahre so sehr gewandelt, dass der Name fast veraltet wirkt: Heutzutage sollte es weniger um „Aufsicht“ im Sinne von Kontrolle als vielmehr um Unterstützung gehen. Der zentrale Begriff im Zusammenhang mit diesem Rollenwandel von Schulaufsicht lautet: Beratung.

In einer Gesellschaft und Bildungslandschaft, die zunehmend Verwerfungen ausgesetzt ist und angesichts eines Schulleitungsalltags, den die Belastungen des Tagesgeschäfts prägen, soll Schulaufsicht eine helfende Hand sein: Um Innovationspotential zu nutzen, um Schulentwicklung voranzutreiben, um die einzelne Schule institutionell zu festigen und abseits des Alltagshandelns zu optimieren. Doch wir müssen feststellen, dass sich hier Anspruch und Wirklichkeit immer noch nicht decken.

Beim Miteinander von Schulleitung und Schulaufsicht sollte es daher nicht um ein Verhältnis gehen, das hierarchisch zu verstehen ist – sondern um Zusammenarbeit auf Augenhöhe.

Die Texte in der vorliegenden Ausgabe von b:sl sollen eine Vorstellung davon vermitteln, was das praktisch bedeuten kann.

Immer wieder muss dabei die zentrale Rolle der Schulleitung für die Schulqualität in den Focus gesetzt werden.

Ich wünsche Ihnen viel Vergnügen bei der Lektüre!

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler

Vorsitzende, Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland e.V.

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

Herausgegeben vom ASD –

Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: bildungsklick.de

SCHLESWIG-HOLSTEIN

SCHLESWIG-HOLSTEIN TESTET MODELLVORHABEN MIT SCHULVERWALTUNGSKRÄFTEN

Das Bildungsministerium startet ab dem Schuljahr 2023/24 an ausgewählten Schulen ein Modellvorhaben und erprobt Schulverwaltungs-kräfte an Schulen. Sie sollen administrative Aufgaben übernehmen.

Unser auf drei Jahre angelegtes Modellvorhaben richtet sich an allgemeinbildende Schulen und Förderzentren. Das Ziel ist es, die Schulleiterinnen und Schulleiter zu entlasten und ihnen mehr Zeit für Schulentwicklung zu geben. Denn die Schulleitungen sind ein wesentlicher Baustein, um die Schule der Zukunft zu entwickeln“, sagte Bildungsministerin Karin Prien heute (7. Oktober) in Kiel. Man werde das Modellprojekt auch nutzen, um genau zu definieren, wie Leitungs- und Verwaltungsaufgaben abzugrenzen sind.

Geplant sei, dass die Schulverwaltungs-kräfte unter anderem Aufgaben im Bereich der Personalverwaltung, Vorbereitung und Organisation von Veranstaltungen und Konferenzen, Unterstützung bei der Mittelbewirtschaftung oder die Bereitstellung und Aufbereitung von Informationen; gegeben falls auch die Umsetzung der digitalen Infrastruktur – in Zusammenarbeit mit den IT-Administratoren des Schulträgers übernehmen. Die Möglichkeit, ihr Interesse an der Teilnahme an dem Modellprojekt zu bekunden, sollen allgemeinbildende Schulen und Förderzentren in einem gesonderten Verfahren erhalten.

Ministerin Prien betonte, dass zusätzliche Schulverwaltungs-kräfte nicht die einzig mögliche Lösung sind – und „möglicherweise auch nicht für jede Schule passen.“ Denkbar sei daneben auch eine Aufgabenausweitung der Schulsekretariate. Mit der Möglichkeit einer geteilten Finanzierung zwischen Land und Schulträger. „Denn grundsätzlich ist die Ausstattung der Schulen mit Hilfs- und Verwaltungspersonal gemäß Schulgesetz eine Aufgabe der Schulträger“, so Ministerin Prien.

HESEN

HESEN STARTET NEUES SCHULFACH „DIGITALE WELT“

Lorz und Sinemus: „Die Digitalisierung ist für die Gesellschaft so tiefgreifend, dass sie auch weitere Innovationen in der Pädagogik erfordert. Mit unserem Pilotversuch sind wir Vorreiter in Deutschland.“

Die Digitalisierung durchdringt alle Lebensbereiche und erfordert auch von der Pädagogik innovative Weichenstellungen. Im neuen Schuljahr startet Hessen deshalb mit dem Pilotprojekt „Digitale Welt“ die Einführung eines neuen Unterrichtsfachs. „Unser Pilotprojekt legt den Grundstein zum Aufbau eines neuen Schulfachs für das digitale Zeitalter – und geht dabei weit über den bekannten Informatikunterricht hinaus“, erklärten Kultusminister Prof. Dr. R. Alexander Lorz und Digitalministerin Prof. Dr. Kristina Sinemus heute zur Vorstellung in Wiesbaden. Das Fach „Digitale Welt“ verbindet grundlegende Kompetenzen der Informatik mit der – in der Berufswelt immer mehr eine Schlüsselrolle einnehmenden – ökonomischen und ökologischen Bildung.

Die Schülerinnen und Schüler lernen im Unterricht, wie digitale Technologien zur Lösung sozialer, ökonomischer und ökologischer Problemstellungen beitragen können. „Vor dem Hintergrund der großen Herausforderungen von Globalisierung, dem Schutz unserer natürlichen Lebensgrundlagen sowie der Auswirkungen der Digitalisierung sind diese Kompetenzen erforderlich, damit junge Menschen gut gerüstet in die Arbeitswelt der Zukunft starten können. Mit der Einführung dieses neuen Schulversuchs sind wir bundesweit Vorreiter“, unterstrich Minister Lorz.

Zur Veröffentlichung der ersten Ergebnisse zum IQB-Bildungstrend 2021

Stellungnahme des Grundschulverbands

Am 1. Juli 2022 wurden erste Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 vorgestellt. Die erzielten Testleistungen von 26 844 Schüler:innen der 4. Jahrgangsstufe lassen vor allem auf einen erheblichen Investitionsbedarf in die grundlegende Bildung schließen. Deutlich wird, dass es nicht nur um „Aufholprogramme“ gehen kann, sondern dass die Bedingungen, unter denen Kinder lernen, verbessert werden müssen. Der Grundschulverband weist seit vielen Jahren auf die Missstände hin und benennt Ansätze zu deren Beseitigung. Mit seiner Stellungnahme fasst der Grundschulverband Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Investitionsbedarf wissenschaftlich fundiert zusammen.

ERGEBNISSE DES IQB-BILDUNGSTRENDS

Die Erhebung fand im April 2021 des zweiten Pandemiejahres statt und damit unmittelbar nach der Öffnung der Schulen in Deutschland. Mit über 180 Tagen geschlossener Schultüren hatte das Land seinen Kindern länger das Recht auf Bildung in der Schule verweigert als die meisten europäischen Länder. Trotz dieser Einschränkung muss festgestellt werden, dass das Ergebnis der Tests lediglich die Tendenz fortschreibt, die sich bereits im IQB Bildungstrend 2016 anbahnte. Der im Bildungstrend 2021 festgehaltene Negativtrend im Grundschulbereich offenbart einen starken Zusammenhang zwischen häuslichem Umfeld (möglichen elterlichen Unterstützungsmaßnahmen), der Ausstattung mit (digitalen) Lernmitteln und den Leistungen der Kinder. Besonders betroffen sind Kinder mit Zuwanderungshintergrund. In dieser Gruppe sind Familien mit Migrationshintergrund aus Herkunftsländern mit benachteiligten sozio-ökonomischen Bedingungen deutlich überrepräsentiert. Allerdings gilt der negative Leistungstrend in den erhobenen Leistungsbereichen für alle Kinder: Im Bereich Lesen entspricht der Rückstand der Lernzeit von einem Drittel eines Schuljahres, in den Bereichen Orthografie und Mathematik von einem Viertel-

schuljahr und im Bereich Zuhören beträgt der Kompetenzrückstand gar ein halbes Schuljahr. Der Anteil der Kinder, die die Regelstandards verfehlen, hat sich erhöht und beträgt rund 30 %. Diese Ergebnisse befinden sich in Übereinstimmung mit anderen nationalen Studien (Maldano & De Witte 2022, Ludwig et al. 2022).

Interessant ist mit Blick auf die Besonderheiten des Pandemieschuljahres aber auch: Kinder zeigen 2021 ein etwas geringeres Interesse an den Fächern Deutsch und Ma-

thematik, aber eine hohe Schulzufriedenheit und bewerten die soziale Integration positiv.

UNSERE GROSSEN SORGEN FÜR DIE ZUKUNFT DER GRUNDSCHULE

Schulanfänger:innen waren während der sehr langen Zeit der Schulschließungen in dem für spätere Bildung äußerst bedeutsamen Bereich des Erwerbs der grundlegenden Bildung (Einführung in die Schriftkultur,

Anzeige



PH Ludwigsburg
University of Education

Bildungsmanagement studieren!

Innovativ - persönlich- flexibel

Qualifizieren Sie sich am Institut für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg im berufsbegleitenden Masterstudiengang für (künftige oder aktuelle) Führungsaufgaben!

Bewerbungszeitraum: 01. bis 31. Mai 2023

Lernen Sie uns kennen...

Mehr zu Inhalten und Organisation,
Newsletter und laufende Angebote unter:
ph-ludwigsburg.de/ma-bima

Wir freuen uns auf Sie!

Ihr Team Bildungsmanagement

Einführung in das mathematische Denken und Operieren, ...) ohne kontinuierliches Unterrichtsangebot oder sogar völlig auf sich alleine gestellt. Welche Folgen daraus erwachsen, lässt sich leicht vorstellen.

Da durch das Bildungsmonitoring lediglich Defizite in den Teilbereichen Deutsch und Mathematik sichtbar sind, steht zu befürchten, dass dies Folgen für Aufholprogramme haben wird: Diese werden die Förderung von Kernkompetenzen dieser beiden Fächer fokussieren und so die Persönlichkeitsbildende und die ebenso wichtige und umfassendere allseitige Bildung von Grundschulkindern weiter vernachlässigen.

Im Bildungstrend völlig ignoriert werden die Bedingungen, unter welchen die Lehrkräfte der Grundschulen arbeiten

Unsere fortwährenden Hinweise auf Versäumnisse bei der Berücksichtigung der besonderen Anforderungen im Grundschulbereich bezüglich Digitalität, bei der Entwicklung von Bildungszielen und fachdidaktischen Konzepten im Grundschulbereich verhallen weitgehend.

- ▷ In unserer Pressemitteilung vom Oktober 2016 hat sich der Grundschulverband auf Analysen von Prof. Dr. Klaus Klemm bezogen und darin vor einem neuen Schüleransturm gewarnt und gefordert, die Ausbildungsquote deutlich zu erhöhen und das Personal vorbereitend schrittweise aufzustocken. Fakt ist, dass aktuell in kaum einer anderen Schulart ein solch eklatanter Personalmangel herrscht, wie in den Grundschulen.
- ▷ Ein vom Grundschulverband in Auftrag gegebenes Gutachten von Prof. Dr. Klaus Klemm aus dem Jahr 2016 beschreibt, wie unterfinanziert Grundschulen in Deutschland in Bezug zu vergleichbaren Industrienationen sind. Die jährlichen Bildungsberichte des statistischen Bundesamtes zeigen für die Folgejahre auf, dass sich daran bis heute nichts Grundlegendes geändert hat.
- ▷ Seit 2018 weist der Grundschulverband unermüdlich darauf hin, dass die fortschreitende Deprofessionalisierung der Personalausstattung durch Quereinsteiger:innen ohne grundschulspezifische Vorbildung zu schlechteren Leistungen führen wird.
- ▷ Eine nachgewiesene Überlastung von Grundschullehrkräften, wie sie z.B. durch die Expertise des Grundschulverbands „Zu viele Aufgaben, zu wenig Zeit“ im Jahr 2020 dargestellt wurde, zeigte kaum bis keine politische Wirkung.
- ▷ Mit der Pressemitteilung „Das Wohl unserer Kinder ist in Gefahr!“ vom Januar 2021 hat der Grundschulverband festgestellt, dass Grundschulkindern den

höchsten Anteil an Präsenzunterricht benötigen und gefordert, die Qualität der Lehr- und Lernprozesse systematisch abzusichern und die Schulen sofort mit zusätzlichem Personal für Fördermaßnahmen auszustatten. Dabei sei die zur Verfügung stehende Zeit den Lern- und Leistungsprozessen und nicht dem Erzeugen von Prüfungsformaten vorzubehalten.

- ▷ Mit seiner Pressemitteilung vom 26. Juli 2021 hat der Grundschulverband darauf hingewiesen, dass die Pandemie die grundlegende Bildung aller Kinder gefährdet, konkrete Vorschläge zur Sicherung von Bildungsgerechtigkeit vorgetragen und angemahnt, dass Schulschließungen keine Lösung sind.

WELCHE FOLGERUNGEN SIND AUS DEM IQB BILDUNGSBERICHT 2021 ZU ZIEHEN?

Die Schulpolitik in Zeiten von Corona ist kritisch zu hinterfragen und so aufzuarbeiten, dass daraus Rüstzeug für künftige Problemlagen entwickelt werden kann und wird. Schulschließungen sind grundsätzlich auszuschließen.

Studien wie die IQB-Studie messen und berichten Ergebnisse, ergründen aber keine Ursachen.

- ▷ Notwendig ist eine praxisnahe Ursachenforschung unter Einbezug von Expert:innen für die Grundschule.
- ▷ Notwendig ist es, Leitlinien für Bildung im Zusammenhang mit zu erreichenden Mindeststandards in allen Bildungsbereichen zu formulieren. Dies muss in Zusammenarbeit aller Bundesländer unter Einbeziehung von Expert:innen aus dem Elementar- und dem Grundschulbereich erfolgen.
- ▷ Bildungsausgaben sind nach einem sozialindexbasierten Modell zu berechnen und bei der Verteilung von Ressourcen an Schulen zu berücksichtigen. Der bislang angelegte Königssteiner Schlüssel ist hierzu völlig ungeeignet.
- ▷ Grundschulen und vorschulische Einrichtungen mit ihren Kindern, Eltern und ihrem Personal brauchen die Unterstützung und den Rückhalt unserer Gesellschaft und der Bildungspolitik.
- ▷ Vorschulische Bildung und Grundschulbildung müssen eng verzahnt werden. Allseitige Bildung mit musischen, ästhetischen und sportlichen Kompetenzen unter Berücksichtigung der Digitalität dürfen nicht vernachlässigt werden.
- ▷ Für die durchgängige Unterrichtung aller Schüler:innen sind zuverlässige und kindergerechte digitale Kommunikationssysteme zur Verfügung zu stellen, um auch die Bildung vulnerabler

Gruppen in der Grundschule kontinuierlich zu gewährleisten.

- ▷ Die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte der Grundschule sowie deren personelle und sächliche Ausstattung ist so zu gestalten, dass diese in die Lage versetzt werden, ihre Aufgaben auch in der zur Verfügung stehenden Zeit in multiprofessionellen Teams eine zukunftsfähige allseitige Bildung in einem inklusiven Kontext bewältigen zu können.

Der Grundschulverband steht mit seiner über 50-jährigen Expertise in Schulpraxis, Bildungspolitik und Wissenschaft an der Erarbeitung von Lösungen gerne zur Verfügung.



Schnelligkeit, digitale Tools und eine neue Leitungskultur

Hans Stäcker im Interview

Schulaufsicht und Agilität – wie passt das zusammen? Im Interview berichtet Hans Stäcker, Referatsleiter im Bildungsministerium des Landes Schleswig-Holstein (Oberste Schulaufsicht), wie er mit Kolleg:innen das agile Arbeiten für sich entdeckt hat und wie es den Arbeitsalltag der Schulaufsicht verändert und erleichtert.

Text: LiGa – Lernen im Ganztag • Foto: RAEng, Unsplash

Vor einigen Jahren haben Sie bei sich im Land einen agilen Prozess angestoßen, um Aufgaben und Rollen der Schulaufsicht zu klären. Wie lief dieser Prozess ab?

HANS STÄCKER: Der agile Prozess war für uns absolute Pionierarbeit, denn wir kommen alle von Block und Bleistift. Ausgangspunkt war unsere Frage, ob wir als Schulaufsicht einen gemeinsamen Leitstern haben, der uns alle bewegt. Die externe Moderatorin hat wohl gespürt, dass der nächste Schritt in Richtung Agilität sein muss. Unter ihrer Federführung haben wir unsere Aufgaben geklärt und herausgefiltert, in welchen Bereichen wir teils unterschiedlich agieren. In agilen Sprints haben wir uns mit diesen Themen auseinandergesetzt, um eine Angleichung zu erreichen. Jeder Sprint dauerte sechs Wochen – anschließend haben wir uns das Ergebnis angeschaut. Be-

teiligt waren alle Schulrätinnen und Schulräte sowie die Mitarbeitenden der Obersten Schulaufsicht. Wenn alle einverstanden waren, ging es direkt in die Umsetzung. Entstanden ist dabei ein Dokument, in dem wir die Rollen und Aufgaben der Unteren Schulaufsicht in unserem Land definiert haben. Das Dokument wird laufend aktualisiert und soll zu einem Handbuch werden, das neuen Schulrätinnen und Schulräten Handlungssicherheit gibt.

Welche konkreten Veränderungen sind aus den agilen Sprints heraus entstanden?

HANS STÄCKER: Wir haben beispielsweise eine E-Mail-Etikette eingeführt und einen Leitfaden für Videokonferenzen. Es gab jedoch auch größere Projekte, zum Beispiel die Probezeitbegleitung

von Schulleitungen oder den Umgang mit Ordnungswidrigkeiten. All dies sind Themen, zu denen in den Schulämtern zwar gut und gesetzeskonform, aber dennoch nicht einheitlich agiert wurde.

Worauf kommt es bei der Einführung agiler Arbeitsweisen an?

HANS STÄCKER: Im ersten Schritt muss man seine eigene Haltung klären. Wer ein positives Menschenbild hat und Wertschätzung lebt, der hat meiner Erfahrung nach auch kein Problem bei der Einführung neuer Methoden. Ich sehe mich da als Missionar, der die Menschen mit vielen kleinen Schritten begleitet. Ich schicke den Schül:innen beispielsweise jeden Freitag per Mail einen Brief mit verschiedenen Themen. Jedes Mal sind auch konkrete Anregungen enthalten, wie man Projektmanagement agiler gestalten kann. Ich hoffe, dass die Schül:innen diese Ideen nutzen und in die Fläche tragen.

Die Digitalisierung spielt natürlich eine große Rolle und wurde durch die Pandemie beschleunigt. Früher haben wir unsere Dienstversammlungen vor Ort abgehalten – heute machen wir nur noch Videokonferenzen und sparen uns die Fahrtzeiten. Das wurde zunächst sehr kritisch gesehen, doch heute fordern die Kolleg:innen es ein. Gleiches gilt für die Einführung der elektronischen Akte. Es ist wie bei allen Neuerungen: Wir können nicht einfach den Schalter von jetzt auf gleich umlegen. Veränderungen brauchen Zeit. Mir ist jedoch wichtig, den Kolleg:innen immer wieder bewusst zu machen, dass wir uns in einem Veränderungsprozess befinden.

Was ist für Sie das Ziel dieses Veränderungsprozesses?

HANS STÄCKER: Es geht um Flexibilität und Schnelligkeit, aber nicht zu Lasten der Genauigkeit. Und es geht um die Haltung: Was macht eigentlich die Haltung einer Schulaufsicht aus? Was macht den Spagat zwischen Beratung und Aufsicht aus? Mein Blick ist der, dass die Schulaufsicht für die Schulen da sein sollte und sie in ihren Veränderungsprozessen begleitet, berät und unterstützt – ohne dass die Schulleitung die Verantwortung abgibt. Dazu müssen sich Schulaufsichten auch von ihrem eigenen Leitungsverständnis freimachen.

Was zeichnet für Sie eine zeitgemäße, agile Leitungskultur aus?

HANS STÄCKER: Mir ist wichtig, in meinem Führungsverhalten authentisch und transparent zu sein. Ich bin grundsätzlich eher ein Schätzesucher als ein Defizitfahnder. Diese Bilder versuche ich zu vermitteln. Und ich versuche in der Art und Weise, wie ich Prozesse

und Projekte angehe und welche digitalen Tools ich dafür nutze, den Kolleg:innen neue Wege aufzuzeigen.

Wenn ein neues Projekt aufgelegt wird, starten wir im virtuellen Raum mit einem Brainstorming. Wir tauschen uns in kleiner Runde aus und sammeln auf einer digitalen Pinnwand Ideen. Dann gehen wir mit dieser Vorarbeit in die Großgruppe mit allen Schül:innen – und jeder kann seine Gedanken und Vorschläge einarbeiten. So kommen wir in gute Prozesse rein.

Die digitale Zusammenarbeit ist gerade deshalb so sinnvoll, weil ich 25 Schül:innen und Schül:innen führe, die in ganz Schleswig-Holstein verteilt sind. Ich habe ein Grundvertrauen in ihre Arbeit, versuche aber gleichzeitig, einen engen Kontakt zu halten – nicht im Sinne von Kontrolle, sondern Begleitung.

Inwiefern ist agileres Arbeiten auch in den Schulämtern angekommen?

HANS STÄCKER: Bei Agilität muss jeder seinen Weg finden und gehen. Ich kann nicht anordnen, dass nun in jedem Schulamt mit einem Kanban Board gearbeitet werden muss – das wäre ein falscher Weg. Das müssen sie eigenverantwortlich entscheiden. Es gibt Kolleg:innen, für die es selbstverständlich ist, mit agilen Methoden und digitalen Tools zu arbeiten. Und es gibt diejenigen, die immer ein Notizbuch an der Seite liegen haben und alles aufschreiben. Das ist auch gut so! Langfristig werden alle merken, welche Entlastung es darstellt, mit einem Laptop unterwegs zu sein und alle Informationen immer verfügbar zu haben. Das ist ein Prozess – und es hat auch bei mir gedauert, bis ich OneNote als Notizbuch genutzt habe.

Welches agile Tool nutzen Sie besonders gern und was schätzen Sie daran?

HANS STÄCKER: Ich arbeite sehr gern mit dem Kanban Board. Es steht bei mir im Büro und macht Arbeitsprozesse sichtbar: Was ist in der Warteschleife? Welche Prozesse sind in Bewegung? Und was habe ich schon alles geschafft? Diese letzte Frage hat in der Wahrnehmung bislang überhaupt keine Rolle gespielt. Es ist jedoch wichtig, auch mal Erfolge zu feiern und zu erkennen: Wir haben hier in schwierigsten Zeiten echt was auf die Beine gestellt und Prozesse zu Ende geführt. Das ist doch super – und entlastend.

Entlastung benötigen wir an vielen Stellen. Wir erleben an jedem Arbeitsplatz eine Arbeitsverdichtung, daher brauchen wir diese Veränderungen. Agiles Arbeiten und gute digitale Tools – auch solche, die bislang aus Datenschutzgründen noch nicht genutzt werden dürfen – werden aus meiner Sicht immer wichtiger, um Entlastung zu ermöglichen.

ZUR PERSON:

Hans Stäcker ist Referatsleiter im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein und als Oberste Schulaufsicht für die schulamtsgebundenen Schulen zuständig. Er ist Mitglied im Expert:innenrat des Programms „LiGa – Lernen im Ganztag“.

Dieses Interview erschien in der Ausgabe 2/2022 „Agile Schulführung“ der Leit-IDEEN, einer Publikationsreihe von „LiGa – Lernen im Ganztag“.



Unterstützungsangebot statt Kontrolle

Gemeinsame Unterrichtsbesuche von Schulaufsicht und Schulleitung

Unterrichtsbesuche sind ein gutes Instrument, um Schulen bei der Qualitätsentwicklung zu unterstützen. Brita Tyedmers, Oberschulrätin in Berlin-Reinickendorf, berichtet von ihrer Rolle und ihren Erfahrungen – und erklärt, warum sie selbst und die Schulen von diesem Format profitieren.

Text: schulaufsicht.de • Foto: Amy Hirschi, Unsplash

Wenn ich Schulen zielorientiert bei der Qualitätsentwicklung von Unterricht unterstützen möchte, sollte ich wissen, wie der Unterricht in der Schule tatsächlich aussieht. Unterricht ist der Kern von Schule – daher ist es wichtig, dass ich mir gemeinsam mit der Schulleitung ein Bild über den Unterricht verschaffe und dass wir das, was wir an Eindrücken gewinnen, miteinander abgleichen“, sagt Brita Tyedmers, Oberschulrätin in Berlin-Reinickendorf. So entstand die Idee, gemeinsam mit der Schulleitung Unterrichtsbesuche durchzuführen.

UNTERSTÜTZUNGSANGEBOT

Besonders wichtig ist aus Sicht von Brita Tyedmers, dass die Schulleitung den Besuch nicht als Kontrolle, sondern als wertschätzendes Unterstützungsangebot empfindet. „Sie müssen es selbst wollen“, sagt sie. Gerade die Individualisierung von Lernprozessen stellt viele Schulen vor große Herausforderungen. Ob methodische Ansätze oder Raumgestaltung: Gute Beispiele zu identifizieren und diese beispielsweise in den Gesamt- oder Fachkonferenzen vorzustellen – das mache anderen Mut. „Mein Ziel ist: Ich möchte, dass in den Schulen verstärkt zielorientiert über Unterrichtsentwicklung gesprochen wird, dass sich Unterricht verändert und öffnet, dass Lehrkräfte kollegiale Hospitationen nutzen, um voneinander zu lernen und Ideen auszutauschen.“

ABLAUF

Nach einer Pilotphase sieht der Ablauf inzwischen so aus:

- ▷ Die Oberschulrätin schlägt einen Zeitraum für die Hospitationsphase im Schuljahr vor.
- ▷ Die Schulleitung wählt einen Termin aus und informiert das Kollegium.
- ▷ Die Schulleitung legt zwei Beobachtungsschwerpunkte fest. Sie entscheidet auch, welcher Unterricht besucht wird und wie lange Schulaufsicht und Schulleitung im Unterricht bleiben.
- ▷ Der zeitliche Umfang umfasst einen ganzen Tag. Von ca. 8:30 Uhr bis 14:30 Uhr besuchen Schulaufsicht und Schulleitung gemeinsam den Unterricht.
- ▷ Sechs Augen sehen mehr als vier. So nehmen an einigen Schulen auch stellvertretende Schulleitungen teil.
- ▷ Anschließend erfolgt ein Auswertungsgespräch.

AUSWERTUNGSGESPRÄCH

Im Auswertungsgespräch geht es um diese Punkte:

- ▷ Die Schulleitung hat das erste Wort. Was hat sie hinsichtlich der selbstgewählten Schwerpunkte beobachtet?
- ▷ Es folgt ein Abgleich mit den Beobachtungen der Schulaufsicht:



„Eindrücke miteinander abgleichen“ – Schulleitung und Schulaufsicht sollten sich als komplementär begreifen

Stimmt das Bild überein oder gibt es unterschiedliche Wahrnehmungen?

- ▷ Wie möchte die Schulleitung nun mit diesen Ergebnissen umgehen? Wie können die positiven Eindrücke in die Schule getragen werden? Wie geht die Schulleitung mit Eindrücken um, die einen Bedarf signalisieren könnten?
- ▷ Welche Unterstützung wünscht sich die Schulleitung dabei von der Schulaufsicht?

Die Schule arbeitet mit den Ergebnissen eigenverantwortlich weiter.

Es gibt zwar Lehrkräfte, die die Unterrichtsbesuche kritisch sehen. „Aber als ich kürzlich einen Termin verschieben musste, erhielt ich von der Schule die Rückmeldung: Da werden die Kolleginnen und Kollegen aber traurig sein – die haben sich schon sehr auf den Besuch gefreut. Es ist gut, wenn das an manchen Schulen als Bereicherung wahrgenommen wird“, sagt Brita Tyedmers. In diesem Jahr haben alle Schulleitungen das Angebot angenommen. In der Schulleitersitzung der Region soll das Vorgehen nun evaluiert und weiterentwickelt werden.

Information:

Dieser Text ist der Broschüre „Leit-IDEEN. Impulse für Schulaufsicht und Schulleitung“ zum Thema „Schülerzentrierte Führung“ (Ausgabe 1/2019) entnommen.

Schulaufsicht als systemische Beraterin

Ausblicke von Prof. Dr. Jürgen Oelkers

Prof. Dr. Jürgen Oelkers hat sich sowohl im internationalen Vergleich als auch aus historischem Blickwinkel mit den Themen Qualitätssicherung und dem Wandel der Steuerung befasst. Der Erziehungswissenschaftler und emeritierte Professor der Universität Zürich plädiert dafür, dass die Schulaufsicht zur systemischen Beraterin der Schulentwicklung werden sollte.

Interview: LiGa – Lernen im Ganztag

Wie sieht aus Ihrer Perspektive die zukünftige Rolle der Schulaufsicht aus?

JÜRGEN OELKERS: Schulen brauchen für ihre Entwicklungsaufgaben Unterstützung in Form von Beratung. Inzwischen liegen vielfältigste Beratungsangebote vor, man könnte auch von einem Überangebot sprechen, das für ungeordnete Verhältnisse sorgt. Die künftige Form der Aufsicht ist daher nicht einfach eine Beratungsvariante und sie hat den Vorteil der institutionellen Verknüpfung. McKinsey kann das nicht, ebenso wenig Psychotherapeuten oder Programme von Stiftungen, die sich mehr oder weniger gut nutzen lassen.

Wobei brauchen Schulen besondere Unterstützung und Beratung?

JÜRGEN OELKERS: Das Hauptproblem jeder Einzelschule ist die kollegiale Schulentwicklung, also das gemeinsame Verfolgen von Zielen, die vom Gesamtkollegium getragen werden. Die künftige Aufsicht sollte die kollegiale Schulentwicklung ermutigen und unterstützen. Sie wäre so Teil der Profession und nicht primär Kontrollorgan. Aufsicht heißt dann Moderation der Erfahrungen verschiedener Schulen und Organisation des Austausches zwischen Schulen mit ähnlichen Anliegen.

Eine solche Instanz existiert bislang nicht. Sie würde voraussetzen, Aufsicht nicht länger nach Schulformen zu unterscheiden, sondern so zu organisieren, dass Schulen für ihre Entwicklung Beratungs- und Unterstützungssysteme abrufen können. Aufsicht ist nicht Teil der Weiterbildung, sondern dient tatsächlich der Entwicklung und dem Austausch zwischen einzelnen Schulen. Gute Schulen müssen ihre Erfahrungen weitergeben können und Schulen mit Defiziten müssen Gelegenheit erhalten, sich zu verbessern. Die Fiktion, dass alle Schulen gleich sind, wird preisgegeben.

Für welche konkreten Aufgaben wäre die Schulaufsicht demzufolge zuständig?

JÜRGEN OELKERS: Die Qualitätssicherung durch Datenerhebung spielt dabei eine wichtige Rolle, soweit Schulen diese nicht selbst

durchführen können. Insbesondere der Vergleich mit anderen Schulen sowohl im Leistungsbereich als auch in den anderen Dimensionen der Schulqualität kann nicht von den einzelnen Schulen besorgt werden. Evaluationen aber müssen sich für die Schulen lohnen, was nicht durch die bloße Weitergabe von Befunden aus Vergleichsstudien erreicht werden kann.

„Schulen sind tatsächlich ‚lernende Systeme‘.“

Eine bleibende Aufgabe der Schulaufsicht ist die Beratung in Fragen der Fachlichkeit, insbesondere im Blick auf die Vorgaben der Lehrpläne oder der Bildungsstandards. Hier sind die Schulen nicht einfach frei, aber sie müssen auch Gelegenheit erhalten, Lehrpläne oder Standards so umzusetzen, dass sie auf die örtlichen Verhältnisse und Zielsetzungen passen. Aufsicht hieße dann gezielte Hilfe bei der Umsetzung der staatlichen Vorgaben und darauf bezogen wiederum Austausch von Erfahrungen.

Schließlich bleibt die Frage, wer die unvermeidlichen Konflikte im Schulsystem bearbeiten soll. Hier ist einerseits juristische Expertise gefragt, die schon immer die Schulaufsicht ausgezeichnet hat. Andererseits muss es eine Schiedsstelle geben bei allen Konflikten, die Schulen nicht selber lösen können. Die Sicherung des rechtlichen Rahmens ist eine weiterhin vorrangige Aufgabe der Schulaufsicht.

Welche Rolle spielen gute Beispiele?

JÜRGEN OELKERS: Gute Beispiele entstehen mit guten Ideen und müssen in der Praxis überzeugen, also brauchen nicht den Segen einer pädagogischen Theorie. Schulentwicklung ist nicht die Umsetzung einer Theorie; wie man es am besten macht – das Know-how – entsteht im Prozess und mit der Entwicklung. Es setzt sich aus vielen Quellen und Erfahrungen zusammen, ist also eklektisch und muss vor Ort bestehen.

Schulen sind tatsächlich „lernende Systeme“, doch für sich genommen ist das trivial; entscheidend ist, wie sie lernen, von wem sie lernen und was sie davon für ihre Entwicklung wirklich brauchen können. Erst unterwegs sieht man, wie weit die Visionen zu Beginn tatsächlich getragen haben. An solchen Aufgaben sollte man die Schulaufsicht beurteilen und bewerten können.

Schule, Schulträger und Schulamts als Verantwortungsgemeinschaft

Lübecker Ganztagschulen gemeinsam weiterentwickeln

Um die fachliche Qualität der Lübecker Ganztagschulen weiterzuentwickeln, arbeiten Schulträger und Schulamts in der Hansestadt seit Jahren eng zusammen. Gemeinsam haben sie das Lübecker Konzept „Ganztag an Schule“ auf den Weg gebracht. Der Lübecker Schulrat Helge Daus berichtet, warum der gemeinsame Blick auf die Qualitätsentwicklung so wichtig ist.

Text: schulaufsicht.de • Foto: [Olia Danilevich, Pexels](#)



Schulträger als Kooperationspartner – Lübeck macht es vor

In einer kreisfreien Stadt ist die Zusammenarbeit zwischen Schulträger und Schulamts traditionell eng“, sagt Helge Daus. „Abstimmungen gibt es an vielen Stellen, aber insbesondere dann, wenn verschiedene Professionen in Schule aufeinandertreffen, ist deren Qualität wesentlich für das Ergebnis.“

Das gilt auch für das Thema Ganztag. In den vergangenen zehn Jahren ist die Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im offenen Ganztag stark angestiegen – und die Zahlen in den Kita-Hortbetreuungen gingen zurück. Somit war es an der Zeit, ein neues Konzept für den Vor- und Nachmittag an Ganztagschulen zu entwickeln, „um die Ziele von verlässlichen Betreuungsangeboten mit einer ganzheitlichen Förderung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern zu verbinden“, berichtet Schulrat Helge Daus.

DAS LÜBECKER KONZEPT „GANZTAG AN SCHULE“

Im Schuljahr 2015/16 starteten in Absprache zwischen Schulträger und Schulaufsicht zunächst zwei freiwillige Pilotschulen. Die Modellprojekte zeigten schnell, dass das gemeinsame Konzept zu einer Qualitätsentwicklung führt – und es wurde stadtweit für den Grundschulbereich ausgebaut.

Das Konzept „Ganztag an Schule“ beinhaltet fünf Bausteine:

1. In einer gemeinsamen Kooperationsvereinbarung von Schule und Schulträger werden die Ziele und Rahmenbedingungen des Konzepts „Ganztag an Schule“ formuliert.
2. Jeder Schulstandort erarbeitet ein gemeinsam abgestimmtes Konzept für die Ganztagschule. Dieses Konzept beinhaltet neben den gemeinsamen pädagogischen Leitgedanken auch die verbindlichen Regeln zur Zusammenarbeit von Vor- und Nachmittag bzw. Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal.
3. Für die pädagogische Qualifikation des Personals des Nachmittagsträgers wurden fachliche Standards erarbeitet.

4. Die regelmäßige Beteiligung der Schülerinnen und Schüler lässt demokratische Strukturen erfahrbar werden trägt zur Stärkung der Persönlichkeit bei. An nahezu allen Grundschulstandorten haben sich Beteiligungsmodelle etabliert.
5. Das Qualitätsmanagement wird durch jährliche Berichte gewährleistet. Mit diesen Berichten können Schulen und Träger ihre Arbeit überprüfen bzw. neue Zielvereinbarungen treffen – von der Verbesserung der Kommunikation bis hin zur Einführung neuer Hausaufgabenkonzepte.

DIALOG ZWISCHEN SCHULAUFICHT UND SCHULTRÄGER

Schulrat Helge Daus ist regelmäßig im Gespräch mit Sonja Rieper, Abteilungsleitung Bildungsmanagement der Hansestadt Lübeck. Dabei gleichen sie gemeinsam die Ergebnisse ihrer Jahresberichte, die als gemeinsame Rückmeldung von Schule und Träger vorliegen, mit denen seiner Schulbesuche ab. „Dadurch entsteht durch mehrere Perspektiven ein umfassendes Bild, das in gemeinsame Begleitungs- und Unterstützungsmaßnahmen mündet“, erklärt Helge Daus.

Es geht nicht nur darum, positive Entwicklungen nachzuvollziehen, sondern auch darum, Problemlagen zu erkennen und nach Lösungen zu suchen. „Durch den gemeinsamen Blick auf Qualitätsentwicklung werden auch Hürden, die sich durch unterschiedliche Zuständigkeiten und Professionen ergeben, bestmöglich überwunden.“ Die Grundlage für den gemeinsamen Blick auf Qualität sei der Orientierungsrahmen aus Schleswig-Holstein.

WEITERE AUSTAUSCHFORMATE

„Unsere Zusammenarbeit ist vielschichtig, da der Schulträger auch als Kooperationspartner zum Beispiel für die Schulsozialarbeit und die Jugendarbeit verantwortlich ist“, erklärt Helge Daus. Es gibt verschiedene Arbeitsgruppen, zum Beispiel die Lenkungsgruppe Schulsozialarbeit, die Arbeitsgruppe soziales Lernen oder auch die Arbeitsgruppe zur Schulbegleitung. Mit den Trägern der offenen Ganztagschulen finden regelmäßige Austauschtreffen statt, die vom Schulträger organisiert werden. Dort werden aktuelle Themen aufgegriffen und besprochen, die mit der Schulaufsicht auch kurzfristig abgestimmt werden können. Zusätzlich gibt es einen monatlichen Austauschtermin mit der Schulaufsicht zu den Themen Schulsozialarbeit und Ganztagschule. „Die Ergebnisse hieraus lassen sich dann wieder – wenn diese erforderlich sind – in die Schulleiterdienstversammlungen oder Einzelberatungen einbringen“, berichtet Helge Daus.

Zukunftsfähige Schule – Exzellente Schulleitung

Thesen zu einer Strategie der Professionalisierung

Wissenschaftliche Studien attestieren dem deutschen Schulwesen seit Jahren Defizite bei der Bildungsgerechtigkeit, bei den Lernleistungen der Schüler:innen und bei einer unterstützenden Lernkultur. Der „Schultanker“ ist träge und weist ein hohes Innovationsdefizit auf. Das hat auch die Pandemie überdeutlich zum Vorschein gebracht. In vielen Schulen, insbesondere in den mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten, haben engagierte Pädagog:innen innovative Lösungen erprobt; diese sind aber auf der Ebene der Einzelschule geblieben. Damit sich Schulen für alle Schüler:innen zu zukunftsfähigen Lernorten in einer „Kultur der Digitalität“ entwickeln, bedarf es systemischer Veränderungen in der Steuerung des Schulwesens, eng verbunden mit kreativen Impulsen aus der Praxis der Schulen. Diese können nur gelingen mit mutigen, innovativen und professionell agierenden Schulleitungen.

Text: **Think Tank „Schule leiten“** • Foto: **Christina, Unsplash**

Der „Think Tank Schule leiten“ legt mit dem anliegenden Thesenpapier Impulse für eine Fokussierung der Schulleitungsrolle auf „Pädagogische Führung“ vor. Es beschreibt die Aufgaben von Schulleitungsteams auf der Grundlage des Leitbilds einer guten Schule nach den Qualitätsbereichen des Deutschen Schulpreises. Es benennt Schritte zu einer notwendigen Nachwuchsförderung, für die Auswahl und für die Aus- und Weiterbildung als Teil einer übergreifenden Professionalisierungsstrategie sowie weitere Unterstützungsmaßnahmen und fordert verlässliche Rahmenbedingungen für die Führung einer Schule der Zukunft in einer Bildungsregion. Dazu gehört auch eine Klärung der Rolle der Schulaufsicht.

Wir appellieren an die politisch Verantwortlichen in der Kultusministerkonferenz (KMK), mit Unterstützung ihrer Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) zukunftsorientierte Qualitätsstandards und eine Professionalisierungsstrategie für die Arbeit von Schulleitungen zu entwickeln und deren Arbeit durch angemessene Rahmenbedingungen systematisch zu unterstützen. Studien zeigen, dass Schulleitungen offen sind für Innovationen und eine neue Lernkultur ins Zentrum ihrer Arbeit stellen wollen. In vielen Bundesländern gibt es bereits gute Beispiele zu den u.g. Themen. Wir schlagen deshalb vor, dass die KMK gemeinsam mit der SWK Lösungen entwickelt, die in einem breiten fachlichen Diskurs mit der Wissenschaft, der Praxis und der Bildungsadministration erarbeitet werden.

WESHALB GUTE SCHULLEITUNGEN SO WICHTIG SIND

In Zeiten mit besonderen Anforderungen an die Schule wird deutlich: Schulleiter:innen sind von zentraler Bedeutung für die Qualität der gesamten schulischen Arbeit. Erfolgreiche Schulleiter:innen sind

gute Pädagog:innen und gute Führungskräfte zugleich; sie motivieren und schaffen Vertrauen, sorgen für klare Ziele und deren Überprüfung, organisieren Prozesse, fördern Kooperation und Partizipation und sichern eine transparente Kommunikation aller Beteiligten. Ihre Arbeit ist geprägt von einer Vision guter Schule, bei der das Lernen und das Wohlergehen der Schüler:innen im Mittelpunkt stehen. Ob es gelingt, den Innovationsrückstand an deutschen Schulen aufzuholen und eine zukunftsfähige Lernkultur zu etablieren, hängt entscheidend von ihrer Kompetenz ab. Ihre Expertise ist deshalb partizipativ in zukünftige Veränderungsprozesse einzubeziehen.

1. AUFGABEN VON SCHULLEITUNGEN

Gute, innovative Schulen werden heute von professionell und mutig agierenden Teams geleitet, die ihre Schule gleichermaßen pädagogisch gestalten und gut verwalten. Das Schulleitungsteam kann multiprofessionell zusammengesetzt sein. Seine Mitglieder vertreten ein gemeinsames Konzept und tragen mit ihren jeweiligen Kompetenzen zum Gelingen des Ganzen bei – so wie auch die Lehrkräfte und das pädagogische Personal kooperativ in multiprofessionellen Teams arbeiten. Die Verantwortungsübernahme der Schulleitungsmitglieder wird durch transparente schulinterne Strukturen und ein effizientes mittleres Management gesichert. Das Schulleitungsteam nutzt bewährte Instrumente der Schulentwicklung systematisch und überprüft deren Wirkung regelmäßig. Das ist anspruchsvoll. Umso überraschender ist es, dass es in Deutschland bisher keine länderübergreifenden Qualitätsstandards für die Arbeit von Schulleitungen gibt. Die Aufgabenbeschreibungen für Schulleitungen in den einzelnen Bundesländern sind mehr oder weniger differenziert, und sie unterscheiden sich auch inhaltlich, insbesondere hinsichtlich der ihnen zugestandenen Verantwortungsbereiche.



Es braucht kompetente Schulleitung, um den Innovationsrückstand an deutschen Schulen aufzuholen

Wir schlagen vor:

Wie bei den Aufgaben der Lehrkräfte verständigt sich die KMK auf einen Orientierungsrahmen mit Qualitätsstandards für die Arbeit von Schulleitungen. Sie nutzt dafür Empfehlungen der SWK. Die Aufgabenprofile von Schulleitungsteams werden dabei so gefasst, dass die Pädagogische Führung („educational leadership“) im Zentrum steht. An diesem Leitbild orientieren sich die Aufgaben in den Bereichen Schul- und Unterrichtsentwicklung, der Personalentwicklung und Organisationsentwicklung. Um das Konzept fachlich zu unterfüttern, nutzen KMK und SWK den Sachverstand von Praktiker:innen, Wissenschaftler:innen, der Bildungsadministration und weiteren Stakeholdern in einem breiten Beteiligungsverfahren.

2. IDENTIFIKATION VON FÜHRUNGSNACHWUCHS

In Deutschland sind viele Schulleitungsstellen unbesetzt. Vielfach mangelt es an interessierten Bewerber:innen, insbesondere für die schlechter dotierten Positionen. Eine systematische Personalentwicklung und/oder Karriereplanung existiert zwar in einzelnen Schulen, nicht aber schulübergreifend.

Vor diesem Hintergrund sollten interessierte Lehrkräfte frühzeitig die Möglichkeit bekommen, verantwortlich übergreifende

Aufgaben zu übernehmen und ihre Führungsbereitschaft und -fähigkeit zu erproben. Vielfältige Funktionen des mittleren Managements bieten dafür Gelegenheit.

Wir schlagen vor:

- ▷ „Leadership“ wird bereits in der 1. Phase der Lehrerbildung im Rahmen des Masterstudiums thematisiert.
- ▷ Es gibt ein kriteriengeleitetes Monitoring von jungen Lehrkräften bereits in der 2. Phase der Ausbildung, spätestens jedoch in der Berufseingangsphase, um potentiellen Führungsnachwuchs frühzeitig zu identifizieren. Hierfür können z.B. Potentialanalysen oder Berichte der Seminarleitungen genutzt werden.
- ▷ Die als potentieller Führungsnachwuchs identifizierten Lehrkräfte werden von der Schulleitung systematisch in ihrer beruflichen Entwicklung begleitet und mit motivierenden Aufgaben herausgefordert, in denen erste Führungskompetenzen gefragt sind. Unterstützen können z.B. Mentoren-Modelle, Seminarangebote zu leitungsspezifischen Kompetenzen und Hospitationen.
- ▷ Um Leitungsaufgaben für alle Altersgruppen attraktiver zu machen, werden Modelle für Teilzeit-Leitung ermöglicht und gefördert.

3. AUSBILDUNG

Die Aufgaben einer Schulleitung unterscheiden sich grundlegend von den Aufgaben einer Lehrkraft. Schulleitung ist ein eigenes Berufsbild. Pädagogische Professionalität ist eine wichtige Grundlage, sie muss jedoch gezielt um zentrale Kompetenzen ergänzt werden, über die Führungskräfte in Schulen verfügen müssen. Vieles davon kann und muss man lernen. Die Bundesländer verfahren dabei sehr unterschiedlich. Einige bieten eine Vorabausbildung an, andere beginnen damit erst nach der Bestellung als Schulleitungsmitglied. In einigen Ländern ist die Ausbildung verbindlich, in anderen nicht. Auch Inhalte und Zeitdauer variieren.

Wir schlagen vor:

- ▷ Schulleitungen werden systematisch ausgebildet. Dauer und Inhalte der Ausbildung orientieren sich an dem Aufgabenprofil in dem von der KMK verabredeten Orientierungsrahmen. Sie ist verpflichtend für alle Personen, die Leitungsaufgaben übernehmen.
- ▷ Die Ausbildung ist grundsätzlich berufsbegleitend angelegt und wird zertifiziert. Sie bietet neben der Vermittlung von grundlegenden Führungskompetenzen vor allem auch Unterstützung bei aktuellen Herausforderungen der Teilnehmer:innen, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen beruht. Reflexion, Erfahrungsaustausch, Vernetzung und ggf. Coaching sind weitere Elemente der Ausbildung. Zumindest einige der verpflichtenden Module können und sollen auch schon vor der Übernahme einer Leitungsaufgabe absolviert werden. Dies dient u.a. dazu, potentiell Führungsnachwuchs schon frühzeitig die Gelegenheit zu geben, sich mit den Anforderungen an Schulleitung vertieft auseinanderzusetzen.
- ▷ Im Rahmen einer freiwilligen, modularisierten Vorausbildung können die Teilnehmer:innen Zertifikate erwerben, die bei einer Bewerbung für eine Leitungsposition positiv berücksichtigt werden.

4. AUSWAHL

Eine passgenaue Auswahl von Führungskräften ist ein wesentlicher Schlüssel für deren Erfolg. Falsche Auswahlentscheidungen ziehen hohe Personalentwicklungskosten nach sich und führen zu vielfältigen Konflikten. Eltern, Schülerinnen und Schüler, das Personal in der Schule, die Schulaufsicht und nicht zuletzt die Betroffenen selbst haben in solchen Fällen leidvolle Erfahrungen gemacht. Gleichwohl gibt es bislang keinen systematischen Erfahrungsaustausch über die erfolgreichen Auswahlverfahren zwischen den Bundesländern. Eine länderübergreifende Bilanz oder gar eine Evaluation der Wirksamkeit einzelner Formate existiert nicht.

Wir schlagen vor:

- ▷ Die Kriterien für die Auswahl von Führungspositionen in Schule basieren auf klaren Anforderungsprofilen, die sich an dem o.g. Orientierungsrahmen orientieren und zusätzlich landes- oder regionalbezogene Besonderheiten berücksichtigen.
- ▷ Die Auswahl soll sichern, dass sich die Heterogenität der Schüler:innenschaft und des Personals bzgl. Geschlecht und Migrationsgeschichte auch in der Leitung spiegelt.
- ▷ Die Auswahl orientiert sich zukünftig deutlicher an den Standards professioneller Personaldiagnostik. Das vorrangige Ziel besteht darin, die am besten geeignete Person für die Anforderungen der zu besetzenden Stelle zu finden. Beamtenrechtliche Regelungen sind zu überprüfen, wenn sie diesem Ziel entgegenstehen.
- ▷ Auswahlentscheidungen werden von den verantwortlichen Behörden auf der Grundlage von sorgfältig strukturierten und standardisierten Auswahlinterviews getroffen, die mit anforderungsorientierten Assessment-Übungen angereichert werden. Die Interviews werden von Findungsausschüssen geführt, die aus unterschiedlichen Hierarchieebenen partizipativ besetzt und

für diese Aufgabe geschult werden. Die letztendliche Entscheidung für Schulleitungspositionen liegt bei den verantwortlichen Behörden.

- ▷ Alle Bewerber:innen erhalten ein entwicklungsbezogenes Feedback.
- ▷ Der Prozess und die Validität der Auswahlverfahren werden regelmäßig evaluiert.

5. BERUFSBEGLEITENDE PROFESSIONALISIERUNG

Schule in der Wissensgesellschaft steht unter sich ständig verändernden Anforderungen. Deshalb muss ihr Personal kontinuierlich fort- und weitergebildet werden als Teil ihrer Berufstätigkeit. Das gilt insbesondere für die Führungskräfte. Die Programme der Landesinstitute in den Bundesländern variieren inhaltlich und zeitlich sehr stark. Freie Träger und Unternehmen, Stiftungen und Universitäten bieten ergänzende Qualifikationen. Die Wirksamkeit der verschiedenen Angebote wird bisher selten evaluiert.

Wir schlagen vor:

- ▷ Es wird eine systematische berufsbegleitende Professionalisierungsstrategie für Schulleitungen entwickelt. Alle Angebote orientieren sich an erprobten und wissenschaftsbasierten Standards für qualifizierte Weiterbildung.
- ▷ Fortbildung wird nur wirksam, wenn der Transfer in den schulischen Alltag gelingt. Deshalb integrieren die Angebote Praxisanteile und bieten Möglichkeiten zur Reflexion der eigenen Rolle. Dafür eignen sich Werkstätten in besonderem Maße. Bewährt haben sich auch Professionalisierungsangebote für das gesamte Schulleitungsteam oder Module für Tandems.
- ▷ Systematischer Erfahrungsaustausch in sozialräumlichen oder berufsgruppenbezogenen Netzwerken hat sich vielfach bewährt. Er wird durch die Schulaufsicht gezielt angeregt und unterstützt.
- ▷ Coaching oder Supervision für Einzelne oder Leitungsteams dienen der Kompetenzerweiterung. Sie sind selbstverständlicher Teil des Professionalisierungsangebots.
- ▷ Führungskräfte in der Schule verpflichten sich zur regelmäßigen Weiterbildung. Sie ist verbindlicher Teil der Arbeit von Schulleitung und Teil der Arbeitszeit. Bundesweit gültige Zertifizierungen sichern die Qualität.
- ▷ Die Professionalisierungsformate werden regelmäßig evaluiert, um ihre Wirkung zu erhöhen.

6. RAHMENBEDINGUNGEN UND UNTERSTÜTZUNG

Schulen können das Lernen ihrer Schüler:innen besser unterstützen, wenn sie mehr pädagogische und organisatorische Handlungsmöglichkeiten erhalten. Das betrifft die Fragen, was und wie gelernt wird; es betrifft die Raum- und Zeitstrukturen des Lernens ebenso wie die Ausstattung mit Geld und Personal. Die Schule der Zukunft arbeitet in einem hohen Maße eigenverantwortlich. Dafür braucht die Schulleitung ausreichend Zeit und Handlungsspielraum, die notwendigen Instrumente und bei Bedarf qualifizierte Unterstützung. Dies gilt in besonderem Maße für Grundschulen, an denen die Leitungszeit oft viel zu gering bemessen ist.

Tatsächlich empfinden viele Schulleitungen ihren Beruf als sinnstiftend und befriedigend, klagen aber über eine hohe Belastung, rasch wechselnde oder kleinschrittige Eingriffe der Aufsichtsbehörden und ein unkoordiniertes Berichtswesen. Nicht wenige geben deshalb die Funktion zurück.

Wir schlagen vor:

- ▷ Die für Leitungsaufgaben zur Verfügung stehende Zeit bemisst sich an den Aufgaben der Schulleitung und ist zwischen den Bundesländern vergleichbar. Dies gilt insbesondere für die Grundschulen, die deutlich besser ausgestattet werden müssen als bislang. Das verbreitete Modell der „Entlastungsstunden“ von Unterricht wird den Aufgaben einer modernen Schulleitung nicht gerecht.

- ▷ Gute Schule mit einer klaren Pädagogischen Führung erfordert eine hohe Identifikation möglichst aller Lehrkräfte mit dem pädagogischen Konzept. Dies kann nur erreicht werden, wenn die Schulleitung selbst über die Einstellung neuer Lehrkräfte entscheiden kann. Sie wird auch bei der Auswahl der Mitglieder des Leitungsteams mindestens beteiligt.
- ▷ Für die Gestaltung einer guten Schule benötigt die Schulleitung Entscheidungsspielräume bei der konzeptionellen Gestaltung von Schulleben und Unterricht, z.B. bei den Stundentafeln, den Curricula und der finanziellen Ausstattung der verschiedenen Bereiche der Schule.
- ▷ Gute Schulleitung wird professionell unterstützt. Sie braucht deutlich mehr Verwaltungsunterstützung sowie IT-Administration. Je nach Größe der Schule sind Verwaltungsleitungen, eigene Stellen für die IT-Administration oder mindestens eine angemessene Ausstattung mit qualifiziertem Verwaltungspersonal unabdingbar. Digital gestützte Instrumente können die Berichtspflicht wirksam verschlanken.
- ▷ Gute Schulleitung wird angemessen entlohnt. Die Übernahme von Leitungsaufgaben muss auch finanziell attraktiv sein. Dies gilt insbesondere auch für die Leitungen von Grundschulen. Die Besoldung von Funktionsträger:innen in Schulleitung erfolgt nicht nach Laufbahn, sondern nach Aufgabe. Die Schaffung einer einheitlichen Laufbahn für Schulleitung wird geprüft.
- ▷ Schulleitungen haben einen Anspruch auf professionelles Coaching bzw. Supervision. Auch andere Formate der Überlastungsprävention sind zu entwickeln. Für diejenigen, die ihre Funktion nicht mehr ausüben wollen oder können, werden angemessene Ausstiegsoptionen geschaffen.
- ▷ Eine Schule zu leiten, muss keine lebenslange Aufgabe sein. Auch Schulleitungsmitgliedern stehen Optionen für die berufliche Weiterentwicklung offen, wie Aufgaben in der Aus- und Fortbildung, in der Schulaufsicht oder den Ministerien. Dafür stehen ihnen professionelle Beratungsangebote zur Verfügung.

7. NEUE STEUERUNGSBALANCE VON SCHULAUF SICHT UND SCHULLEITUNG

Mit einer größeren Eigenverantwortung der Schulen und der Ausdifferenzierung der Rolle von Schulleitungen muss auch die Steuerung und Unterstützung von Schulen im Rahmen der staatlichen Schulaufsicht weiterentwickelt werden.

Die Schulaufsicht in Deutschland erfüllt eine Doppelrolle zwischen Beratung und Unterstützung einerseits und aufsichtlicher Kontrolle andererseits. Das erweist sich in der Praxis oft als Spannungsfeld.

Zugleich gilt bisher für die Schulaufsicht noch mehr als für schulische Leitungskräfte: Es gibt weder eine länderübergreifende Aufgabenbeschreibung noch transparente Standards für die Personalauswahl. Und obwohl die beruflichen Anforderungen sich von denen der Lehrkräfte und Schulleitungen noch einmal deutlich unterscheiden, existiert keine (systematische) Aus- oder Fortbildung für diese Funktion.

Wir schlagen vor:

- ▷ Die Klärung der Rolle von Schulaufsicht ist überfällig. Die KMK verständigt sich auf der Basis von Empfehlungen der SWK auch hier auf einen Orientierungsrahmen zu Qualitätsstandards der Arbeit von Schulaufsicht sowie zu deren Auswahl und Professionalisierung.
- ▷ Dabei soll gelten: Gute Schulaufsicht stärkt die Schulen in ihrer Eigenverantwortung, indem sie diese berät und unterstützt. Sie fordert aber auch in verbindlicher Form Entwicklungen ein, wo Schüler:innen nicht die qualitativen Bildungsmöglichkeiten bekommen, auf die sie ein Anrecht haben.
- ▷ Um eine gelingende Balance zwischen diesen unterschiedlichen Anforderungen zu halten, bedarf es erprobter Instrumente der Kooperation wie dialogische Steuerung, datenbasierte Vereinba-

rungen zu Zielen und Konzepten sowie der anschließenden Rechenschaftslegung.

- ▷ Die Schulaufsicht holt regelhaft ein methodisch abgesichertes Feedback bei den Schulen ihres Verantwortungsbereichs ein.

Autorinnen und Autoren der Thesen (30. August 2022):

- ▷ Fabian Brändle, Bad Urach, Schulleitungsmitglied und Alumnus des Studienkollegs der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw)
- ▷ Prof. Dr. Claus Buhren, Köln, Leitung des Netzwerks Schulentwicklung
- ▷ Dr. Jan von der Gathen, Schulrat im Schulamt Essen
- ▷ Cornelia von Ilseman, Bremen, ehemalige Vorsitzende des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz (KMK)
- ▷ Dr. Wilfried Kretschmer, Hildesheim, Schulleiter Kletke Möckelmann, Berlin, kaufmännische Leiterin des Instituts für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ)
- ▷ Dr. Jochen Schnack, Hamburg, Leiter der Redaktion der PÄDAGOGIK
- ▷ Prof. Dr. Michael Schratz, Gründungsdekan der School of Education an der Universität Innsbruck

Der „Think Tank Schule leiten“ hat sich in der Deutschen Schulakademie (DSA) gegründet als Beratungsgremium aus Wissenschaft, Schulpraxis und Bildungsadministration.

Ich unterstütze die Intention der Thesen des Think Tanks Schule leiten (30.8.2022): aus der Wissenschaft:

- ▷ Prof. Dr. G. Bellenberg, Lehrstuhl für Schulforschung und Schulpädagogik an der Ruhr-Universität Bochum
- ▷ Prof. Dr. Nina Bremm, Lehrstuhl für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule, Zürich
- ▷ Prof. Dr. Silvia Iris Beutel, Lehrstuhl Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Unterrichtsforschung an der Technischen Universität Dortmund
- ▷ Dr. Dohmen, Inhaber & Direktor des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS)
- ▷ Dr. Sarah Fichtner, Projektleiterin der Cornelsen Schulleitungsstudie am Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS)
- ▷ Prof. Dr. Martin Heinrich, Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufenkollegs der Universität Bielefeld
- ▷ Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber, Leiter des Exzellenz-Lehrstuhl Leadership, Quality Management and Innovation der Johannes Kepler Universität Linz und Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie, PH Zug
- ▷ Prof. Dr. Dr. h.c. Klaus Hurrelmann, Professor of Public Health and Education an der Hertie School of Governance in Berlin
- ▷ Prof. Dr. Eckhard Klieme, research fellow am Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF)
- ▷ Prof. Dr. Hans Anand Pant, Professor für Erziehungswissenschaftliche Methoden an der Humboldt-Universität zu Berlin
- ▷ Prof. Dr. Dr.h.c. Manfred Prenzel, Leiter des Zentrums für Lehrer*innenbildung, Universität Wien
- ▷ Prof. Dr. Dirk Richter, Professur für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung an der Universität Potsdam

- ▷ Prof. (em.) Dr. Hans Günter Rolff, Gründer und ehem. Leiter des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund sowie der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte
- ▷ Prof. Dr. Anne Sliwka, Professorin für Bildungswissenschaften an der Universität Heidelberg
- ▷ Prof. Dr. Christin Tellisch, Professur für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik und Alumna des Studienkolleges der Stiftung der Deutschen Wirtschaft
- ▷ Prof. Dr. Ulrich Trautwein, geschäftsführender Direktor des Hector-Instituts für Empirische Bildungsforschung und Leiter des Weiterbildungs-Studiengangs „Schulmanagement und Leadership“ an der Universität Tübingen
- ▷ Prof. Dr. Pierre Tulowitzki, Leiter der Professur für Bildungsmanagement und Schulentwicklung der Fachhochschule Nordwestschweiz

aus der Bildungsadministration:

- ▷ Siegfried Arnz, ehemaliger Schulleiter und Leitender Oberschulrat/Abteilungsleiter i.R. der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin
- ▷ Maja Dammann, Trainerin in der Führungskräfteentwicklung, Coach
- ▷ Dr. h.c. Peter Daschner, Landesschulrat a.D. in Hamburg
- ▷ Dr. Martina Diedrich, Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV)
- ▷ Burghardt Jungkamp, Staatssekretär a.D. des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
- ▷ Klaus Karpen, Vorsitzender des Beirats der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; ehem. Vorsitzender des Schulausschusses der KMK
- ▷ Dr. Josef Keuffer, Direktor a.D. des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg
- ▷ Sylvia Löhrmann, Ministerin für Schule und Weiterbildung NRW, 2010-2017
- ▷ Norbert Maritzen, Direktor a.D. des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) in Hamburg
- ▷ Dr. Karin Oechslein, Direktorin a. D. des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung, Bayern
- ▷ Botho Priebe, Direktor a. D. des Instituts für Schulische Fortbildung und Schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz
- ▷ Mark Rackles, Staatssekretär a.D. der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin
- ▷ Dr. Hajo Sassenscheidt, ehem. Referatsleiter Funktionsträgerqualifizierung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg
- ▷ Dr. Michael Voges, Staatsrat a.D. der Behörde für Schule und Berufsbildung in Hamburg

von Schulleitungen aus Preisträgerschulen des Deutschen Schulpriests (DSP):

- ▷ Frank Ahrens, Schulleiter der Jenaplanschule Jena (DSP 2007)
- ▷ Thomas Bachmeier, Schulleiter Internationale deutsche Schule Johannesburg (DSP 2016)
- ▷ Maike Drewes, Schulleiterin der Erich Kästner Schule in Hamburg (DSP 2014)
- ▷ Thilo Engelhardt, Schulleiter der Waldparkschule, Heidelberg (Schulpreis 2017)
- ▷ Nils Euker, Schulleiter der Mosaikschule, Marburg (Schulpreis 2021)
- ▷ Dr. Michaela Geweke, stellv. Kollegleiterin des Oberstufenkollegs Bielefeld (DSP 2010)
- ▷ Petra Hoppe, Schulleiterin der IGS List, Hannover (DSP 2018)
- ▷ Hans Knobel, Schulleiter der IGS Lengede (DSP 2021)
- ▷ Bettina Kubanek-Meis, Schulleiterin der Gesamtschule Barmen (DSP 2015)
- ▷ Bettina Labahn, stellv. Schulleiterin der Evangelischen Schule Neuruppin (DSP 2012)
- ▷ Volker Masuhr, Schulleiter der Waldschule Flensburg (DSP 2015)
- ▷ Andreas Meisner, Schulleiter der IGS Franzisches Feld, Braunschweig (DSP 2006)
- ▷ Miriam Pech, Schulleiterin der Heinz-Brandt-Schule, Berlin (DSP 2011)
- ▷ Kevin Petersen, stellv. Schulleiter des Gymnasiums Essen Nord-Ost (DSP 2020)
- ▷ Martin Plant, Schulleiter der Jenaplanschule Rostock, (DSP 2015)
- ▷ Frank Wagner, Schulleiter der Gebrüder Grimm Schule, Hamm (DSP 2019),
- ▷ Hans-Martin Utz, Schulleiter der Gesamtschule-Ost, Bremen (DSP 2018)



SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS



Quelle: <https://www.un.org/development/desa/dspd/2030agenda-sdgs.html>

„... und das jetzt noch on top?!“

Schulleitungshandeln für Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung in krisenhaften Zeiten

Auch wenn die aktuellen Krisen Schulen vor große Herausforderungen stellen, gilt es, sich den Themen Nachhaltigkeit und Klimaschutz zuzuwenden. Der Beitrag stellt Hintergrundwissen zur Verfügung und beschreibt Handlungsmöglichkeiten von Führungskräften. In zwei Interviews berichten Schulleitungen über ihre Erfahrungen.

Autoren: **Ulrich Müller & Tobias Stricker** • Foto: **Wesley Tingey, Unsplash**

1. SCHULLEITUNG IN SCHWIERIGEN ZEITEN

Unsere Welt ist aus den Fugen geraten. Vielfältige Krisen erschüttern den Alltag, stellen Überzeugungen infrage und fordern uns heraus. Schulen sind auf vielfältige Weise von diesen Krisen betroffen; ging es gestern noch vorrangig um Hygienekonzepte in der Corona-Krise, sind heute erneut Konzepte gefragt, wie Kinder von Geflüchteten in Schulen aufgenommen werden können, dieses Mal nicht aus Syrien oder Afghanistan, sondern aus der Ukraine. Zudem fehlen

überall Lehrkräfte – und die, die da sind, sind häufig überlastet und erschöpft.

Schulleitung in diesen Zeiten ist anspruchsvoll, und schon das tägliche Krisenmanagement führt viele an ihre Grenzen. Doch Schulen müssen nicht nur diese akuten Krisen bewältigen, sie dürfen auch ihren zentralen Auftrag nicht aus den Augen verlieren: Kinder auf die Zukunft vorzubereiten – eine Zukunft, die uns unbekannt ist, die aber absehbar von weiteren Krisen geprägt sein wird.

Im Mittelpunkt der medialen und gesellschaftlichen Aufmerksamkeit steht ge-

genwärtig der Klimawandel, doch andere ökologische Entwicklungen sind nicht weniger dramatisch, so z.B. der Verlust an Artenvielfalt (IPBES 2019). Diese Krisen sind voneinander abhängig und verstärken sich gegenseitig. Der Klimawandel z. B. zerstört fruchtbare Böden, die Lebensgrundlage von Millionen von Menschen und führt so zu Hunger. In der Folge der Covid-19-Pandemie stieg die Zahl der Hungernden weltweit auf 828 Millionen, eine Zunahme von 150 Millionen (FAO 2022, 13). Der Krieg in der Ukraine verschärft die globale Hungerkrise weiter. Klimawandel und Hunger wiederum

sind für einen großen Teil der weltweiten Fluchtbewegungen verantwortlich.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zielt darauf, Kinder für diese ungewisse, aber absehbar durch eine Verschärfung der ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Krisen geprägte Zukunft vorzubereiten. Doch wie können Schulleitungen es schaffen, Schulen erfolgreich durch die akuten Krisen zu navigieren, was täglich schnelle Entscheidungen unter Druck erfordert, und dabei auch noch ein langfristiges Projekt wie die Ausrichtung ihrer Schule auf Nachhaltigkeit voranzutreiben? Letzteres ist eine Verantwortung, die akut weniger drückend ist, aber langfristig überlebensnotwendig: Wenn wir wie bisher die natürlichen Ressourcen übernutzen und die Regenerationsfähigkeit des Erdsystems überstrapazieren, werden künftige Generationen an vielen Orten dieser Erde keinen für Menschen geeigneten Lebensraum mehr finden (www.scientistwarning.org). Ein Umsteuern ist notwendig, Nachhaltigkeit ist das Thema, nicht nur für die Zukunft, sondern auch heute schon.

2. NACHHALTIGE ENTWICKLUNG UND DIE 17 GLOBALEN NACHHALTIGKEITSZIELE

Die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung definierte eine Entwicklung als nachhaltig, wenn sie „die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987). Auf dem Erdgipfel 1992 in Rio de Janeiro haben mehr als 170 Staaten

nachhaltige Entwicklung als übergeordnetes Leitbild verabschiedet. Im Jahr 2015 hat sich die Staatengemeinschaft erneut zu einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet und in der Agenda 2030 siebzehn globale Ziele (mit 169 untergeordneten Teilzielen) für eine nachhaltige Entwicklung formuliert (SDGs – Sustainable Development Goals, vgl. Vereinte Nationen 2015). Auch Deutschland hat sich nachhaltige Entwicklung zum Leitbild für die gesellschaftliche Entwicklung gesetzt und eine nationale Nachhaltigkeitsstrategie entwickelt, die regelmäßig fortgeschrieben wird und sich seit 2017 an den Nachhaltigkeitszielen orientiert (www.dieglorreichen17.de).

Trotz der hochrangigen Verankerung und der zentralen Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung sind jedoch sowohl die siebzehn Nachhaltigkeitsziele, die Verpflichtung der Bundesregierung auf diese Ziele als auch die Nachhaltigkeitsstrategie in weiten Teilen der Bevölkerung noch wenig bekannt (Global Survey 2020, 18).

3. BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE)

Bildung ist für eine nachhaltige Entwicklung unabdingbar. Sie ist nicht die Lösung der globalen Probleme, aber eine zentrale Voraussetzung dafür, dass politische, soziale und ökonomische Maßnahmen erfolgreich umgesetzt werden können. „Hochwertige Bildung“ ist eines der 17 Ziele, Bildung ist aber auch mit allen anderen Zielen verknüpft: Ob es um Gesundheit und Wohlergehen (Ziel 3) oder Maßnahmen zum Klimaschutz (Ziel 13) geht – immer bedarf es auch unterstützender Maß-



nahmen, um Menschen das nötige Wissen, Können und die entsprechenden Haltungen zu vermitteln.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) befähigt Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln. Sie ermöglicht es jedem Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen (www.bne-portal.de). Sie ist eines von sieben Unterzielen von „Hochwertige Bildung“: „4.7 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden

KURZINTERVIEW

BEISPIEL 1: Grundschule Bibersfeld - Naturpark-Schule (BW)

Tobias Stricker (TS): Frau Lilienfein, Sie leiten eine Grundschule, die 2019 zur Naturpark-Schule zertifiziert wurde, das Programm selbst gibt es seit gut zehn Jahren. Wie wurde die Grundschule Bibersfeld zur „Naturpark-Schule“ und was muss eine Schule tun, um diese Auszeichnung zu erhalten?

Christa Lilienfein (CL): BNE beruht auf dem Gedanken, dass keine Generation auf Kosten der aktuellen und zukünftiger Generationen leben darf. Wir sehen uns als Pädagog:innen in der Verantwortung, uns dieser Aufgabe zu stellen. Der pädagogische Dreischritt: „Kennen lernen- lieben lernen- schützen lernen“ muss unserer Ansicht nach im Curriculum der Grundschule fest verankert werden. BNE fängt direkt vor der Schultür an: Was den Kindern nahe ist, wird nachhaltig erlebt. Diesen Grundsatz können wir optimal umsetzen: Wir sind eine kleine einzügige Schule mit derzeit 68 Kindern. Die Schule ist gut eingebunden in die Dorfstruktur von Bibersfeld. Die Grundvoraussetzung für eine Zertifizierung

als Naturparkschule ist, dass die Schule in einem Naturpark liegt. Wir liegen im Naturpark Schwäbisch-Fränkischer Wald und konnten uns somit um eine Zertifizierung bewerben.

Die Kriterien sind vielseitig. Verbindliche Kriterien sind z.B. Projekte in den Bereichen Natur, Umwelt und Heimat in möglichst vielen verschiedenen Kontexten, mindestens zwei Unterrichtseinheiten pro Schuljahr und Klasse in der Natur, Einbeziehung der Angebote des Naturparks durch die Naturparkführer, Kooperationen mit außerschulischen und regionalen Partnern, z.B. SDW, NABU, Lernbauernhöfe, Imker, die Verankerung im Schulcurriculum und im Leitbild der Schule, Wahrnehmung von Fortbildungen, Einbindung der Eltern durch gemeinsame Aktivitäten und Elternabende, die Darstellung nach außen durch Homepage und Pressearbeit. Ziel ist dabei, Besonderheiten zu entwickeln. Daneben gibt es viele fakultative Kriterien wie z.B. gemeinsame Naturerfahrungen von Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf, Schullandheimaufenthalte mit Naturparkbezug, Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften und einiges mehr...

TS: Geben Sie doch einmal einen Einblick in die konkreten Themen und Projekte, die Sie zusammen mit den Kindern durchführen.

CL: Zu Beginn jeden Schuljahres erstellen wir einen verbindlichen Unterrichtsmodule-Katalog. Wünsche der Kinder und Eltern werden ebenso berücksichtigt wie Themen des Bildungsplans. Das heißt, das Angebot variiert von Jahr zu Jahr. Einige Module haben sich jedoch durchgesetzt und kehren immer wieder. Alle vier Jahre beschäftigt uns das Projekt: „Vom Ei zum Huhn“ und wir lassen Küken mit Hilfe eines Brutapparats bei uns ausschlüpfen. Die Erstklässler beginnen ihr Schulleben sozusagen mit dem Apfelprojekt: Sie sammeln Äpfel, pressen sie, manchmal wird auch ein Teil in „Bag and Boxes“ gefüllt und im Dorf verkauft. Der Erlös geht wiederum an die Schulgartengruppe, die davon Sämlinge und Pflanzensetzlinge erwirbt. Die Kinder haben eine eigene Baumzucht angefangen aus Samen, die sie im Wald gesammelt haben. Daraus haben sie nun 134 Bäume gezogen, mit denen im Herbst ein Waldgebiet aufgeforstet wird. Auf einem benachbarten Hühnerhof arbeiten die Schulkinder einmal im Monat mit. In diesem Jahr haben wir die biologische Wassergüte eines angrenzenden Baches mit den Zweit- und Drittklässlern bestimmt. Außerdem hat diese Klasse ein Herbarium angelegt mit Wiesenpflanzen des Frühlings und Sommers. Im Herbst waren alle Klassen mit der Försterin im Wald um Bäume zu bestimmen. Alle Klassen haben sich mit



Transformation hin zu Nachhaltigkeit: Bürokratische Strukturen und Prozesse lenken von den eigentlichen Aufgaben ab

die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (Vereinte Nationen 2015, 18f.).

Die Vereinten Nationen haben in mehreren Programmen BNE gefördert, so in der

Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Weltaktionsprogramm für BNE (vgl. Dt. UNESCO-Kommission 2014a, 2014b). Das aktuelle Programm „BNE2030“, ist explizit an den 17 Nachhaltigkeitszielen ausgerichtet (Dt. UNESCO-Kommission 2021).

BNE kann sich an dem Konzept der Gestaltungskompetenz orientieren. Gestaltungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, „Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung

erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und umzusetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen“ (de Haan 2008, 31).

Trotz der hochrangigen Förderung, des hohen Einsatzes von Lehrer:innen und Teams an vielen Schulen weltweit und einer un-

Greifvögel beschäftigen. Eine Falknerin brachte dazu drei Exemplare mit. Die 4. Klasse, eine Inklusionsklasse, besuchte eine Biogasanlage der Gemeinde und drehte mit einem professionellen Regisseur einen Film über unsere Naturparkschule, der im Dorf und in einem Kino der Stadt Schwäbisch Hall gezeigt wurde. Auch eine Podiumsdiskussion zum Thema BNE schloss sich daran an. Der Film kann übrigens auf unserer Homepage angeschaut werden. Ach, es gibt noch viele weitere Projekte...

TS: Das ist ein sehr vielfältiges Programm. Wie schaffen Sie es als kleine, einzügige Grundschule, dies zu stemmen?

CL: Wir haben uns viele verlässliche Kooperationspartner gesucht: Die Landfrauen bewirtschaften mit den Kindern den Schulgarten und verarbeiten die Ernte mit den Kindern, der benachbarte Hühnerhof ließ sich zum „Lernort Bauernhof“ ausbilden, der ehemalige Bäckermeister des Dorfes, ein NABU-Mitglied, hat die Werk-AG übernommen. Die Eltern arbeiten in verschiedenen Arbeitsgruppen mit: eine Gruppe hat einen Bauwagen zu einem mobilen Klassenzimmer umgebaut, eine Gruppe organisiert die Umgestaltung des Schulhofes zum naturnahen, erfahrungsorientierten „Schulplatz“.

Wir arbeiten mit über 20 Bildungsträgern und Akteuren zusammen. So ist die Arbeit auf vielen Schultern verteilt. Das ist wichtig.

TS: Wie nehmen Sie in dem Prozess zur Etablierung von BNE Ihre Führungsrolle wahr? Was sind die zentralen Aufgaben als Schulleiter:in?

CL: Ich bin die Netzwerkerin, für viele Prozesse der Türöffner und suche aktiv nach Kooperationspartnern. Ich lege gemeinsam mit dem Kollegium die Ziele für das Schuljahr fest. Meinen Kolleginnen ermögliche ich Fortbildungen, dem ganzen Pool unserer (auch ehrenamtlicher) Mitarbeiter:innen biete ich eine schulinterne Fortbildung mit Sachverständigen an. Am Ende steht ein geselliger Abend auf dem Programm. Geselligkeit ist wichtig - wir dürfen von den Eltern nicht nur Hilfe erbitten, wir müssen nach einem gemeinsamen Aktionstag auch zusammen am Lagerfeuer sitzen und ins Gespräch kommen können. Mitspracherecht ist uns auch wichtig, wenn ein nachhaltiger Prozess stattfinden soll - sowohl die Kolleginnen als auch die Kinder und Eltern brauchen das immer wieder, um sich mit der Schulentwicklung identifizieren zu können.

Ich kommuniziere nach innen- durch Rundbriefe und Mails und nach außen durch die Homepage,

Schaukasten, Presseartikel. Qualitätsentwicklung findet durch verschiedene Evaluationsinstrumente am Schuljahresende statt mit den Kindern, Eltern, Kolleg:innen, Mitarbeiter:innen und den Projektpartnern.

TS: Welche Tipps können Sie Schulleiter:innen insbesondere kleiner Schulen geben, die sich auf den Weg machen wollen, BNE umfänglich umzusetzen - vielleicht auch gerade an Schulen, die keine Nähe zu einem Naturpark aufweisen?

CL: Diese Schulen können sich in Baden-Württemberg zur BNE- Schulnetzwerkschule zertifizieren lassen. Dieses Zertifikat durften wir im Herbst 2021 entgegennehmen. Auch zur UNESCO- Projektschule kann man sich zertifizieren lassen. Die Vernetzungstreffen mit anderen Schulen fokussieren den Blick auf die eigene Arbeit.

Frau Lilienfein, vielen Dank für diese Einblicke!

Kontakt: <https://www.grundschulebibersfeld.com/kontakt/>

Netzwerk „Naturpark-Schulen“: <https://www.naturparke.de/aufgaben-ziele/bildung/naturpark-schulen.html>

übersehbaren Vielzahl an wissenschaftlichen und praxisorientierten Publikationen erfolgt die Umsetzung in Schulen noch immer eher punktuell. Nur knapp 9 % der Unterrichts- und Seminarzeit weisen deutliche Bezüge zur Nachhaltigkeit auf und nach wie vor sind es überwiegend engagierte Einzelpersonen, die BNE realisieren. Von einer breiten und strukturellen Verankerung kann noch nicht ausgegangen werden (vgl. Brock/Grund 2018, 4). Auch in den Curricula ist BNE noch nicht durchgängig verankert, es dominieren natur- und gesellschaftswissenschaftliche Fächer. Es gibt jedoch große Unterschiede zwischen den Bundesländern. So hat z. B. Baden-Württemberg BNE als eine Leitperspektive übergreifend für alle Fächer integriert (vgl. www.bildungsplaene-bw.de).

4. SCHULENTWICKLUNG FÜR BNE MIT DEM „WHOLE-SCHOOL-ANSATZ“

Aufgrund der zögerlichen Umsetzung in vielen Schulen fordern die Vereinten Nationen verstärkt eine strukturelle Verankerung von Nachhaltigkeit und eine ganzheitliche Umgestaltung von Bildungseinrichtungen, die sich in „Lernorte der Nachhaltigkeit“ wandeln sollen. Bereits im Weltaktionsprogramm BNE definierte die UNESCO die „ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen“ als eines von fünf prioritären Handlungsfeldern:

„BNE bedeutet viel mehr als nur eine nachhaltige Entwicklung zu predigen. Es geht darum, nachhaltige Entwicklung zu praktizieren“ (Dt. UNESCO-Konferenz 2014b, 18). Im aktuellen Programm, „BNE2030“ heißt es: „Um Lernende zu ermutigen, zu Chan-

ge Agents zu werden, die über das Wissen, die Mittel, die Bereitschaft und den Mut verfügen, transformative Maßnahmen für eine nachhaltige Entwicklung zu ergreifen, müssen die Bildungseinrichtungen selbst transformiert werden. Die gesamte Bildungseinrichtung muss auf die Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung ausgerichtet werden, sodass die Art und Weise, wie die Einrichtungen geführt und Entscheidungen innerhalb einer Einrichtung getroffen werden, mit den Lerninhalten und den pädagogischen Methoden korrespondiert und diese weiter stärkt. Dieser Whole Institution Approach von BNE erfordert Lern- und Lehrumgebungen, in denen die Lernenden lernen, wie sie leben, und leben, was sie lernen“ (Dt. UNESCO-Kommission 2021, 28).

Der „Whole-School-Ansatz“ zielt also darauf ab, Nachhaltigkeit nicht nur im Unterricht zu behandeln, sondern die Schule als Ganzes, in ihren Werten, Strukturen und Prozessen, unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten zu gestalten und zu entwickeln.

Diese ganzheitliche Transformation einer Schule zu einer auf Nachhaltigkeit gerichteten Lern- und Lehrumgebung erfordert einen Schulentwicklungsprozess unter dem Blickwinkel einer nachhaltigen Entwicklung (vgl. Müller/Lude 2019). Dieser ist als ganzheitlicher Prozess anzulegen, der die Einzelschule im Blick hat, sie in ihrem Systemzusammenhang sieht und Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung integrativ miteinander verknüpft. Der Whole School Approach weitet den Blick insbesondere auf Aspekte, die bei der Schulentwicklung meist kaum beachtet werden, für Nachhaltigkeit

aber große Bedeutung haben: Bewirtschaftung der Schule, Stoffkreisläufe und Ressourcenmanagement, bauliche Gestaltung und Ausstattung.

5. SCHWIERIGKEITEN AUF DEM WEG – UND WIE ES TROTZDEM GELINGEN KANN

In Befragungen nennen Schulleiter:innen v.a. folgende Hindernisse: Widerstände aus dem Kollegium, fehlende Ressourcen, v.a. Zeit, Zersplitterung in Schulfächer und die vielfältigen Auflagen der Schulverwaltung, die sehr viel Zeit binden. Bürokratische Strukturen und Prozesse lenken von den eigentlichen Aufgaben ab und blockieren Entwicklungsprojekte (vgl. Müller u.a. 2021). Das Zitat eines Schulleiters bringt dies es auf den Punkt: „Wir haben keine Zeit, wir haben keine Ressourcen und wir haben keine Lehrkräfte. Alles in allem: wir haben genug zu tun – und das soll jetzt noch obendrauf?“ (ebd.). Die COVID-19-Pandemie hat diese Situation noch weiter verschärft. Dennoch ist es einigen Schulen gelungen, trotzdem „am Ball zu bleiben“ und Nachhaltigkeit voran zu treiben (Müller u.a. 2022).

In allen Studien wird Partizipation als eine zentrale Gelingensbedingung beschrieben. Der Prozess muss von der Schulleitung angestoßen und vorangetrieben werden, kann jedoch nur gelingen, wenn er breite Unterstützung in der Schule und in ihrem Umfeld findet. Es gilt das Problemlösungsverhalten und die Kreativität möglichst vieler Menschen, die in der Schule arbeiten oder mit ihr verbunden sind, anzuregen und zu unterstützen.

KURZINTERVIEW

BEISPIEL 2:

Grund- und Realschule Sontheim a. d. Brenz - Modellschule für „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE-Modellregion Heidenheim, BW)

Tobias Stricker (TS): Herr Schulz, Ihre Schule gehört zu den BNE-Modellschulen, das Projekt läuft von 2019 bis 2021. Wie kam es dazu?

Rainer Schulz (RS): Im Sommer 2019 wurde die GRS Sontheim gemeinsam mit vier weiteren Schulen im Landkreis Heidenheim Modellschule für BNE. BNE ist eine von sechs Leitperspektiven im Bildungsplan von Baden-Württemberg. Im Kern geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler zu nachhaltigem Denken und Handeln befähigt werden und damit Zukunftskompetenz erwerben.

Ziel des vom Kultusministerium initiierten zweijährigen Modellprojekts war es, zu erproben, wie es gelingen kann, BNE an einer Schule strukturell zu verankern. Inhaltlich konnten wir dabei gut an bereits Vorhandenes anknüpfen. Seit 2014 waren wir schon „Fairtrade School“ und hatten uns mit dem ein oder anderen Projekt auf den Weg gemacht: Ein Schülerca-

fé, das von Schülern betrieben wird und faire Produkte verkauft, ein Schulgarten, in dem nach und nach eine Kräuterspirale, Hochbeete, ein Kompostkasten, ein Insektenhotel und eine Blumenwiese verwirklicht wurden sowie die regelmäßige Teilnahme am Schulfreizeit- und Schulmilchprogramm.

Hinzu kamen zahlreiche punktuelle Aktionen: z.B. eine Buchsammelaktion für die Bücherei, eine Tauschbörse auf dem Schulhof, ein Capri-Sonne-Projekt, das Basteln mit Naturmaterialien und Müll oder das Projekt „Papier schöpfen“. Schließlich wurde auch beim Papiereinkauf auf den „blauen Engel“ geachtet, im Lehrerzimmer fair gehandelter Kaffee getrunken, im Sportunterricht mit Bällen aus fairem Handel gespielt oder ein weiterer Trinkbrunnen angeschafft.

Getragen wurden die BNE-Aktivitäten zunächst von einzelnen Lehrkräften. Das sollte im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses verändert werden. „Was alle angeht, können nur alle lösen“, formuliert der Schweizer Autor Friedrich Dürrenmatt in seinen „21 Punkten zu den Physikern“. BNE geht alle etwas an und gelingt am besten, wenn alle an einem Strang ziehen. Auf diese gemeinsame Grundlage hat sich die Gesamtlehrerkonferenz zu Beginn des Modellprojektes verständigt.

TS: Unter Einbindung von vier Aktivitäts-Bereichen wird der sogenannte Whole System Approach verfolgt. Was steckt hinter diesem Ansatz und welchen Stellenwert messen Sie dem Ansatz in Ihrer Rolle als Schulleiter bei?

RS: Der beste Ort für den Erwerb von Zukunftskompetenz ist der Unterricht. Im Fokus unseres SE-Prozesses stand daher die Unterrichtsentwicklung. Dennoch waren wir von Anfang an ganzheitlich unterwegs. In einem „Whole-System-Approach“ wollten wir die Voraussetzungen für guten BNE-Unterricht möglichst breit erfassen und nach Möglichkeit das ganze „System“ in den Blick nehmen.

Der Ansatz reduziert die Komplexität bewusst auf vier Felder: Unterricht, Räume und Ausstattung, Personalentwicklung und Zusammenarbeit mit externen Partnern. Damit wurde erst einmal alles auf den Prüfstand gestellt: Unsere bisherige Unterrichtspraxis, die Unterrichtsräume sowie ihre Ausstattung mit Möbeln, Lehr- und Lernmitteln, die eigene Professionalität und schließlich die Zusammenarbeit mit unseren externen Partnern.

Der Entwicklungsprozess erwies sich als dynamisch. Da war es hilfreich, dass sich der Ansatz nicht nur als Analyse-, sondern auch als Steuerungsinstru-

Meist muss dazu nicht von vorne begonnen werden, sondern es können bereits vorhandene Initiativen aufgegriffen werden. In aller Regel gibt es bereits engagierte Menschen, die – vielleicht nur wenig sichtbar – aktiv sind und auf deren Mitarbeit man zählen kann. Bei vielen Schüler:innen und Teilen der Lehrerschaft gibt es eine (mindestens latente) Bereitschaft, bei Klimaschutz und Nachhaltigkeit mit zu machen. Eine Studie zeigte, dass sich junge Menschen eine wesentlich stärkere Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsthemen wünschen, nämlich in 34 % der Unterrichtszeit (vgl. Brock/Grund 2018, 4). Die „Fridays for future“-Initiativen fordern lautstark ein größeres Engagement für Nachhaltigkeit. Was für eine Chance, an diese Forderungen im Unterricht und in der Schulentwicklung anzuknüpfen! Bei einer Befragung von 525 Lehrkräften an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen zeigte sich, dass sich auch diese eine deutliche Intensivierung von BNE wünschen und dabei noch über den Wunsch der jungen Menschen hinausgehen: sie wünschen sich Bezüge zur Nachhaltigkeit in mehr als 40 % der Unterrichtszeit (vgl. Brock/Grund 2018, 4).

Vor dem Hintergrund der aktuellen Belastung in Schulen ist es entscheidend, den Prozess schlank zu halten und nach Möglichkeit an anderen Stellen für Entlastung zu sorgen.

Nicht jede Schule muss von vorne beginnen. Es gibt inzwischen Konzepte, die den Prozess einer Schulentwicklung detailliert beschreiben und an denen man sich orientieren kann (Müller/Lude 2019). Die Zeitschrift „Lernende Schule“ widmet dem Thema ein eigenes Heft (vgl. Fehse u. a. 2022). Die Erfahrungen von Schulleitungen sind in Studien dokumentiert (Grundmann 2017; Müller u.a. 2021, 2022). Ein Projektbericht des Kul-

tusministeriums Baden-Württemberg gibt umfassende Unterstützung und berichtet von den Erfahrungen beteiligter Schulen (vgl. ZSL 2021). Für die Unterrichtsentwicklung bietet die Datenbank zur UN-Dekade eine Vielzahl an fertigen Materialien und Unterrichtskonzepten (www.bne-portal.de)

Weiterhin kann Nachhaltigkeit auch neue Perspektiven auf immer schon anstehende Fragen eröffnen, z. B. die Notwendigkeit neuer pädagogischer Ansätze, welche die Lernenden zum Ausgangspunkt nehmen (Grundmann 2017). Schulentwicklung für BNE kann zu Veränderungen im Selbstverständnis von Lehrkräften führen und eine stärkere Zentrierung auf die Lernenden fördern. Entscheidungsprozesse mit partizipativem Einbezug der gesamten Schulgemeinschaft lassen Schüler:innen erfahren, dass ihr Engagement zu tatsächlichen Veränderungen führt. Wenn der Weg vom Reden über Nachhaltigkeit zu einem nachhaltigen Handeln besritten wird, wird Nachhaltigkeit für die Schüler:innen konkret und greifbarer und lässt sie Selbstwirksamkeit erleben (Lude/Müller 2022).

6. FÜHRUNG MACHT DEN UNTERSCHIED

Den Führungskräften kommt bei der Transformation einer Schule zu mehr Nachhaltigkeit eine Schlüsselrolle zu. Ausgewählte Zitate aus einer Interviewstudie bringen dies auf den Punkt: „Ohne Schulleitung geht gar nichts“, oder: „Wenn Schulleitung nicht will, ist es immer eine Spielwiese einzelner Kollegen“ (vgl. Grundmann 2017, 223).

Es ist die Aufgabe der Schulleitung, vorhandene Initiativen zu unterstützen, die

Bereitschaft für weiteres Engagement zu wecken und möglichst viele Menschen für das Anliegen zu gewinnen. Es geht darum, in der Einrichtung selbst eine Lern- und Führungskultur für Nachhaltigkeit zu entwickeln, die den Raum und den Rahmen bietet, gemeinsam Neues zu entwickeln und zu erproben. Dieses Vorhaben erfordert eine verantwortungsbewusste und motivierende Führung, die Sinn stiftet, die Menschen in ihrer Individualität wertschätzt, Engagement würdigt, Partizipation ermöglicht und zu eigenverantwortlichem Handeln ermutigt.

Führungskräfte wirken maßgeblich durch ihr Kommunikationsverhalten und prägen so die Organisationskultur. Sie können durch ihr Handeln und Entscheiden ein Beispiel geben, durch ihr Engagement inspirieren und im besten Fall begeistern. Vor allem anderen aber müssen sie selbst glaubwürdig hinter dem Anliegen stehen. Die eigene Haltung ist entscheidend.

Kontakt:

Institut für Bildungsmanagement (PH Ludwigsburg)
Prof. Dr. Ulrich Müller
E-Mail: ulrich.mueller@ph-ludwigsburg.de

ment auf der Prozessebene erwies. Dies war enorm wichtig, da wir arbeitsteilig in Gruppen arbeiteten. Zumindest die Steuergruppe (Schulleiter und drei Kolleginnen) musste einigermaßen den Überblick behalten. In einem höchst kreativen Kollegium erwies sich dies immer wieder als Herausforderung. Aber manches hat sich am Ende wunderbar zusammengefügt, was ursprünglich so gar nicht gedacht war. Die Grenzen der Planbarkeit sind zuweilen ein wertvoller Schatz.

TS: Das Projekt endete 2021, dennoch geht die Arbeit mit BNE an Ihrer Schule nahtlos weiter. Wie kann dies nach dem Ende einer solchen Projektphase gelingen?

RS: Bei uns wurde im SE-Projekt das Miteinander im Kollegium gestärkt, es gibt deutlich mehr Zusammenarbeit. Kommunikation, gegenseitiger Respekt, ein offenes Miteinander und vor allem ein wertschätzender Umgang mit Fehlern sind uns sehr wichtig. Bei Max Frisch findet sich dazu eine schöne Metapher: „Man sollte dem anderen die Wahrheit wie einen Mantel hinhalten, in den er hineinschlüpfen kann, und sie ihm nicht wie einen nassen Lappen um die Ohren hauen.“ Auf der strukturellen Ebene wurden sechs Stufensprecher gewählt. Sie treffen sich regelmäßig mit der Schulleitung. Die Konferenz ist der Ort des demokratischen

Austauschs, der gemeinsamen Suche nach der besten Lösung, nach einem Weg, den möglichst viele mitgehen können. Sie ist auch der Ort, an dem Verbindlichkeit hergestellt wird für das, was für alle gilt. In jeder Konferenz soll daher erörtert werden, was in Sachen BNE aktuell ansteht, was beibehalten, aber auch, was künftig verbessert werden muss.

TS: Wie nehmen Sie in dem Prozess zur Etablierung von BNE Ihre Führungsrolle wahr? Was sind die zentralen Aufgaben als Schulleiter?

RS: Wenn ich mich gemeinsam mit meinem Kollegium in einem Entwicklungsprozess auf den Weg machen will, muss ich als Schulleiter in meiner Führungsrolle vor allem zwei Fragen beantworten können. Erstens: Warum machen wir uns auf den Weg? Zweitens: Wohin wollen wir? Frage eins zielt auf ein sinnorientiertes Führungsverhalten, das darauf baut, dass sich ein Leitsatz des Holocaust-Überlebenden und Vaters der Logotherapie Victor Frankl bewahrheitet: „Der Wille zum Sinn bestimmt unser Leben! Wer Menschen motivieren will und Leistung fordert, muss Sinnmöglichkeiten bieten.“ Frage zwei zielt auf eine zielorientierte Führung, die im turbulenten Schulalltag sowohl für mich als auch für die gesamte Schul-Community eine transparente

und verbindliche Orientierung schafft. Wenn ich als Schulleiter nicht weiß, wohin ich will, darf ich mich nicht wundern, wenn ich da herauskomme, wo mich andere haben wollen.

TS: Welche Tipps können Sie Schulleiter:innen insbesondere an größeren Schulen geben, die sich auf den Weg machen wollen, BNE umfänglich umzusetzen - und vielleicht sogar Mitglied des BNE-Netzwerks werden wollen?

RS: Unser ultimativer Tipp!! „It always seems impossible until it is done.“ (Nelson Mandela)

Herr Schulz, vielen Dank für das Gespräch und Ihre Ausführungen!

Kontakt: r.u.s.schulz@t-online.de; <http://www.ghrs-sontheim.de/>

BNE-Netzwerkschulen: <https://www.nachhaltigkeitsstrategie.de/bildung/schulen/bne-schulnetzwerk>

Literatur

Brock, A.; Grund, J. (2018): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings. Befragung von LehrerInnen*. Berlin: Institut Futur.

Dt. UNESCO-Kommission (2014a): *UN-Dekade mit Wirkung – 10 Jahre Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. Online: www.unesco.de/infothek/dokumente/resolutionen-duk/reshv74-bne.html

Dt. UNESCO-Kommission (2014b): *Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Paris. Online: www.bne-portal.de/de/infothek/publikationen/all

Dt. UNESCO-Kommission (2021): *BNE 2030 - Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Online: https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf

FAO (2022): *The State of Food Security and Nutrition in the World 2022. Repurposing food and agricultural policies to make healthy diets more affordable*. Rome, FAO. <https://doi.org/10.4060/cc0639en>

Fehse, P.; Gebhard, U.; Textor, A. (2022, Hg.): *Lernende Schule*, 99; „Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Schulentwicklung“. Hannover: Friedrich.

Global Survey (2020): *Ergebnisbericht des Global Survey zu Nachhaltigkeit und den SDGs. Bekanntheit, Prioritäten, Handlungsbedarf*. Hamburg: Schlange & Co.

Grundmann, D. (2017): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer.

de Haan, G.: (2008): *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–43.

Hauff, V. (1987): *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp.

IPBES (2019): *Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services*. IPBES secretariat, Bonn, Germany. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3553579>

Lude, A.; Müller, U. (2022): *Schulentwicklung für Nachhaltigkeit: Ein gestuftes Rahmenkonzept für Schulleitungen und Steuergruppen*. In: Fehse, P. u.a., aaO, S. 115-117

Müller, U.; Hancock, D.; Stricker, T.; Wang, C. (2021): *Implementing ESD in Schools: Perspectives of Principals in Germany, Macau, and the USA*. In: *Sustainability* 2021, 13, 9823. <https://doi.org/10.3390/su13179823>

Müller, U.; Hancock, D.; Stricker, T.; Wang, C. (2022, i. V.): *School Leadership, Education for Sustainable Development and the impact of the COVID-19 Pandemic, Perspectives of principals in China, Germany and the USA*. In: *Education Science* 2022, 12.

Müller, U.; Lude, A. (2019): *Nachhaltigkeit und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Schulleitungsaufgaben*. In: *Schulleitung und Schulentwicklung, Loseblattsammlung*, Stuttgart: Raabe Verlag, S. 1-34.

Vereinte Nationen (2015): *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Online: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>

ZSL, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (2021): *BNE-Modellschulen: Schulen ganzheitlich für die Zukunft aufstellen*. Stuttgart. Online: <https://www.schule-bw.de/service-und-tools/aktuelles/bildungsnews/schulen-ganzheitlich-fuer-die-zukunft-aufstellen>



Statt echter Neubauten kommen oft „Mobile Ergänzungsbauten“ zum Einsatz

Schulbauwissen für alle

Plattform „Schulbau Open Source“

Voneinander lernen, nachahmen, weiterentwickeln: Mit der Plattform „Schulbau Open Source“ will die Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft „die Welt des Schulbaus zum Fliegen bringen“. Ihr mächtiger Gegner: die Beharrungskräfte im deutschen Schulsystem.

Autorin: **Daniela von Treuenfels** • Foto: **Scott Blake, Unsplash**

Es ist ein in der (deutschen) Welt der Architektur und Bauplanung einmaliges Projekt: Auf einer neuen Plattform liegt ein ganzer Werkzeugkasten für den Um- und Neubau von Schulen, frei verfügbar für alle Interessierten von Planern, Verwaltungsmitarbeiterinnen, Pädagogen, Politikerinnen bis hin zu engagierten Eltern und Schülern. Auf schulbauopensource.de liegen Lösungen, die in Pilotprojekten entwickelt wurden, die von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft beratend und koordinierend begleitet wurden.

Die gemeinnützige Stiftung mit Sitz in Bonn arbeitet seit rund 20 Jahren zum Thema Schulbau mit dem Ziel, Innovationen voranzutreiben. Ihr Ziel: Lernhäuser für eine zeitgemäße Pädagogik – inklusiv, digital, sozialräumlich vernetzt und gemeinschaftlich entwickelt. Pilotprojekte werden stets gut dokumentiert, um andere zu inspirieren. Einzelne Vorhaben wie der Bildungscampus Altstadt Nord in Köln haben auch in der Fachwelt Aufmerksamkeit erregt und Preise erhalten.

Das Kölner Beispiel zeigt auch, dass die Aktivitäten der Montag Stiftung nachhaltige Veränderungen bewirken: Auf Basis der entwickelten pädagogischen Leitlinien und Planungsergebnisse wurde ein „Planungsrahmen für pädagogische Raumkonzepte an Kölner Schulen“ festgelegt. Diese Standards wurden mittlerweile auch im Referenzrahmen Schulqualität NRW aufgenommen.

DAS ZIEL: VERBREITUNG VON INNOVATIONSKOMPETENZ

„Gestaltung von Schulen sieht nach wie vor aus wie im Deutschen Kaiserreich“ sagt Karl-Heinz Imhäuser, Vorstand der Carl Richard Montag Stiftung, der Dachstiftung der Montag Stiftungsgruppe. Anlässlich des Startes der neuen Online-Plattform nennt Imhäuser veraltete Schulbaurichtlinien „das größte Innovationshemmnis im deutschen Schulbau“. Flurschulen seien nicht mehr zeitgemäß: Bestmögliche Bildungschancen für alle ermöglichen bedeute heutzutage, einer wachsenden Heterogenität gerecht zu werden. In einer modernen Schule arbeiteten unterschiedliche Professionen, die jeweils unterschiedliche räumliche Ansprüche und Anforderungen hätten. Unabdingbar sei auch die Einbeziehung des Quartiers als „Zugang zur Welt“. Die neue Plattform, so Stiftungsvorstand Imhäuser, sei ein Mittel zur „Verbreitung von Innovationskompetenz. Wir wollen Perspektiven für hochwertige Schulbauten aufzeigen, die den pädagogischen Anforderungen von heute und morgen gerecht werden.“

Das Teilen von Wissen, ergänzt seine Vorstandskollegin Barbara Pampe, sei immer auch ein Treiber von Innovation. Aus „Best Practice“ soll „Next Practice“ werden, ist die Hoffnung der Architektin. Pampe ist Herz und Hirn der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Seit Dezember 2019 gehört sie dem Vorstand an, zuvor leitete sie fünf Jahre lang den Bereich Pädagogische Architektur. Ohne ihre Vorarbeit mit zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema Schulbau wäre schulbauopensource wohl kaum denkbar.

Gestartet ist die neue Plattform mit Planungsdetails zu einem Pilotprojekt in Weimar, einem Schulneubau im Rahmen der IBA Thüringen. Online ist nicht nur die „Phase Null“, also die Konzeptfindung mit den Nutzern nachzuvollziehen, sondern im virtuellen „Planschrank“ sind auch die Prüfberichte, amtliche Stellungnahmen und Fachpläne offen einsehbar. Im Bereich „Planungswissen“ sind die Erkenntnisse in 26 Themenpaketen, etwa Möblierung, Tageslicht oder Raumakustik zusammengefasst und grafisch verständlich dargestellt.

FLEXIBEL, MODERN, EINFACH

Das Weimarer Projekt stellte sich in mehrfacher Hinsicht als Glücksfall heraus. Nach langen Diskussionen und entgegen ursprünglicher Planung entschied sich die Stadt Weimar, das sehr marode bestehende Schulhaus nicht zu sanieren, sondern neu zu errichten. Aus der Her-

ausforderung, dem Plattenbau neues schulisches Leben einzuhauchen, wurde die Aufgabe, eine städtebauliche Lösung für das Quartier zu finden und drei neue Baukörper plus die bestehende Sporthalle miteinander in Beziehung zu setzen.

Das Ergebnis ist eine Maximallösung: sehr flexibel, aber auch maximal einfach und preisbewusst. Drei dreigeschossige Baukörper bilden einen neuen Campus: ein Gemeinschaftshaus mit Bistro, Werkstätten und Verwaltung, ein Lernhaus der Jahrgangsstufen 1-9 und ein Oberstufenhaus mit den Naturwissenschaften. An einer Stirnseite befindet sich jeweils ein außenliegendes Treppenhaus. Jedes Geschoss hat einen Laubengang, Lehrer und Schüler können über bodentiefe Schiebeflügel nach außen treten. Die vertikale Erschließung wird komplett in den Außenraum verlegt und bleibt unbeheizt. Das hat den weiteren Vorteil, dass jedes Geschoss einzeln erreicht und unabhängig genutzt werden kann.

Wer sich für diese besondere Form der Fassadengestaltung näher interessiert, findet Antworten auf zahlreiche Fragestellungen: Welches Material ist geeignet und bezahlbar? Welche Brüstungshöhen sind vorgeschrieben? Wie muss die Gestaltung sein, damit einerseits ein Brandüberschlag verhindert wird, aber gleichzeitig eine Entwässerung gewährleistet ist?

Mit dieser „begehbaren Fassade“ ist eine innere Erschließung fast obsolet. Die einzelnen Etagen sind frei gestalt- und flexibel umnutzbar. An keiner Stelle kann durch Wand oder Möbel ein Fluchtweg versperrt werden. Der Grundriss ist höchst flexibel. Interessierte finden auf der Planungs-Plattform Informationen zu vielerlei Fragestellungen: Belichtung, Belüftung, Möblierung, Heizung, Elektro- und Datenkabel, Sanitärräume, Teambereiche und mehr.

Alles kann offen angesehen werden. Open source, wie es der Name der Plattform verspricht, sind die Dokumente dennoch nicht ganz. Das Copyright für alle Inhalte auf Schulbau Open Source liegt bei der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. Die Materialien dürfen zur Veranschaulichung „zum Beispiel im Rahmen von Publikationen, Präsentationen oder Schulungen rund um das Thema Schulbau, aber auch im Rahmen der Planung und Ausführung von Schulbauprojekten“ verwendet werden, heißt es in den Nutzungsbedingungen. Was das in der Praxis bedeutet, wird wohl im Einzelnen zu klären sein.

IN DER PRAXIS DOMINIERT KONSERVATISMUS

Nun gibt es da auf der einen Seite dieses Füllhorn an Ideen. Andererseits werden Schulhäuser weiterhin konventionell gebaut. Das gilt für die meisten Neubauten, aber vor allem bei der Sanierung von Schulgebäuden und bei der Erweiterung von Schulstandorten geht in der Regel die Herstellung des Status Quo vor der Ermöglichung innovativer Raumkonzepte.

Das zeigt sich besonders in Berlin, wo derzeit wegen der Raumknappheit viele solcher „einfachen Kisten“ als so genannte Mobile Ergänzungsbauten (MEB) auf Schulgrundstücke gesetzt werden. Alle MEBs haben Klassenräume, einen Flur und sonst nicht viel. Ihr einziger Vorteil: sie sehen oft besser aus als das was nebenan vor sich hin rottet und Schulhaus genannt wird. Die Räume bringen dringend notwendige Entlastung, viele Schulbeteiligte sind froh wenn der Druck im Kessel sinkt – „Normalität“ ist der größte Wunsch, Veränderung eher nicht.

„Mobil“ ist nicht gleichbedeutend mit provisorisch, sondern bezieht sich auf die modulare Bauweise. Bauteile werden industriell vorgefertigt und vor Ort montiert. Der größte Vorteil bei dieser Bauweise ist die kurze Bauzeit vor Ort und damit insgesamt weniger Baulärm und weniger Beeinträchtigungen im Schulalltag. Die Gebäude sind auf eine Lebensdauer von 50 Jahren angelegt. „Mobil“ bedeutet auch nicht versetzbar. Zwar gibt es temporäre Bauten, die nach Ende der Nutzung abgebaut und an anderer Stelle wieder aufgebaut werden können. Diese werden aber in Berlin nur punktuell errichtet.

Berlin bietet die Wahl zwischen fünf verschiedenen Typen mit jeweils auf die Schulform angepassten Grundrissen, überall finden sich jedoch Flure mit Klassenzimmern. Dann gibt es noch Varianten mit Mensa oder Mehrzweckraum. Der erste MEB wurde 2013 an der Grundschule Wolkenstein in Pankow mit 8 Unterrichtsräumen errichtet. Im August 2021 wurde der 70. MEB als Holz-MEB an der Birken-Grundschule in Spandau eröffnet. Rund 70 weitere MEB sind jetzt in Planung, davon die Hälfte in Holzmodulbauweise.

Auch Hamburg als ebenfalls wachsende Stadt mit steigenden Schülerzahlen drückt im Schulbau aufs Tempo. „Gute Schulen – aber schnell“ lautet das Motto der landeseigenen Schulbau GmbH. Geplant ist der Neubau von 44 Schulen und die Erweiterung 123 bestehender Standorte (von insgesamt 450). Die Neubauten werden individuell geplant. Für die Erweiterungen sind sogenannte „Klassenhäuser“ in Modulbauweise vorgesehen.

In der Hansestadt ist nicht nur das Wording feiner als in Berlin, es gibt auch mehr Gestaltungsfreiraum. Je nach Platzbedarf gibt es drei verschieden große Häuser mit zwei oder drei Geschossen, deren Dächer begrünt werden. Die Fassade kann mit unterschiedlichen Materialien von Klinker bis Putz an die Nachbarschaft angepasst werden. Die Innengestaltung ist – theoretisch – komplett flexibel gestaltbar. Die Schulen werden in die Planungen zum Innenausbau mit einbezogen, doch offene Lernlandschaften sind bisher nicht dabei. Die Pädagogen wünschen die konservative Aufteilung in Klassenräume. Bei einer Lebensdauer der Klassenhäuser von 80 Jahren bedeutet das: Die von der Montag Stiftung angeprangerte Raumstruktur aus dem Kaiserreich erfährt eine Fortdauer bis ins 22. Jahrhundert.

Ob Berlin oder Hamburg, die „Klötzchenarchitektur“ wird vielfach kritisiert. Doch von den äußerlich fast gleichen Klötzchen in Weimar sind sie Lichtjahre entfernt. Das fängt bei der vollkommenen Flexibilität an: Wenn in 10 Jahren die Schülerzahlen sinken, ist eine andere Nutzung problemlos möglich. Ein Beispiel: In Weimar wäre es denkbar, eine oder mehrere Etagen an eine Tanzschule zu vermieten – die möglicherweise ein attraktiver Kooperationspart-

ner für die Schule und attraktiver Kulturort für die Nachbarschaft sein könnte. In Berlin würde diese Idee an den Wänden der Klassenräume scheitern.

KEINE FÖRDERUNG FÜR INNOVATIVE RAUMKONZEPTE

Auch auf veränderte pädagogische Konzepte kann mit flexiblen Raumaufteilungen zeitnah reagiert werden. Wer weiß denn schon, wie Kinder in 10, 20 oder 30 Jahren lernen und welche Räume sie dann benötigen. Brauchen wir in 50 Jahren überhaupt noch Schulgebäude? Oder findet Lernen dann an vielen Orten statt? Welche Formen der Lernbegleitung gibt es in 60 Jahren? In welche Richtung die Entwicklung auch gehen mag, dass die Flurschule mit ihrer Raumaufteilung Teil einer neuen Lernkultur sein könnte, ist schwer vorstellbar.

Zur Mutlosigkeit bei den entscheidenden Akteuren – Verwaltung und Pädagogen – kommt eine Förderlogik, die die Zukunft des Lernens nicht im Blick hat. So gibt es beispielsweise Sanierungsprogramme, die umfassende Umgestaltungen ausschließen. Der Bund fördert unter der Überschrift Digitales, Sanierung oder Ganztag. Nur allmählich setzt sich der Gedanke durch, dass Schulen in sozial herausfordernden Lagen mehr Unterstützung bekommen müssen. Eine Förderlinie für neue Räume für innovative pädagogische Konzepte gibt es überhaupt nicht. Schulen sind hier auf die Kooperationsbereitschaft ihrer Kommune angewiesen, und die ist nicht immer gegeben.

Insofern war die Erfahrung der Gemeinschaftsschule Weimar mit ihren Partnern Stadt, IBA und Montag Stiftung ein Sonderfall. Damit es öfter geschieht, dass ein Töpfchen sein Deckelchen findet, teilen die Beteiligten ihr Wissen, um Nachahmern Mut zu machen und Werkzeuge an die Hand zu geben. Nach dem Piloten Weimar sollen auf schulbauopensouce weitere Schulbauprojekte dokumentiert werden. Die Stiftung lädt ein zu begleitenden Veranstaltungen, die jeweils auf der Plattform bekannt gemacht werden.

Schulbau Open Source

Schulbau Open Source

<https://www.schulbauopensource.de/>

Quellen

Pressetermin zum Launch von [schulbauopensource.de](https://www.schulbauopensource.de/)

<https://www.zeit.de/2022/14/schulbau-hamburg-container-architektur/komplettansicht>

<https://www.schulbau.hamburg/klassenhaus/>

https://www.stadtentwicklung.berlin.de/bauen/hochbau/de/modulare_schulergaenzungsbauten.shtml

<https://www.berlin.de/schulbau/massnahmen/modularer-ergaenzungsbau/>

<https://www.bda-bund.de/events/schulbau-neu-gedacht/>

Partizipation im Schulbau

Ein Modellprojekt

Der Berliner Senat legte im Mai 2017 fest, dass die Partizipation der bezirklichen und schulischen Öffentlichkeit bei Schulbaumaßnahmen auf geeignete Weise sichergestellt wird. Schulgemeinschaften und Gremien gewinnen damit eine wesentlich größere Möglichkeit, an Schulbauvorhaben aktiv mitzusteigen, mitzuwirken und mitzuentcheiden.

Text: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin
Foto: Erika Fletcher, Unsplash

Zur Erprobung von Partizipationsverfahren fand im ersten Halbjahr 2018 ein Modellprojekt an drei Berliner Schulen statt. In Abstimmung mit den Bezirken und den Schulleitungen wurden folgende Schulen ausgewählt:

- ▷ Anna-Seghers-Gemeinschaftsschule, Bezirk Treptow-Köpenick
- ▷ Bornholmer Grundschule, Bezirk Pankow
- ▷ Grundschule an der Bäke, Bezirk Steglitz-Zehlendorf

Die genannten Schulen eint, dass bei allen in den nächsten Jahren umfangreiche Erweiterungs- und Umbaumaßnahmen anstehen. Die Planungen der Baumaßnahmen befinden sich bei ihnen darüber hinaus in einem frühen Stadium.

Damit war die wesentliche Voraussetzung für die Einbeziehung der Schulgemeinschaften an der Erarbeitung eines Raumkonzeptes gegeben. Ende 2017 beauftragte die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie erfahrene Planungsbüros mit der Durchführung der Partizipationsverfahren. Der Anna-Seghers-Gemeinschaftsschule wurden die Baupiloten BDA aus Berlin zur Seite gestellt, für die Bornholmer Grundschule das Architekturcontor Schagemann Schulte, Potsdam, und für die Grundschule an der Bäke das Büro Wanta Architekten, Cottbus.

Die Aufgabe für die ausgewählten Büros lautete, mit allen Verfahrensbeteiligten abgestimmte Raum- und Funktionskonzepte zu entwickeln, die als Grundlage für die weiteren Planungsschritte dienen sollen. Das Raumkonzept des Berliner Lern- und Teamhauses diente dabei als Orientierung. Dank der guten und kooperativen Zusammenarbeit aller Beteiligten konnten die Partizipationsverfahren innerhalb eines halben Jahres bis zum Ende des Schuljahres 2017/18 erfolgreich abgeschlossen werden. Die positiven Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Modellprojekt bildeten einen wichtigen Baustein, um die Leitlinien zur Durchführung von Partizipationsverfahren als Regelverfahren zu erarbeiten.



DIE SCHULE

Die Anna-Seghers-Schule ist eine Gemeinschaftsschule in Berlin-Adlershof. Derzeit wächst sie auf vier Züge von der ersten bis zur 13. Jahrgangsstufe und eine Schülerzahl von 1280 an. Die Schule liegt in einem von seiner Bebauung heterogenen Viertel und wird von Gründerzeithäusern in geschlossener Blockrandbebauung ebenso flankiert wie von Kleingärten und freistehenden Einfamilienhäusern. Nah gelegen ist der Wissenschaftsstandort Adlershof, mit dem die Schule eine engere Vernetzung anstrebt.

Das Schulleben findet gegenwärtig sehr beengt auf ca. 5600 m² Nutzfläche statt und erstreckt sich auf mehrere Gebäude. Unterrichtet wird im denkmalgeschützten dreigeschossigen Hauptgebäude, im zweigeschossigen Neubau von 2010 und im Flachbau im hinteren Teil des Schulgeländes. In den drei denkmalgeschützten Remisen sind Werkstätten, die Cafeteria und die Mensa untergebracht. Daneben gibt es zwei Sporthallen, von denen eine abgerissen werden soll, ebenso der Flachbau der ersten Klassen. Bis auf den Neubau sind alle Gebäude renovierungsbedürftig.

DER BETEILIGUNGSPROZESS

Für eine zeitgemäße Pädagogik mit ausreichend Platz für alle Schulbeteiligten soll die Schule unter Einbeziehung aller Akteure und der schulischen Öffentlichkeit saniert, erweitert und umgebaut werden. Ziel des Auftrages war die Konzeption und Durchführung eines Partizipationsprozesses und die Erarbeitung der pädagogisch-räumli-



Schulbau soll in Berlin nicht nur „top down“ gesteuert, sondern partizipativ organisiert werden

chen Konzeption, auf deren Grundlage die weitere Planung erfolgen konnte. Dabei sollten die qualitativen und funktionalen Aspekte des neuen Musterraum- und Funktionsprogramms als Orientierung dienen. Die Mittel für die baulichen Maßnahmen sind in der Berliner Schulbauoffensive erfasst und bereitgestellt.

In einem mehrstufigen Beteiligungsprozess wurden die Bedarfe der unterschiedlichen Interessengruppen aus Vertretern der Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft, der Erzieherinnen und Erzieher, der beteiligten Ämter und der Politik, ermittelt, rückgekoppelt und vorgestellt. Nach dem Auftaktermin im Februar 2018 fand die Visionenwerkstatt im März statt. Losgelöst von eingefahrenen Vorstellungen konnten die rund 60 Teilnehmenden in gemischten Kleingruppen ihre Ideen und Bedürfnisse formulieren. Beim dritten Termin im April „Schulbautypologie weiterdenken“ erarbeiteten die Teilnehmenden auf Grundlage der vorangegangenen Ergebnisse eine Schulbautypologie für die Neugestaltung der Anna-Seghers-Schule, die mit dem Konzept des Berliner Lern- und Teamhauses sowie dem neuen Musterraum- und Funktionsprogramm abgeglichen wurde. Beim Schlusstermin im Juni 2018 wurde das neue Raum- und Funktionskonzept der Schule im Rahmen der Gesamtkonferenz, zu der auch die externen Beteiligten sowie Politiker eingeladen waren, vorgestellt.

ERGEBNISSE UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Das Thema „Gemeinschaft“ aus dem Schul-Leitspruch „Gemeinsam statt einsam“ spiegelt sich klar in den Werkstattergebnissen wider. So sollen als Besonderheit im Modell der Anna-Seghers-Schule die Stu-

fen und einzelnen Jahrgänge vielfältige Gelegenheiten in verschiedenen großen Raumsituationen zur Begegnung und zum Austausch bekommen. Übergänge sollen fließend gestaltet, selbstorganisiertes Lernen ermöglicht werden; es soll Orte zum Rückzug, zum Vorführen und zum Bewegen geben. Wie dieses erweiterte Konzept, das neben der erhöhten Zügigkeit auch Inklusion und Ganztags Rechnung trägt, innerhalb des Bestandes und eines Erweiterungsbaus umgesetzt werden kann, muss nun vom Bezirksamt Treptow-Köpenick in einer Machbarkeitsstudie untersucht werden. Nur so kann der Neubaubedarf ermittelt und eine sichere und nachhaltige Planungsgrundlage wirtschaftlich erstellt werden.

WELCHE SCHLUSSFOLGERUNGEN ERGEBEN SICH AUS DEM PARTIZIPATIONSVERFAHREN?

Das Verfahren hat gezeigt, dass das neue Schulbaumodell „Berliner Lern- und Teamhaus“ dem Schulkonzept der Anna-Seghers-Schule weitgehend entspricht – aber auch, dass es eine individuelle Abstimmung nicht ersetzt. So konnte nicht nur das pädagogische Konzept der Schule überprüft werden, sondern auch das Musterraum- und Funktionsprogramm bedarfsgerecht angepasst werden.

Für die weitere Etablierung von Partizipationsverfahren wäre es wünschenswert, dass alle involvierten Ämter die Chance einer frühen Beteiligung nutzten. Um eine gute und zeitgemäße Schule schnell und unkompliziert zu realisieren, wie es die Berliner Schulbauoffensive heute verlangt, ist eine gute Zusammenarbeit aller Beteiligten zwingend notwendig – beste Voraussetzung dafür ist ein frühzeitiges Kennenlernen und Verstehen der gegenseitigen Interessen.



Pädagogische Überlegungen bei der Sanierung

Pädagogische Architektur

Bei der Sanierung von Schulen sollten pädagogische Überlegungen im Vordergrund stehen und Schüler und Lehrer bei den Planungen eine wichtige Rolle spielen.

Text: Joachim Göres, Ernst Klett Verlag GmbH • Foto: Rebecca Campbell, Pexels

*Auch der Schulflur kann Lernort sein –
doch nicht überall ist das gestattet*

2017 bekam der Neubau des Schmuttertalt-Gymnasiums Diedorf in der Nähe von Augsburg den Deutschen Architekturpreis. Ausgezeichnet wurde die Schule von einer aus Architekten bestehenden Jury unter anderem, weil sie durch mehr als 1600 Photovoltaik-Module mehr Energie liefert als verbraucht und wegen der vorgefertigten Holzskelettkonstruktion schnell und kostengünstig erbaut werden konnte. Die Schulleitung verweist dagegen mit Stolz eher auf die bauliche Umsetzung des von Lehrenden und Lernenden erarbeiteten Raumkonzeptes. Dazu gehört die Schaffung von offenen Lernlandschaften für alle Jahrgangsstufen – statt den üblichen Fluren als reine Verbindungswege gibt es vor den Klassenräumen einen Bereich, in dem die Schüler selber lernen können. „Ausgangspunkt aller Überlegungen sind nicht die technischen Details, sondern der Zweck des Gebäudes: Lern- und Lebensraum zu sein, in dem moderne gymnasiale Bildung möglich ist“, heißt es auf der Schul-Homepage unter dem Stichwort „Pädagogische Architektur“.

WIRKUNG DER SCHULARCHITEKTUR AUF DAS LERNEN

Der emeritierte Erziehungswissenschaftler Christian Rittelmeyer betont dagegen, dass es in Schulgebäuden in erster Linie darum geht, dass sich Menschen dort wohlfühlen, weil sie dann lieber und besser lernen. Rittelmeyer hat sich in seiner jahrelangen Forschung ausführlich mit der Wirkung der Schularchitektur auf das Lernen beschäftigt und spricht von drei wichtigen Kriterien. Die Fassade und die Innengestaltung sollten anregend und abwechseln statt eintönig und monoton sein. Form und Farbe sollten freilassend und nicht bedrängend wirken – also zum Beispiel keine engen Flure und keine grellen Farben. Die Raumgestaltung sollte eher warm und weich (Holz, Bilder im Raum, Bau- und Farbelemente beziehen sich aufeinander) statt kalt und hart (Sichtbeton, Stahlgerippe, graublau, Bau- und Farbelemente stehen beziehungslos nebeneinander) anmuten. Für Rittelmeyer ist klar: „Alleine können Architekten die Schule der Zukunft nicht schaffen.“

Das haben sich auch diejenigen gesagt, die täglich viele Stunden in der Kooperativen Gesamtschule Leeste in der Nähe von Bremen verbringen. Das aus den 70er Jahren stammende Gebäude für rund 1100 SchülerInnen war in die Jahre gekommen und wurde nach einer vierjährigen Sanierung gerade neu eingeweiht. Bei der Investitionssumme von 19,4 Millionen Euro spielt die Modernisierung aller 80 Unterrichtsräume mit moderner Medientechnik eine große Rolle, damit Smartphones, Laptops und Tablets zum Lernen eingesetzt werden können. Das Besondere: Schüler und Lehrer hatten während von der Entwurfsphase bis zum Abschluss der Bauarbeiten entscheidenden Anteil an den Veränderungen an ihrem Schulgebäude.

„Das pädagogische Konzept muss klar sein, bevor man schaut, wie man es baulich umsetzen kann. Für uns war Teamarbeit, Binnendifferenzierung und Barrierefreiheit wichtig. Die Schüler sollen gerne bei uns lernen, deswegen haben wir auf wertige Materialien wie Holz und Stein gesetzt“, berichtet Rainer Patzelt, bis vor kurzem KGS-Schulleiter. Er nennt eine weitere Voraussetzung, damit Schüler und Lehrer auf die Gestaltung Einfluss nehmen können: „Man muss zunächst architektonisches Wissen vermitteln und Alternativmöglichkeiten kennenlernen und diskutieren, um Entscheidungen treffen zu können, denn sonst wäre das nur eine Schein-Partizipation.“

NISCHEN ZUM ZURÜCKZIEHEN

Die Innenarchitektin Tanja Remke und ihr Team haben dazu mit Schülern Workshops veranstaltet. Viele Wünsche der Lernenden wurden umgesetzt. Sie wollten Orte, an denen sie sich zurückziehen können und haben Sitz-Nischen entworfen, die man heute im Gebäude an verschiedenen Stellen findet. Sie wollten keine stinkenden Teppiche mehr – heute gibt es einen Parkett-Bodenbelag. Sie wollten saubere Toiletten – heute hat jeder Jahrgang eine eigene Toilette. „Es gab auch Wünsche wie kuschelige weiche Polster zum Sitzen. Weil sie schnell dreckig werden und kaputt gehen, mussten wir das ablehnen – wenn man das erklärt, können die Schüler das akzeptieren und fühlen sich ernst genommen“, sagt Remke und fügt hinzu: „Die Partizipation von Schülern und Lehrkräften während der gesamten Planungs- und Bauphase verbessert das Ergebnis und zahlt sich auch finanziell aus, denn es muss nicht nachträglich noch etwas verändert werden. Dies senkt die Kosten und verkürzt die Bauzeit.“

Lehrern waren bei den regelmäßigen Treffen mit Remke die Bedingungen für einen guten Unterricht wichtig. So konnte die Akustik durch neue Decken aus Holzwolle-Leichtbauplatten deutlich verbessert werden. Lange Diskussionen gab es um die von der Schulleitung angestrebte Öffnung der Wände der Klassenräume. Die geschlossenen sollten durch gläserne Wände ersetzt werden, damit der angrenzende Flur auch als Lernraum für Gruppen- oder Einzelarbeit genutzt werden kann und die Lehrkräfte durch die Glaswand alle Schüler im Blick behalten. „Einige Lehrer fühlten sich unwohl beim Gedanken, dass ihr Unterricht von außen beobachtet werden kann.“

Andere sorgten sich darum, dass Schüler schneller abgelenkt werden“, sagt Remke, deren Büro für Konzept und Umsetzung bei der Sanierung der KGS Leeste gerade mit dem Niedersächsischen Staatspreis für Architektur ausgezeichnet wurde. Patzelt ergänzt: „Ich hatte anfangs Angst, dass Kollegen die Glasscheiben verhängen. Inzwischen will niemand mehr auf die transparenten Wände verzichten. Man muss einfach die Erfahrung machen und die Vorteile erleben, dass man viel Platz zum Lernen gewinnt und leichter differenzierten Unterricht durchführen kann.“

SCHULFLUR ALS LERNRAUM

Christiane Kraatz, Architektin aus Braunschweig und Vorsitzende der AG Schulbau bei der niedersächsischen Architektenkammer, spricht von einem Sanierungsstau bei Schulen in Deutschland in Höhe von 45 Milliarden Euro. Sie wünscht sich schnellere Entscheidungen und einheitlichere Regeln bei Sanierungsprojekten, bei denen pädagogische Überlegungen im Vordergrund stehen sollten: „In Braunschweig hat die Polizei wegen der Amok-Gefahr in Schulen durchgesetzt, dass Klassenräume keine Glaswände haben dürfen. In Niedersachsen ist die Nutzung des Schulflurs als Lernraum nur mit Ausnahmegenehmigung möglich, weil der Flur als Fluchtweg gilt. In Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen ist man in den Schulbaurichtlinien deutlich weiter.“

Schulentwicklung und Lernkultur an Ganztagsschulen in Deutschland

GTS-Bilanz – Qualität für den Ganztag

Der Themenbereich Schulentwicklung und Lernkultur bezieht sich auf die Frage, welche Aspekte es beim Ausbau und der Weiterentwicklung einer Ganztagsschule zu beachten gilt und wie diese Aspekte mit der Diskussion über die sogenannte neue Lernkultur zusammenhängen. An der Justus-Liebig-Universität Gießen wurde hierzu eine systematische Literaturrecherche bisheriger wissenschaftlicher Erkenntnisse durchgeführt. Im Folgenden werden diese Forschungsergebnisse gebündelt vorgestellt.

Autorin: **Johanna M. Gaiser** (Justus-Liebig-Universität Gießen) • Foto: **kyo azuma**, Unsplash

Mit dem Start des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) im Jahr 2003 nahm der Ausbau der ganztägigen Bildung in Deutschland rasant Fahrt auf. Für die zahlreichen Schulen, die sich seither auf den Weg gemacht haben, ein ganztägiges Angebot auf- bzw. auszubauen, war das mit vielfältigen Veränderungen in der Schulorganisation verbunden. Zeitstrukturen mussten geändert, Baumaßnahmen unternommen, zusätzliche Mitarbeiter:innen eingestellt und neue Lehr-Lern- und Betreuungskonzepte entwickelt werden. Kurz: Ganztagsschulentwicklung wurde eine zentrale Aufgabe, um den Wandel von der Halbtags- zur Ganztagsschule zu bewältigen. Damit einher ging auch die Diskussion über eine potenziell neue Lernkultur an Ganztagsschulen, die durch das Mehr an Zeit möglich wird und die den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Schüler:innen gerecht werden soll.

ZENTRALE FRAGEN DER FORSCHUNGSÜBERSICHT

Drei Aspekte sind für den Themenbereich Schulentwicklung und Lernkultur von zentraler Bedeutung. Erstens ist ein Großteil der allgemeinbildenden Schulen von dem Wandel hin zu mehr ganztägiger Bildung betroffen. Schulen, die einen solchen Wandel erleben, stellen sich viele Fragen: Wie geht die Umgestaltung von der Halbtags- zur Ganztagsschule vonstatten? Welche Faktoren können Hürden darstellen? Welche sind für den Wandel förderlich?

Aus Forschung und Praxis wissen wir bereits, dass dabei jede Schule ihren eigenen Weg geht, überall aber ähnliche Prozesse in Gang gebracht werden.

Zweitens ist Schulentwicklung als Prozess nie wirklich abgeschlossen. Schule ist genauso wie die Gesellschaft, in der sie ihren Platz hat, stets im Wandel. Die Qualität von Lehren und Lernen sollte jederzeit gesichert und weiterentwickelt werden. Wie laufen Veränderungsprozesse an Schulen ab, die bereits längere Zeit ganztägig arbeiten? Was passiert, wenn sie beispielsweise ihr Ganztagsangebot ausbauen oder von einem offenen Ganztagsmodell zu einem gebundenen gelangen möchten? Welche unterschiedlichen Aspekte sind für diese Umgestaltungen relevant?

Neben Organisation, Personal und Unterricht gewinnen an Ganztagsschulen dabei besonders die außerunterrichtlichen Angebote und die Lernkultur an Bedeutung. Drittens wird in der Diskussion über den Ausbau ganztägiger Bildung vielfach von der sogenannten neuen Lernkultur gesprochen. Sie wird als Entwicklungspotenzial und damit auch als Hoffnungsträger für einen Wandel des Lernens in Ganztagsschulen betrachtet. Wichtig ist: Die neue Lernkultur sollte über den reinen Betreuungsaspekt oder die einfache Verlängerung des Schulunterrichts hinausgehen. Doch zeigt sich der gewünschte Wandel in der Lernkultur überhaupt – und wenn ja, wie genau?

METHODISCHES VORGEHEN

Um einen Überblick über die bisherigen Erkenntnisse zu den hier aufgeworfenen Fragen zu bekommen, wurde eine Literaturrecherche für den Zeitraum 2005–2020 nach folgenden Kriterien durchgeführt:





Ganztagsschule: Wo kommt eine neue Lernkultur am ehesten zu Tragen?

- ▷ Schlagworte: Schulentwicklung, Lernkultur
- ▷ Die gesichteten Studien wurden eingehend auf ihre Qualität geprüft.
- ▷ Ausgeschlossen wurden Studien, bei denen folgende Kriterien zutrafen:
 - ▷ fehlende empirische Nachvollziehbarkeit (zum Beispiel Forschungsvorgehen unklar, keine gesicherten Ergebnisse);
 - ▷ ein Ganztagsbezug;
 - ▷ inhaltliche Schwerpunkte zu Kooperation

Insgesamt wurden 34 empirische Untersuchungen einbezogen. 43 Prozent davon stellten Fragebogenstudien dar, 49 Prozent nutzten qualitative Erhebungsmethoden (etwa Interviews) und die übrigen kombinierten beide Herangehensweisen.

Umgestaltungsprozesse von Halbtags- zu Ganztagschulen sind vielfältig. Nötig sind zahlreiche Einzelschritte. Die beteiligten Akteur:innen führen dabei unterschiedliche Motive und Auslöser für den gewünschten Wandel auf, die entweder eher auf internen Überzeugungen und Entwicklungszielen oder auf externen Impulsen wie politischen Beschlüssen oder Schulevaluationen beruhen. Bei der konkreten Umsetzung des Wandels zum Ganztags kommen unterschiedliche Strategien zum Einsatz: Der Wandel kann in kleinen Schritten über einen längeren Zeitraum vollzogen werden oder möglichst schnell. In beiden Varianten kommen unterschiedliche Vor- und Nachteile zum Tragen. So kann beispielsweise ein Wandel in kleinen Schritten darauf abzielen, möglichst viele Personen aus dem Kollegium für die Veränderungen zu gewinnen und damit im Team großen Rückhalt für die Vorhaben zu erreichen. Allerdings

kann diese Strategie auch dazu führen, dass neue und alte Strukturen eine Zeit lang parallel laufen und mit weiteren Schritten nachgesteuert werden muss.

Die Nachhaltigkeit des Entwicklungsprozesses scheint wiederum von dessen Dauer abzuhängen. So zeigt eine Untersuchung, die über mehrere Jahre hinweg Fragebogendaten an Ganztagschulen erhoben hat, dass eine langjährige aktive Schulentwicklung die Verbesserung zentraler Qualitätsbereiche fördern kann (zum Beispiel die Aktivierung des Lehrerkollegiums oder die Qualität des erweiterten Bildungsangebots). Zeitlich begrenzte Schulentwicklungsarbeit führt dahingegen nicht automatisch zu einer nachhaltigen Weiterentwicklung des Ganztags.

AN DER ENTWICKLUNGSARBEIT BETEILIGTE UND IHR UMGANG MIT DEM WANDEL

Die Schulleitung spielt als aktive und steuernde Instanz eine zentrale Rolle beim Auf- und Ausbau des Ganztags⁴ – nicht zuletzt auch dadurch, dass sie ohnehin in nahezu alle Schulentwicklungsprozesse eingebunden ist. Daneben sind je nach Schulform an den meisten Schulen Lehrkräfte in die Schulentwicklungsarbeit miteinbezogen (an 77–85 Prozent der Schulen).

Weitere pädagogisch Tätige, Eltern und Schüler:innen sind deutlich seltener beteiligt (an maximal 53 bzw. 51 Prozent der Schulen). Zudem wurde bei systematischen Beobachtungen in der Praxis festgestellt, dass die Reaktionen von Lehrkräften auf Veränderungsprozesse und die Beteiligung an diesen durchaus ambiva-

lent sein können. Durch Schulentwicklungsarbeit wird es möglich, Routinen in der pädagogischen Arbeit aufzubrechen und Neuerungen, beispielsweise eine in den Vormittag integrierte Lernzeit, einzuführen. Aus Sicht der Forschung ist aber mit Widerständen vonseiten der Beteiligten zu rechnen, da pädagogische Überzeugungen, Zuständigkeiten und Rollen geklärt bzw. neu ausgehandelt werden müssen.

MASSNAHMEN UND ZIELE DER SCHULENTWICKLUNGSARBEIT

Am häufigsten setzen Schulleitungen interne Evaluationen oder Arbeitsgruppen zur Weiterentwicklung des Ganztags ein. Auch eine Veränderung der Schulorganisation wird häufig umgesetzt. Am seltensten Teil der Schulentwicklungsarbeit ist die Erarbeitung von – mit dem Curriculum verknüpften – außerunterrichtlichen Angeboten⁶. Aus qualitativen Studien ist bekannt, dass sich Neuerungen, die von außen an die Schulen herangetragen werden, nicht ‚einfach so‘ umsetzen lassen. Vielmehr werden sie von den beteiligten Personen für die spezifische Ausgangslage an der Schule ‚übersetzt‘ und entsprechend angepasst.

BEDINGUNGEN FÜR EINE ERFOLGREICHE SCHULENTWICKLUNG

Die Forschung hat eine Reihe von Gelingensbedingungen zutage gebracht, die für erfolgreiche Schulentwicklungsarbeit eine wichtige Rolle spielen. Zwei Aspekte werden jedoch in mehreren Studien zum Thema gemacht und könnten sich somit als besonders relevant erweisen. Erstens sollten – auch im Sinne einer demokratischen Schulführung – nach Möglichkeit alle Beteiligten in die Schulentwicklungsarbeit einbezogen werden. Zweitens sind ein grundsätzliches Problembewusstsein und eine Innovationsbereitschaft aller Beteiligten zentrale Voraussetzungen für das Gelingen von Umgestaltungsprozessen. Ohne die Bereitschaft und die Motivation der ausführenden Praktiker:innen können Widerstände immer wieder zu Reibungen im Prozess führen.

BEFUNDE ZUR LERNKULTUR

VERÄNDERUNG DER LERNKULTUR AN GANZTAGSSCHULEN

Mehrere Studien haben die Veränderung der Lernkultur an Ganztagschulen untersucht. Aus deutschlandweiten Fragebogenerhebungen ist bekannt, dass sich ein Großteil der Schulen die Erweiterung der Lernkultur als ein Ziel für den Ganzttag setzt. Allerdings hat der Anteil der Schulleitungen, die das in solchen Erhebungen angeben, in den vergangenen Jahren deutlich abgenommen. Neben dem Unterricht sind die außerunterrichtlichen Angebote dabei ein zentraler Bereich, in dem eine neue Lernkultur zum Tragen kommen kann. Diese Angebote finden sich grundsätzlich in vielen Formen und in einer großen Breite an Ganztagschule.

Qualität, Dauer und Häufigkeit der Angebotsdurchführung können hierbei stark und wirken sich damit auch ganz unterschiedlich auf die Lernkultur aus. Durch eine klare Zielorientierung im Ganzttag lässt sich die Angebotsqualität aber durchaus steigern.

WEGE HIN ZU EINER NEUEN LERNKULTUR

Eine neue Lernkultur kann sich auch in der erfolgreichen Aktivierung der Schüler:innen zeigen. Eine Fallstudie konnte Hinweise dafür liefern, dass Angebote von den Schüler:innen besonders dann aktivierend wahrgenommen werden, wenn sie ein Kontrastprogramm zum Unterricht bieten und beispielsweise anderes Personal, andere Themen oder neue Methoden eingesetzt werden. Wie die



Studie zeigt, ist das sogar in eher unterrichtsnahen Angeboten, zum Beispiel Hausaufgabenangeboten, umsetzbar.

TIPPS FÜR EINE ERFOLGREICHE SCHULENTWICKLUNGSARBEIT

- ▷ Wandel gut vorbereiten (zum Beispiel Vorgespräche führen), mit den Beteiligten transparent kommunizieren
- ▷ möglichst viele Beteiligte auf Augenhöhe in die Schulentwicklungsarbeit einbeziehen
- ▷ für ausreichende Ressourcen sorgen
- ▷ positives Klima im Team fördern
- ▷ realistische Ziele setzen
- ▷ Nachjustieren von Einzelschritten und Zielen ermöglichen
- ▷ Entwicklungsprozess reflektieren, um Professionalität zu fördern
- ▷ Konkurrenzsituationen und Konflikte, zum Beispiel zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen, auflösen
- ▷ Veränderungen strukturell absichern, zum Beispiel durch eine Steuergruppe
- ▷ regelmäßige interne und externe Evaluationen durchführen, zum Beispiel durch Elternbefragung oder Schulentwicklungsberater:innen
- ▷ Unterstützungssysteme nutzen, gegebenenfalls auch Begleitforschung
- ▷ Schulentwicklung als dauerhaften Prozess anlegen

Literatur

Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2008). *Organisationskultur, Entwicklung und Ganztagschulausbau*. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*, 2. Auflage (S. 209–226). Weinheim: Juventa.

Rehm, I. (2018). *Von der Halbtags- zur Ganztagschule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20534-8>.

Hollenbach-Biele, N. (2019). *Von Basislagern, Meilensteinen und Gipfelfahren: Schule auf dem Weg zum gebundenen Ganzttag*. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Gute Ganztagschulen entwickeln. Zwischenbilanz und Perspektiven* (S. 183–215). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Radisch, F., Klemm, K. & Tillmann, K.-J. (2019). *Gelingensfaktoren guter Ganztagschulen: Eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis*. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Gute Ganztagschulen entwickeln. Zwischenbilanz und Perspektiven* (S. 147–177). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.



Von externen Evaluationen bis zu Steuergruppen: Es gibt viele Instrumentarien der Schulentwicklung, die Wandel unterstützen

Andere Untersuchungen zeigen jedoch, dass sich die Lernkultur in Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten oft nur wenig unterscheidet. Im Hinblick auf den Unterricht führt das ‚Mehr an Zeit‘ an Ganztagschulen häufig vor allem zu einem ‚Mehr desselben‘. Zudem laufen Angebote oftmals weiterhin zentriert auf die Lehrperson ab. Ähnlich wie im Unterricht bestehen aus Sicht der Schüler:innen daher wenig Möglichkeiten für Partizipation und auch in Bezug auf die Inhalte fühlen sie sich wenig einbezogen.

Eine neue Lernkultur kann außerdem durch die inhaltliche Verzahnung von Unterricht und Angeboten hergestellt werden. Auch hier hat die Forschung zahlreiche Gelingensbedingungen herausgearbeitet. Zwar gibt es bereits unterschiedliche Ansätze einer solchen Verzahnung, etwa eine Verknüpfung von Unterricht und Freizeit- bzw. Förderangeboten oder von Unterricht und Hausaufgabenbetreuungen. Dennoch belegt die Forschung, dass die Verzahnung noch deutlich ausbaubar ist.

FOLGEN EINER NEUEN LERNKULTUR

Ein Aspekt, den die Erweiterung der Lernkultur mit sich bringen kann, ist die individuelle Förderung von Schüler:innen. Sie ist in den vergangenen Jahren zunehmend in den Blick gerückt und wird von den Schulen angestrebt.

Bei Förder- und Hausaufgabenangeboten geht es allerdings häufig eher um ein Abarbeiten von Aufgaben; eine intensive indivi-

duelle Zuwendung für Schüler:innen findet sich eher in Kleingruppen oder nachhilfeähnlichen Settings. Schließlich zeigen mehrere Untersuchungen, dass sich durch den Ausbau der Ganztagschule die Grenzen zwischen Schule und Familie verschieben können. So können im Ganztag beispielsweise engere persönliche Beziehungen zwischen Schüler:innen und Schulpersonal entstehen, die ihrerseits wiederum Voraussetzung für individuelle Förderung sind. Darüber hinaus kann der Ganztag auch die Zunahme von selbstständigem und selbstverantwortlichem Lernen ermöglichen und erweitert dadurch das inhaltliche und methodische Repertoire des Unterrichts.

ZUSAMMENFASSUNG

Fasst man die bisherigen Erkenntnisse zu Schulentwicklung und Lernkultur zusammen, so zeigt sich, dass es bei der Umsetzung von Veränderungsprozessen vieles zu bedenken gilt, wenn alle an einem Strang ziehen sollen. Eine klare und belastbare Erkenntnis ist, dass unterschiedliche Maßnahmen und Methoden der Schulentwicklung auch unterschiedlich häufig zum Einsatz kommen. Wenn sie von außen an die Schulen herangetragen werden, werden sie von der Praxis an die jeweiligen Bedingungen vor Ort angepasst. Die Forschung hat zahlreiche Gelingensbedingungen für ganztagschulische Schulentwicklungsprozesse abgeleitet, die auch zukünftige Vorhaben in der Praxis anleiten können (siehe die Tipps im Kasten). Besonders wichtig für das Gelingen von Transformationen scheint die Einbeziehung möglichst vieler bzw. aller Beteiligten zu sein, die vom Wandel betroffen sind. Daneben ist es förderlich, bei den Beteiligten zunächst für Grundvoraussetzungen wie Bereitschaft und Motivation für Veränderungen zu sorgen.

Hinsichtlich der Lernkultur fallen die Ergebnisse eher zurückhaltend aus. Veränderungen zeigen sich zwar, jedoch nicht wie erwartet in der Breite und nur in spezifischen Bereichen. Insgesamt ähneln sich Unterricht und Angebote hinsichtlich der eingesetzten Lehr-Lern-Konzepte oft sehr und werden der geforderten Erweiterung der Lernkultur noch nicht immer gerecht. Auch die inhaltliche Verzahnung von Unterricht und Angeboten bleibt eine Aufgabe, die es durch systematische Schulentwicklungsarbeit zu bearbeiten gilt. Wichtige Voraussetzung hierfür ist eine gute Kooperation zwischen den verschiedenen Professionen an Ganztagschulen.

Spillebeen, L., Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2011). Schulentwicklungsprozesse an Ganztagschulen. Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 120–138). Weinheim: Juventa.

StEG-Konsortium (2019). *Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt am Main.

Breuer, A., Idel, T.-S. & Schütz, A. (2019). Professionsentwicklung im Ganztag. Verschiebung im Spiegel praxeologischer Forschung. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession* (S. 307–323). Wiesbaden: Springer VS.

Gaiser, J. M. & Kielblock, S. (2019). Von Hausaufgaben zu rhythmisierten Lernzeiten. Ganztagschulentwicklung am Beispiel einer längsschnittlichen Fallstudie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(2), S. 159–175.

Dollinger, S. (2012). *Gute (Ganztags-)Schule? Die Frage nach Gelingensfaktoren für die Implementierung von Ganztagschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Maykus, S. & Schulz, U. (2007). Transferprozesse: Von der Ganztagschulforschung zur Ganztagschulentwicklung. In F. Bettmer (Hrsg.), *Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung* (S. 239–269). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kunze, K. & Kolbe, F.-U. (2006). *Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe. Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie zur Entwicklung der Ganztagschule in Angebotsform in Rheinland-Pfalz*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau.

Beher, K., Haenisch, H., Hermens, C., Nordt, G., Prein, G. & Schulz, U. (2007). *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Juventa.

- Reinert, M., Gaiser, J. M., Warth, J. & Stecher, L. (2021). Fallstudien zur Wirksamkeit der Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagsgrundschulen. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 239–261). Weinheim: Beltz Juventa.
- Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2009). Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung [Beiheft 54 der Zeitschrift für Pädagogik]* (S. 18–39). Weinheim und Basel: Beltz.
- Sauerwein, M., Hannemann, J. & Rollett, W. (2018). Ergänzende Unterscheidungskriterien für die Organisationsform von Ganztagschulen. Inhaltliche Breite des Angebots, konzeptuelle Verbindungen und Zeitorganisation. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does „What works“ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 241–258). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2012). Entwicklung und Qualität von Ganztagschule. Bilanz des Ausbaus auf der Basis der Forschungsbefunde von StEG. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2012. Schulumosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt* (S. 84–99). Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- Rollett, W., Lossen, K., Jarsinski, S., Lüpschen, N. & Holtappels, H. G. (2011). Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen. Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklungs, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (Studien zur ganztägigen Bildung, S. 76–96)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Börner, N., Eberitzsch, S., Grothues, R. & Wilk, A. (2011). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Radisch, F., Stecher, L., Klieme, E. & Kühnrich, O. (2008). Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG), 2. Auflage* (S. 227–260). Weinheim: Juventa.
- Schröer, S. (2010). Bildungsförderung im offenen Ganztag aus Sicht der Leitungskräfte. Ziele – Strukturen – Entwicklungslinien. In *Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen* (S. 11–66). Weinheim: Juventa.
- Stecher, L., Klieme, E., Radisch, F. & Fischer, N. (2009). Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagschulentwicklung. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 185–201). Weinheim: Juventa.
- StEG-Konsortium (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. Frankfurt am Main.
- Kolbe, F.-U. (2009). Unterrichtsorganisation aus Sicht der Wissenschaft. Rhythmisierung und Flexibilisierung des Tagesablaufes. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 203–214). Weinheim: Juventa.
- Neto Carvalho, I. (2017). *Gymnasium und Ganztagschule. Videographische Fallstudie zur Konstitution pädagogischer Ordnung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Börner, N., Conraths, A., Gerken, U., Steinhauer, R., Stötzl, J. & Tabel, A. (2014). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Haenisch, H. (2009). Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten im offenen Ganztag. Eine qualitative Studie zu praktischen Ansätzen der Verzahnung in ausgewählten Schulen [= *Der Ganztag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung*, 5. Jg., Heft 11]. Münster: Institut für soziale Arbeit e. V. Verfügbar unter: https://www.ganztag-nrw.de/uploads/media/Heft_11_-_Verzahnung.pdf.
- Holtappels, H. G., Krinecki, J. & Menke, S. (2013). *Lernkultur, Kooperationen und Wirkungen. Befunde aus der Ganztagschulforschung*. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
- Haenisch, H. (2010). Lern- und Förderumgebungen im offenen Ganztag. In *Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), Lernen und Fördern in der offenen Ganztagschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen* (S. 67–129). Weinheim: Juventa.
- Kaufmann, E. (2007). *Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen im Primarbereich. Abschlussbericht*. München: DJI. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/hausaufgaben/06_08_Abschlussbericht_Kaufmann_Primarbereich.pdf
- Lehmann, T. (2011). Individuelle Förderung. Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in Ganztagschulen. In H. Gängler & T. Markert (Hrsg.), *Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis* (S. 239–263). Weinheim: Juventa.
- Maykus, S., Böttcher, W., Liesegang, T. & Altermann, A. (2011). Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Theoretisch-empirische Reflexionen zu Anspruch und Konsequenzen eines (sozial-)pädagogischen Programms im professionellen Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S3), S. 125–142.
- Rabenstein, K. & Podubrin, E. (2015). Praktiken individueller Zuwendung in Hausaufgaben- und Förderangeboten. Empirische Rekonstruktionen pädagogischer Ordnungen. In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (S. 219–263). Wiesbaden: Springer VS.
- Bittner, M. & Kessl, F. (2019). Zur Institutionalisierung des Pädagogischen am Beispiel familialisierter Vergemeinschaftung. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession* (S. 289–305). Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S. (2013). Pädagogische Praktiken im Ganztag. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenzen von Schule. In H.-R. Müller & S. Bohne (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge: Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 151–165). Leverkusen: Barbara Budrich.

Die zentralen Ergebnisse der Hattie-Studie „Visible Learning“ im Überblick

Teil 1¹

In den bisherigen Beiträgen zu Hatties Forschungsbilanz wurde über ein breites Spektrum relevanter Befunde berichtet. Zum Abschluss der Serie „Hattie in der Diskussion“ sollen die zentralen Erkenntnisse der Studie nunmehr in komprimierter Weise in drei Teilen in den nächsten drei Ausgaben zusammengefasst werden. In Anbetracht der Vielfalt der Einflussfaktoren lassen sich dabei nur die „Hauptlinien der Forschungsergebnisse“ skizzieren.

Autoren: **Ulrich Steffens & Dieter Höfer** • Foto: **ThisisEngineering RAEng, Unsplash**

ZENTRALE BEFUNDE

Werden in einem gegenüberstellenden Vergleich die Faktoren über dem Hattie-Schwellenwert von $d \geq .40$ (moderater Effekt) betrachtet,² so zeigen sich gleich auf den ersten Blick zwei Auffälligkeiten. Erstens: Auch in Hatties Forschungsbilanz erweisen sich das Vorwissen und die kognitiven Grundfähigkeiten der Lernenden als die wichtigsten Faktoren zur Vorhersage des Lernerfolgs. Sie stehen in der Regel mit weiteren Faktoren wie dem sozioökonomischen Status, dem Anregungsgehalt und dem Engagement des Elternhauses sowie mit schülerbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen (wie Konzentration, Motivation, Engagement, Selbstkonzept oder Leistungsangst) in Verbindung. Zweitens: Unter den wirksamen Einflussfaktoren (»What works best?«) befinden sich viele Vari-

ablen, die Lehr- und Lernstrategien betreffen (siehe nachstehende Tabelle 1).

Beim »reziproken Lernen« wechseln Schülerinnen und Schüler die Rolle von Lernenden und Lehrenden – je nach ihrem Wissensstand. »Metakognitive Strategien« sind Vorgehensweisen zur bewussten Regulation bzw. aktiven Kontrolle des eigenen Lernprozesses. »Selbstverbalisierung« stellt eine kognitive Modellierung dar und ist eine Methode zur Rekonstruktion eigener Lernprozesse, z. B. bei der Suche nach fehlerhaften Lösungsweisen oder im Interesse einer besseren Selbstwahrnehmung. »Problem-solving teaching« ist eine Lernform, bei der zunächst ein Problem im Vordergrund steht, für das die Lernenden weitgehend selbstständig eine Lösung finden sollen. »Mastery learning« beabsichtigt ein zielerreichendes Lernen durch eine Abstimmung von Lernzielen mit den individuel-

len Vorkenntnissen des Lernenden. »Concept mapping« ist eine Methode zur grafischen Darstellung von Wissen im Interesse einer Ordnungsstruktur zu erlernender Inhalte. Mit »Goal challenging« sind herausfordernde Zielsetzungen gemeint.

Aus den aufgelisteten Komponenten lässt sich ein Muster mit den folgenden drei Dimensionen erschließen:

- ▷ Evaluative Vorgehensweisen (»Formative Evaluation des Unterrichts« und »Feedback«), die Auskunft über Lernmöglichkeiten, Lernstand, Lernprozesse und Lernerträge der Schülerinnen und Schüler liefern
- ▷ Strukturierung, Regelklarheit (Direkte Instruktion, Klassenführung)
- ▷ aktivierende Lernstrategien wie reziprokes Lehren, metakognitive Strategien, lautes Denken, Problemlösen, kooperatives Lernen oder »Peer-Tutoring«

Über die genannten Lehr- und Lernkomponenten hinaus erweisen sich jene Faktoren als besonders wirksam, die das Lernklima sowie curriculare Programme und Materialien betreffen.

Unter der Bezeichnung »Lernklima« können solche Faktoren subsumiert werden, die die Qualität der Interaktionen im Klassenzimmer betreffen. Das sind zum einen berufsbezogene Auffassungen und Haltungen der Lehrpersonen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die ein Lernklima im Sinne sozialer Erwartungskontexte erzeugen. Dazu zählen etwa Zuwendung, Empathie, Ermutigung, Respekt, Engagement und Leistungserwartungen. Zum anderen geht es um das soziale Miteinander im Klassenzimmer, um Zusammenhalt, Toleranz, gegenseitige Hilfe und positive Schüler-Lehrer-Beziehun-

Formative Evaluation des Unterrichts ³	.90	Direkte Instruktion	.59
Klarheit der Lehrperson	.75	Kooperatives Lernen	.59
Reziprokes Lehren	.74	Lerntechniken	.59
Feedback	.73	Mastery learning	.58
Metakognitive Strategien	.69	Concept mapping	.57
Lautes Denken ("Self-verbalisation / Self-questioning")	.64	Ziele ("goals")	.56
Problemlösen ("Problem-solving teaching")	.61	Peer-Tutoring	.55
Lehrstrategien	.60	Klassenführung	.52

Tabelle 1: Effektmaße (d) für besonders effektive Lehr- und Lernstrategien – Auswahl (Hattie 2013, S. 433ff.)

gen. Ein solches Unterrichtsklima beeinflusst den Lernerfolg wirksam. Die entsprechenden Effektmaße bewegen sich zwischen $d = .72$ und $d = .43$.

Neben den unterrichtsbezogenen Einflussfaktoren erweisen sich auch curriculare Materialien und Programme als wirksam, insbesondere solche für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler (»Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf«, $d = .77$; »Wiederholendes Lesen«, $d = .67$), aber auch »Vokabel- und Wortschatzförderung« ($d = .67$) sowie fachspezifische Programme (z. B. für Mathematik, $d = .45$). Solche curricularen Programme und Materialien nehmen in den Schulsystemen der deutschen Länder bislang keinen sehr großen Stellenwert ein⁴.

Die hohen Effektmaße lassen es ratsam erscheinen, den curricularen Maßnahmen für die Unterrichtsentwicklung mehr Aufmerksamkeit als bisher zu widmen. Insbesondere Materialien können konkret aufzeigen, wie bestimmte, gerade anspruchsvollere Konzepte realisiert werden können. Der große Erfolg entsprechender Materialien zum kompetenzorientierten Unterrichten in Schweden, Australien oder Neuseeland bestärkt diese Sichtweise. Beispielsweise wird ein umfassendes und flächendeckendes Mathematikprogramm als entscheidend für Neuseelands Erfolg bei PISA angesehen (siehe dazu Katzenbach 2011).

Es gilt somit festzuhalten, dass zu den wirkungsmächtigsten Faktoren bestimmte Lehr- und Lernstrategien, das Lernklima sowie curriculare Programme und Materialien zu zählen sind. Dementsprechend ist es nicht überraschend, dass strukturbezogene Einflussgrößen überwiegend nur geringe Effektmaße erzielen.

Die Nichtversetzung erreicht ein Effektmaß von $d = -.16$ und ist nach diesen Daten nicht nur nicht nützlich, sondern für den Lernerfolg in gewisser Weise sogar schädlich.⁵ Die Klassengröße hat nur einen geringen Einfluss auf den Lernerfolg ($d = .21$). Wie auch Untersuchungen zur Klassengröße zeigen, kommt es offenbar nicht allein auf die Anzahl der Lernenden an, sondern vielmehr darauf, wie die Möglichkeiten, die sich durch kleinere Lerngruppen ergeben, genutzt werden. Sofern die Vorgehensweisen die gleichen bleiben wie bei größeren Klassen, ist auch kaum damit zu rechnen, dass es zu besseren Lernleistungen kommen wird.⁶

Merkmale, die sich auf eine klassen-, schultyp- oder schulformbezogene Eingruppierung der Schülerinnen und Schüler nach Rasse, Geschlecht, Religion oder Leistungsfähigkeit beziehen, liegen mit niedrigen Effektmaßen unterhalb des Grenzwertes von $d = .20$, bei dem von unbedeutenden Effekten gesprochen wird. So beträgt

das Effektmaß für eine leistungshomogene Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Klassen und Kursen nur $d = .12$.

Die 18 Untersuchungen zu »Charter Schools«, die einen prominenten Typus selbstständiger Schulen in den USA darstellen, fördern nur ein Effektmaß von $d = .20$ zutage. Hattie kommentiert diesen Befund so: »Der Rummel und die Versprechen sind dabei viel größer als die Effekte auf die Lernleistungen der Lernenden« (Hattie 2013, S. 90). Auswirkungen auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern sind hier also nicht festzustellen, was im Übrigen Befunden aus anderen Studien zur verstärkten Selbstständigkeit von Schulen entspricht.

Der finanziellen Ausstattung kann nach den Hattie-Daten (Effektmaß $d = .23$ auf der Basis von 189 Studien) ebenfalls nur eine geringe Bedeutung für den Lernerfolg zugesprochen werden. Sieht man einmal von Entwicklungsländern ab, in denen sich jeder investierte Dollar zu lohnen scheint – wie entsprechende bildungsökonomische Analysen zeigen (siehe z. B. Weiß 2011) –, dann scheint es nach Hattie (Hattie 2013, S. 75) nicht auf den Betrag selbst anzukommen als vielmehr darauf, wie das Geld ausgegeben wird.⁷

In einer weiteren Zwischenbilanz könnte man mit diesem Erkenntnisstand auch von einem Primat personaler Einflussgrößen vor strukturellen Einflussgrößen sprechen.

Ein beschleunigter Bildungsverlauf kann für leistungsstarke Kinder vorteilhaft sein



ÜBERRASCHUNGEN UND ENTÄUSCHUNGEN

Insofern stellt sich die Frage, ob sich in der vorliegenden Forschungsbilanz überhaupt wirkungsstarke Strukturvariablen finden lassen. Mit Verweis auf vier Konzepte lässt sich die Frage bejahen: Erstens erweisen sich Maßnahmen als sehr wirksam, bei denen besonders leistungsstarke Kinder und Jugendliche die angestrebten Kompetenzen in einer kürzeren Zeit als vorgesehen erwerben, und zwar durch einen komprimierten bzw. beschleunigten Bildungsverlauf bzw. durch ein Überspringen eines Jahrgangs (»Akzeleration«, $d = .88$). Zweitens sind Konzepte zu nennen, bei denen nicht so sehr auf die Menge als vielmehr auf die Rhythmisierung der Lernzeit in einem Curriculum bzw. Schuljahr abgehoben wird (»Rhythmisertes vs. geballtes Unterrichten«, $d = .71$). Es kommt offenbar nicht so sehr auf den Gesamtumfang der zur Verfügung gestellten Zeit an, sondern mehr auf ihre intervallartige Sequenzierung. Des Weiteren geht es um »Frühkindliche Förderung« ($d = .47$) und »Vorschulprogramme« ($d = .45$). Beide Ansätze verweisen auf den Sinn frühkindlicher bzw. vorschulischer Maßnahmen, sei es zur Förderung allgemeiner kognitiver, sozialer und motorischer Fähigkeiten oder sei es in kompensatorischer Förderabsicht.

Die Analyse von Hattie enthält auch einige überraschende Befunde. In Anbetracht der hohen Bedeutung, die in der Lehr- und Lernforschung der Variablen »Aktive Lernzeit« (»Time on task«) zuerkannt wird, überrascht das relativ geringe Effektmaß von $d = .38$. Es geht hier um die Unterrichtszeit, die Schülerinnen und Schüler konzentriert mit Lernen verbringen, also nicht um die angebotene Unterrichtszeit, sondern um die tatsächlich auch genutzte Lernzeit. Hier bedarf es zur Erhellung des Ergebnisses weiterer Nachforschungen.

Ferner überrascht das geringe Effektmaß von $d = .29$ für Hausaufgaben. Der niedrige Wert lässt zunächst vermuten, dass Hausaufgaben per se kaum wirksam sind und dass es vielmehr auf ihren Kontext ankommt. Für diese Vermutung sprechen die unterschiedlichen Effektmaße, die für Grundschulen ($d = .15$) und für »High Schools« ($d = .64$) ermittelt werden. Offenbar ist das Üben und Wiederholen bei kleinen Schülkindern noch nicht so wirksam, möglicherweise deshalb, weil ihnen altersbedingt die erforderliche Selbstständigkeit fehlt. Hattie führt dazu aus: »Zu den Gründen, warum Hausaufgaben in der Grundschule weniger effektiv sind, zählen vermutlich folgende: dass jüngere Kinder weniger als ältere in der Lage sind, irrelevante Informationen oder Reize in ihrer Umgebung zu ignorieren, dass sie weniger effektive Lerngewohnheiten haben und

dass sie wenig unmittelbare Unterstützung (durch Lehrpersonen oder Eltern) erfahren« (Hattie 2013, S. 277). Bei weiteren Recherchen war von den Übersetzern der Studie in die deutsche Sprache zu erfahren, dass in Nachberechnungen ein durchschnittlicher Gesamtwert von $d = .48$ ermittelt wurde (Wolfgang Beywl in einem Gespräch mit Ulrich Steffens in Windisch/Schweiz im Oktober 2015).

Einen besonders überraschenden Befund stellt der Zusammenhang zwischen Schulgröße und Leistungsfolge dar. Das Effektmaß, das auf der Basis von High School-Studien ermittelt wurde, fällt mit einem Effektmaß von $d = .43$ recht hoch aus und ist insofern beachtenswert. Der Zusammenhang darf allerdings nicht linear in dem Sinne verstanden werden, dass die Leistungen umso besser werden, je größer eine Schule oder je kleiner eine Schule ist. Vielmehr zeigt sich nach den Hattie-Daten, dass die Lernleistungen an Schulen in einem mittleren Bereich (600 bis 900 Schüler) besser sind als die Leistungen an kleinen oder großen Schulen. Dieses Ergebnis bedarf sicherlich noch weiterer Recherchen, vor allem, da die Ursachen hierfür noch nicht klar sind.

Ein weitgehend brachliegendes Feld im deutschen Schulwesen stellt die systematische Elternarbeit dar, die laut Hattie sehr einflussreich sein kann ($d = .51$). Sie könnte insbesondere für die bildungsfernen Elternhäuser hilfreich sein, und zwar im Hinblick auf deren Unterstützung, was Lerneinstellungen und Lernverhalten ihrer Kinder anbelangt. Hattie hebt allerdings hervor, dass die Effekte weniger auf eine direkte Lernunterstützung der Eltern zurückgehen als vielmehr auf hohe Leistungserwartungen und entsprechende Wünsche an die Kinder: »Je höher die Hoffnungen und Erwartungen der Eltern in Bezug auf das, was das Kind leisten kann, sind, desto höher sind auch die eigenen Erwartungen des Kindes und desto höher ist am Ende auch die tatsächlich vom Kind erzielte akademische Lernleistung« (Hong/Ho, 2005, S. 40). Diese hohen Erwartungen werden unterstützt durch eine intensivere Kommunikation zwischen Eltern und Lernenden und durch die Selbstkontrolle der Lernenden über das eigene Lernen (siehe auch Fan/Chen, 2001)« (Hattie 2013, S. 82).

Noch überraschender sind die Ergebnisse für die Lehrerbildung (an den Hochschulen) und für das Fachwissen von Lehr-



personen. Die entsprechenden Effektmaße ($d = .11$ bzw. $.09$) zeigen keine Wirkungen auf den Lernerfolg an. Bei diesen beiden Variablen erweist es sich in besonderer Weise als Nachteil, dass viele der ausgewerteten Metaanalysen bereits älteren Datums sind (meistens aus den 1980er und 1990er Jahren). Die entsprechende Forschung hat nämlich gerade in den letzten Jahren große Fortschritte gemacht, auch in der deutschen Professionsforschung, die die große Bedeutung fachdidaktischer Kompetenz von Lehrpersonen für den Lernerfolg aufzeigt (siehe vor allem Kunter et al. 2011). Dennoch ist zu fragen, wie es zu den geringen Effektmaßen kommen konnte. Hier muss auf methodische Probleme vieler Studien und auf die früheren besonderen Bedingungen angloamerikanischer Schulsysteme (insbesondere in den USA) hingewiesen werden (vgl. hierzu Kap. 6). Ob allerdings die Lehrerausbildung an deutschen Hochschulen gänzlich andere Ergebnisse zutage fördern würde, wäre schon eine Untersuchung wert. Sieht man einmal von besonderen Lehrerbildungskonzepten (wie beispielsweise an der Universität Kassel) ab, so dürfte eine gewisse Skepsis nicht unangebracht sein.⁸

Aus pädagogischer Sicht könnte enttäuschen, wie wenig wirksam offene Lernformen ($d = .01$), jahrgangsübergreifender Unterricht ($d = .04$), problemorientiertes Unterrichten ($d = .15$) oder eine Individualisierung unterrichtlicher Vorgehensweisen ($d = .23$) in diesen Studien abschneiden.⁹ Was offene Lernformen anbelangt, so vermutet Eckhard Klieme im Anschluss an Hattie, dass sie für den Aufbau »intelligenten Wissens« nur relevant sind, »wenn sie mit klarer Strukturierung und herausfordernden, kognitiv aktivierenden Inhalten einhergehen« (Klieme 2010, Folie 30). In Anbetracht der hohen Erwartungen an eine Individualisierung des Unterrichts gilt es, kritisch auf das geringe Effektmaß von $d = .23$ hinzuweisen. Dazu Eckhard Klieme: »Empirisch gibt es nur geringe Bestätigung für die Lernwirksamkeit von »individuellem Unterricht« per se, aber starke Belege für bestimmte wohlstrukturierte Maßnahmen« (Klieme 2010, Folie 31). Für Frank Lipowsky macht die Studie deutlich, »dass nicht alles, an was wir glauben, tatsächlich wirkt. Es gibt bestimmte Mythen, die durch die Studie von Hattie entzaubert werden« (Lipowsky 2011, S. 10).¹⁰

Individualisierung wie auch andere »offenere« Lehr- und Lernformen bedürfen offenbar der strukturgebenden Einbettung und einer Ausbalancierung mit anderen Lehr- und Lernstrategien. Sie sind folglich in ein Gesamtkonzept zu integrieren,

damit sie ihre Wirkungen überhaupt entfalten können. Die bildungspolitische und pädagogische Zielsetzung einer Individualisierung sollte deshalb in einem Gesamtzusammenhang verankert werden, der auch die entsprechenden ermöglichenden Bedingungen mitbeinhaltet. Dabei ist darauf zu achten, dass mit dem Anspruch die Lehrerschaft bzw. der Schulalltag nicht überfordert werden. Im Übrigen versteht Hattie unter Individualisierung kein individualisiertes Unterrichten, also keinen auf einzelne Lernende zentrierten Unterricht, sondern vielmehr eine achtsame evaluative Ausrichtung auf die Lernfortschritte und die Verstehensprozesse eines jeden einzelnen Lernenden (vgl. Hattie 2013, S. 284).

ALLGEMEINE ANMERKUNG:

Eine hilfreiche Orientierung bei der Rezeption der Hattie-Studie bietet das von Wolfgang Beywl (einem der beiden Herausgeber der deutschsprachigen Hattie-Veröffentlichungen) initiierte Portal www.lernensichtbarmachen.ch (Zugriff: 21.02.2022). Dies betrifft insbesondere eine Darstellung der untersuchten Einflussgrößen und ihre jeweiligen Definitionen, ein Glossar zu zentralen Fachbegriffen, die Möglichkeit, Fragen im Zusammenhang der Hattie-Studie zu stellen und beantwortet zu bekommen, eine Sammlung an Antworten auf relevante und häufig gestellte Fragen sowie eine Auseinandersetzung mit herausgehobenen Themen- und Problemstellungen zu Hatties Forschungsarbeiten. Darüber hinaus werden von den Verantwortlichen seit 2012 jährlich mehrere »Newsletter« herausgegeben, die sich mit zentralen Aspekten der Hattieschen Konzeption und ihrer Realisierung befassen. Von besonderer Relevanz in dem Portal sind die »Praxisberichte« von Lehrpersonen über ihre Erfahrungen mit praktischen Maßnahmen im Anschluss an Hattie.

John Hattie führt seine Analysen von Forschungsarbeiten beständig fort (vgl. dazu Zierer & Beywl 2018). Die Zahl der berücksichtigten Metaanalysen beträgt inzwischen ca. 1.500 Studien, denen über 90.000 Primärstudien zugrunde liegen (vgl. die erwähnte Homepage »Lernensichtbarmachen.ch«; dort »Newsletter Nr. 23« vom März 2019 (Zugriff: 21.02.2022)). Auf dieser Grundlage hat Hattie nunmehr 277 Einflussfaktoren extrahiert (Stand Anfang 2020; seitdem offenbar unverändert), die ebenfalls auf der Homepage aufgelistet sind (vgl. auch Zierer & Beywl 2018). Leider gibt es zu den über 100 neuen Einflussfaktoren noch keine Erläuterungen.

Literatur

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

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

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

Katzenbach, M. (2011): *Unterstützung der Lehrkräfte bei der individuellen Förderung. Anregungen aus einem neuseeländischen Projekt. In: Schulverwaltung, Ausgabe NRW, 22 (Heft 7-8), S. 194-197.*

Klemm, K. (2022): *Bildungsausgaben: Woher sie kommen, wohin sie fließen, wo sie fehlen. In: Steffens, U. & Ditton, H. (Hrsg.): Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung. Grundlagen der Qualität von Schule 5. Bielefeld: wbv, S. 165-186.*

Klieme, E. (2010): *Individuelle Förderung. Politische Ziele – Pädagogische Konzepte – Empirische Befunde. Folienpräsentation zum Vortrag im Hessischen Kultusministerium am 26. Oktober 2010. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Oktober 2010.*

Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprojekts Coactiv. Münster et al.: Waxmann.*

Lipowsky, F. (2011): *Investitionen in Fortbildung sind Investitionen in die Zukunft. Interview mit dem Kasseler Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Lipowsky. In: Bildung bewegt, Nr. 13, Juni 2011, S. 10-14.*

Messner, R. & Blum, W. (2019): *Der Mythos des offenen Unterrichts – unter Einbeziehung von Befunden aus dem DISUM-Projekt. In: Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.): Unterrichtsqualität – Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3. Münster: Waxmann, S. 57-89.*

Schrader, F.-W., Helmke, A., Wagner, W., Nold, G. & Schröder, K. (2008): *Lernstrategien im Fach Englisch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb zu Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 270-282.*

Saldern, M. von (2011): *Klassengröße. Über ein vernachlässigtes Merkmal*. Norderstedt: Books on Demand.

Terhart, E. (2011): *Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning*. In: Keiner, E. et al. (Hrsg.): *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*. Festschrift für Heinz-Elmar Tenorth. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277-292.

Terhart, E. (2022): *Die Lehrkräfte und ihre Bildung als Bedingung für Schulqualität*. In: Steffens, U. & Ditton, H. (Hrsg.): *Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung*. Grundlagen der Qualität von Schule 5. Bielefeld: wbv, S. 285-297.

Weishaupt, H. (2022): *Strukturelle Ursachen der Bildungsbenachteiligung*. In: Steffens, U. & Ditton, H. (Hrsg.): *Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung*. Grundlagen der Qualität von Schule 5. Bielefeld: wbv, S. 147-164.

Weiß, M. (2011): *Der Beitrag der Bildungsökonomie zur Schulqualitätsforschung – eine kritische Würdigung*. In: Diedrich, R. & Heilemann, U. (Hrsg.): *Ökonomisierung der Wissensgesellschaft. Wie viel Ökonomie braucht und wie viel Ökonomie verträgt die Wissensgesellschaft? Konferenz anlässlich des 600. Jahrestages der Universität Leipzig*. Berlin: Duncker & Humblot, S. 313-326.

Zierer, K. & Beywl, W. (2018): *10 Jahre „Visible Learning“ – 10 Jahre „Lernen sichtbar machen“*. Pädagogik, 70 (9), 38-40.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K.A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2022): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.

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, 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; in 2019 erschienen: Ulrich Steffens & Rudolf Messner (Hrsg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens*.

Grundlagen der Qualität von Schule 3. Münster: Waxmann, 2019.

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

Fußnoten:

1 Auszüge aus dem Buch von Ulrich Steffens & Dieter Höfer: *Lernen nach Hattie – Wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim & Basel: Beltz-Verlag, 2016, S. 19-25.

2 Wer die bisherigen Beiträge in der Reihe „Hattie in der Diskussion“ gelesen hat, wird die immer wieder erwähnten „Effektmaße“ inzwischen gut nachvollziehen können. Dennoch sollen sie hier nochmals für die weniger kundige Leserin bzw. den weniger kundigen Leser 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)

Die Übersetzer der Hattie-Studie, Klaus Zierer und Wolfgang Beywl, erläutern das Effektmaß „d“ wie folgt: „Es zeigt in Lernen sichtbar machen in der Regel an, wie gross der Unterschied ist, den ein Faktor (meist eine unabhängige, ursächlich wirkende Variable) auf die Verteilung einer anderen Variablen (meist eine abhängige) auslöst (z. B. Einfluss des Faktors ‚Feedback der Lehrperson‘ auf Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler). Als Effektstärkemaß wird oft ‚Cohens d‘ verwendet, das den Abstand zwischen den Mittelwerten zweier verglichener Gruppen von Lernenden (z. B. Gruppe mit versus Gruppe ohne Feedback) in Relation zu den Streuungen der beiden Gruppenverteilungen (Standardabweichungen) ausdrückt. Ein negatives d bedeutet z. B.: Je mehr vom Faktor (z. B. ‚Fernsehen‘), desto geringer die Lernleistungen; ein positives d weist auf ein Mehr an Lernleistungen, wenn der Faktor stärker ausgeprägt ist (z. B. ‚Feedback‘). In Bildungskontexten gibt es selten Effektstärken grösser 1.0, fast nie solche grösser 2.0“ (<http://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/begriffe/Effektst%C3%A4rke>; Zugriff: 21.02.2022).

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).

3 Bei seiner Fortführung der Forschungssynopse wurden mehrere Effektmaße nach nochmaliger Überprüfung der Ergebnisse durch Hattie nachkorrigiert. „Formative Evaluation“ erreicht danach nur noch ein Effektmaß von $d = .48$ (zuvor: $d = .90$).

4 Die hohen Effektmaße verweisen darauf, dass es sich lohnen würde, entsprechende Programme endlich auch bei den schwächeren Schülerinnen und Schülern in den deutschen Ländern systematisch, umfassend und konsequent zum Einsatz zu bringen. Eine solche Perspektive scheint insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen Befunde zum „IQB-Bildungstrend 2021“ angeraten, der eine dramatische Verschlechterung bei den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik belegt (was sich nach Berechnungen von Olaf Köller nicht nur auf die Pandemie zurückführen lässt) und insbesondere aufzeigt, dass ein hoher Anteil der Lernenden nicht einmal die Mindeststandards erreicht (je nach Domäne zwischen 20-30 %; siehe Stanat et al 2022).

5 Die Auswirkungen von Nichtversetzung wurde in unserem Beitrag in der b:sl-Ausgabe 01:2022, S. 35-39, beschrieben.

6 Für eine ausführliche Befassung mit der Klassengröße siehe Matthias von Saldern (2011).

7 Für eine aktuelle Veröffentlichung zur Bedeutung von Bildungsausgaben siehe Klemm 2022.

8 Für eine aktuelle Veröffentlichung zur Bedeutung von Lehrerbildung für Lehrqualifikation und Schulqualität siehe Ewald Terhart (2022).

9 Nicht immer entsprechen die von Hattie verwendeten Bezeichnungen den im deutschen Sprachraum gleichlautenden pädagogischen Konzepten: Unter offenen Lehr-Lernformen wird auch »open education« subsummiert; bei diesem Konzept werden mehrere Lerngruppen bzw. Klassen in einem Großraum unterrichtet, wie es in Deutschland wohl nur noch an der Laborschule Bielefeld üblich ist. Zur »Individualisierung« zählen auch curriculare Unterrichtsmaterialien, die Schülerinnen und Schüler einzeln – im Sinne eines programmierten Unterrichts – bearbeiten; solche curricularen Programme waren teilweise in Deutschland in den 1970er Jahren im Einsatz, vgl. z. B. das Konzept »Unterrichtsdifferenzierung in der Sekundarstufe« (UDIS) von Hans Rauschenberger und Ursula Dörger.

10 Für eine aktuelle kritische Auseinandersetzung zum offenen Unterricht siehe Rudolf Messner und Werner Blum (2019).

Fortbildungsangebote für Schulleitungen

Seminar der DAPF:

Reflexionsräume für Schulleitungen in konflikthafter Situationen – Methoden zur Unterstützung professioneller Leitungshandeln (Präsenz-Seminar)

In Ihrem Berufsalltag als Leitungsperson in der Schule, kennen Sie viele Anlässe, in denen Lehrkräfte, Eltern oder Schüler*innen Sie als externe Unterstützung ansprechen, um (konflikthafte) Sachverhalte zu klären. Daneben gibt es Situationen, in denen Sie sich als Leitungsperson Unterstützung wünschen und Reflexionsmöglichkeiten im hierarchisch neutralen oder kollegialen Kontext suchen. Beide Konstellationen erfordern die Herstellung von Klarheit über Anliegen und Ziele des Gesprächs, Klärung der jeweiligen Rollen und reflektierende Distanz der beratenden Person zum eigenen Beratungsverhalten: Unter welchen Bedingungen wirkt Beratung nicht hilfreich und nicht unterstützend? Wann wird Beratung als klärend, förderlich und stärkend erlebt?

Die Arbeitsmethoden beinhalten Reflexion, Austausch und Übungen. Für die Teilnehmenden besteht die Möglichkeit, Beispiele aus der eigenen Praxis mit einzubringen.

INHALTLICHE SCHWERPUNKTE:

- ▷ Konfliktfähiges Leitungshandeln: Alltagskonzepte von Beratung, Rollenklärung und inneres Beratungskonzept, Moderation eines Beratungsgesprächs
- ▷ Möglichkeiten und Grenzen im Beratungs-Setting: Leitung – Mitarbeiter*innen, Semiprofessionelle und professionelle Beratungsformen für Leitungskräfte, Reflexionsräume für Schulleitungen: Leitungs-Supervision und Coaching
- ▷ Leitungs-Supervision/Coaching an eigenen Fallbeispielen erleben
- ▷ Beratung geben – Beratung nehmen: Kollegiale Beratungsformen
- ▷ Reflektierendes Team
- ▷ Konfliktsituationen mit Abstand betrachten

DOZENTIN:

Margret Rössler

TERMIN:

Montag, 12.12.2022 von 09.00 – 16.30 Uhr

ANMELDESCHLUSS:

28.11.2022 | 145,00 EUR Vollzahler

Die Veranstaltung wird unter Einhaltung der aktuell geltenden Corona-Regelungen an der TU Dortmund im Präsenzformat durchgeführt. Weitere Informationen zur Organisation und zum Hygienekonzept erhalten Sie im Vorfeld per E-Mail. Wir behalten uns vor, die Veranstaltung je nach Entwicklung der Corona-Regelungen, als Online-Seminar durchzuführen.

Seminar der DAPF:

Kollegiale Unterrichtshospitation (Präsenz-Seminar)

Wissenschaftliche Studien wie auch die Auswertung von Schulentwicklungsprozessen zeigen, dass eine gute Kooperation im Kollegium eine wesentliche Bedingung für den Erfolg von Veränderungsprozessen ist. Kollegiale Unterrichtsbesuche mit anschließendem Feedback sind eine einfache und wirksame Methode, um den eigenen Unterricht zu reflektieren und zur Professionalisierung des Lehrerhandelns beizutragen. Es geht um die gemeinsame Suche nach Lösungen, den aktiven Austausch von Erfahrungen, die gegenseitige Unterstützung und die Nutzung von Synergieeffekten. Zur Erreichung dieser Ziele sind klare, verlässliche Strukturen und Organisationsformen sowie vereinbarte Regeln erforderlich.

In der Veranstaltung werden Methoden, Verfahren und Ansätze der kollegialen Hospitation innerhalb eines Kollegiums vorgestellt und in praktischen Übungen umgesetzt.

Folgende Aspekte kollegialer Unterrichtsbesuche und dem sich anschließenden Feedback werden am Beispiel einer Unterrichtsmitschau ausprobiert:

- ▷ Aushandlung von Beobachtungsschwerpunkten (orientiert an pädagogischen Werten)
- ▷ Austausch zwischen Lehrer*innen zur Qualitätsverbesserung, Stärkung kollegialer Beziehungen und Förderung des Teamgeists
- ▷ Abgleich von Eigen- und Fremdperspektive, Reflexion und Bearbeitung von „blinden Flecken“
- ▷ erste Übungen zu gelingendem Feedback

Zielgruppe des Seminars sind Schulleitungen, Mitglieder von Steuergruppen, interessierte Lehrkräfte aller Schulformen.

DOZENTIN:

Annegret Schulte

TERMIN:

Dienstag, 31.01.2023 von 09.00 – 16.30 Uhr

ANMELDESCHLUSS:

17.01.2023 | 145,00 EUR Vollzahler

Die Veranstaltung wird unter Einhaltung der aktuell geltenden Corona-Regelungen an der TU Dortmund im Präsenzformat durchgeführt. Weitere Informationen zur Organisation und zum Hygienekonzept erhalten Sie im Vorfeld per E-Mail. Wir behalten uns vor, die Veranstaltung je nach Entwicklung der Corona-Regelungen, als Online-Seminar durchzuführen.



b:sl
Beruf : Schulleitung

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

HERAUSGEBER:

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

VORSITZENDE:

Gudrun Wolters-Vogeler

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG:

Prof. Dr. Stephan Huber

VERLAG:

CITA Unternehmersgesellschaft (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.

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

Herausgegeben vom ASD –
Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.

Informationen für Schulleitungen



Nele McElvany, Michael Becker,
Fani Lauermann, Hanna Gaspard,
Annika Ohle-Peters (Hrsg.)

Optimierung schulischer Bildungsprozesse
– What works?, 1. Auflage 2022, 166 Seiten.
29,90 Euro

WAS FUNKTIONIERT

In dem sechsten Band der Reihe „Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung“ werden aktuelle Befunde und Diskurse aus der schulischen Interventions- und Implementationsforschung vorgestellt. Die Leitfrage „Optimierung schulischer Bildungsprozesse – What works?“ adressiert ein zentrales Thema der Empirischen Bildungsforschung, nämlich die Nutzbarmachung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die schulische Bildungspraxis.

Eine Einführung in den Themenbereich aus psychologischer Perspektive wird aus Sicht der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft kommentiert. Als aktuelles Beispiel schulischer Interventionsforschung werden Befunde des Projekts Fachintegrierte Leseförderung Bayern (FiLBY) vorgestellt. Als Perspektiven für zukünftige Forschung werden Vor- und Nachteile von Feld- und Laborforschung methodisch diskutiert und Einblicke in weitere aktuelle Studien gegeben.

BADEN-WÜRTTEMBERG

VSL Vereinigung von Schulleiterinnen
und Schulleitern in Baden-Württemberg e.V.
Germanenstraße 48
89522 Heidenheim
T: (07472) 9497500
F: (07472) 7472 9864185
geschaeftsstelle@vsl-bw.de
www.vsl-bw.de

BERLIN

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

BRANDENBURG, THÜRINGEN

Momentan kein Landesverband,
bitte wenden Sie sich an die
ASD-Geschäftsstelle
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.
kontakt@vhs-ev.de
www.vhs-ev.de

HESSEN

Interessenverband Hessischer
Schulleiterinnen und Schulleiter e.V.
Cornelia Doebel
Akazienweg 6
63163 Neu-Isenburg
T: (06102) 836520
ihg-geschaeftsstelle@arcor.de
www.ihg-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 Mit-
glied 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

**:TITELTHEMA**

Steuerung des Schulsystems

Redaktionsschluss: 12. Dezember 2022

Anzeigenschluss: 20. Dezember 2022

Die digitale Plattform für Schulleitungsbelange –

immer am Puls des schulischen Wandels



www.beruf-schulleitung.de

b:sl
Beruf : Schulleitung

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



Das neue ActivPanel

Lernen, transformiert

