



:UNSER TITELTHEMA

Schule steuern

Wie organisationale Führung gelingt

:AUSSERDEM

Schule neu denken

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

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

„Ins Handeln kommen“, dieser Titel eines Textes der vorliegenden Ausgabe von „Beruf: Schulleitung“ fasst bestens zusammen, wie sich der Alltag der meisten Schulleitungen anfühlt: Geprägt von hektischer Betriebsamkeit des Tagesgeschäfts. Wie soll es unter diesen Voraussetzungen möglich sein, die Zeit und Konzentration zu finden, um nicht nur zu leiten, sondern über Leitung zu reflektieren?

Vielleicht sollten Sie es aus der umgekehrten Perspektive betrachten: Jede substanzielle Überlegung zum Thema Führungshandeln hilft Ihnen dabei, Organisationsformen zu schaffen, die den schulischen Alltag vereinfachen und Ihnen dabei helfen, strukturierter und effizienter zu arbeiten.

Wir hoffen, Ihnen hierzu mit dem Titelthema der aktuellen b:sl-Ausgabe den einen oder anderen Denkanstoß geben zu können.

Ich wünsche Ihnen viel Vergnügen bei der Lektüre!

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler

Vorsitzende, Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland e.V.

AKTUELL

Aus den Bundesländern

NEUES VON UNSEREN PARTNERN

Vielfältige Kommunikation — Wie kann sie gelingen?

TITELTHEMA — SCHULE STEuern

Die Effectuation-Methode als Handlungsansatz

Ins Handeln kommen

THEMA — SCHULAUSTAUSCHPROGRAMM

Globales Lernen erleben

TITELTHEMA — SCHULE STEuern

Systemische Transfermethoden und Verstetigungsprozesse in „School Turnaround — Berliner Schulen starten durch“

THEMA — LEHRERARBEITSZEIT

Teamzeiten im Stundenplan?

THEMA — BRENNPUNKTSCHULEN

Schulen im Brennpunkt benötigen gezielte Unterstützung

THEMA — KOMPETENZERWERB

Unkompliziert Mathe-Mindestwissen erfassen

THEMA — LEHRERMANGEL

SWK empfiehlt zeitlich befristete Notmaßnahmen gegen Lehrkräftemangel

TITELTHEMA — SCHULE NEU DENKEN

Schule neu denken — Zielorientiert und strategisch im gesamten System konzentriert und konsequent handeln!

Digitaler, keine Noten, weniger Frontalunterricht: Die Schule der Zukunft?

THEMA — INKLUSION

Inklusion braucht kooperativen Föderalismus!

THEMA — CORONA

Erholung von der Pandemie

THEMA — LEHRKRÄFTEBILDUNG

Lehramtsstudierende müssen auf Inklusion vorbereitet werden

THEMA — HATTIE IN DER DISKUSSION

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

THEMA — LEHRPLAN

Zahl der Nichtschwimmer im Grundschulalter hat sich verdoppelt

THEMA — FORTBILDUNG

Präsenz-Seminare der DAPF

IMPRESSUM — LESESTOFF

Impressum, Lesestoff — Informationen für Schulleitungen

ADRESSEN

Adressen

TITEL

Anton Vierietin, shutterstock

asld Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

Herausgegeben vom ASD —

Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten — von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: bildungsklick.de

BERLIN

BERUFSEINSTIEG FÜR INTERNATIONALE LEHRKRÄFTE VEREINFACHT

Um die Fachkräftegewinnung an den Schulen voranzutreiben, setzt Berlin neben der Rückkehr zur Verbeamtung und anderen Maßnahmen auch auf Lehrkräfte aus anderen Ländern, die in Deutschland arbeiten wollen.

Mit dem zum Start ins neue Jahr in Kraft getretenen reformierten Berufsamerkennungsverfahren erhalten internationale Lehrkräfte erleichterte Berufseinstiegsmöglichkeiten für eine Lehrtätigkeit in Berlin. Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie setzt damit ein Ziel des Berliner Koalitionsvertrags um, nach dem für Lehrkräfte, die ihren Berufsabschluss im Ausland erworben und dort nur ein Fach der Berliner Schule studiert haben, die Möglichkeit geschaffen werden soll, sich berufsbegleitend weiter zu qualifizieren. Bei der Weiterentwicklung des Anerkennungsverfahrens für im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen geht es vor allem um die erleichterte Anerkennung von gemachter Berufserfahrung, begleitende Sprachkurse im Anpassungslehrgang sowie um eine Vereinfachung des Verfahrens für in Berlin Schutzsuchende aus der Ukraine.

Während Berufserfahrung bisher nur anererkennungsfähig war, wenn sie bereits vor Antragstellung vorlag und vorzugsweise im Ausland ausgeübt wurde, ist es jetzt möglich, Zusatzausbildung und Berufstätigkeit miteinander zu verbinden und damit gleichzeitig die fachlichen und die berufspraktischen Ausbildungsunterschiede zu einem Berliner Lehramt auszugleichen. Die Möglichkeit, einen Anpassungslehrgang zu durchlaufen oder eine Eignungsprüfung abzulegen, bleibt aber als alternativer Weg bestehen. Durch diese Änderung wird internationalen Lehrkräften trotz vorhandener Ausbildungsunterschiede

ein frühzeitiger Berufseinstieg und ein berufsbegleitender Erwerb zusätzlicher Studienleistungen ermöglicht.

Bei den Sprachkursen wurde ergänzend zu der von unserer Verwaltung angebotenen Anpassungsqualifizierung ein neues Angebot geschaffen. Ab sofort ist es möglich, es nun möglich, die für die Berufsausübung erforderlichen Sprachkenntnisse als Teil des schulpraktischen Anpassungslehrgangs im Rahmen eines schulbezogenen Sprachkurses in einem vorgezogenen Halbjahr zu erwerben.

Als weiteren Baustein des reformierten Berufsamerkennungsverfahrens ist die Einführung des vereinfachten Verfahrens für Schutzsuchende aus der Ukraine hervorzuheben. Hier hat Berlin neue Wege im Anerkennungsverfahren eingeschlagen, um für dringend schutzbedürftige Personen Verfahrenserleichterungen zu ermöglichen. Auch nach dem Ende des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine soll an diesem Verfahren beibehalten und für alle Personen mit einem besonderen Schutzstatus offengehalten werden.

Astrid-Sabine Busse, Senatorin für Bildung, Jugend und Familie: „Die Reform des Berufsamerkennungsverfahrens für internationale Lehrkräfte ist ein wichtiger Beitrag zur Gewinnung neuer Lehrkräfte für Berlin. Als zuständige Senatsverwaltung folgen wir damit der Vereinbarung des Berliner Koalitionsvertrages. Gut geschulten internationalen Lehrkräften ist es nun wesentlich schneller möglich, den Berufseinstieg in Berlin zu vollziehen.“

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 einzige 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.

THÜRINGEN

THÜRINGEN STARTET SYSTEMATISCHEN
QUALITÄTSENTWICKLUNGSPROZESS AN SCHULEN

Bildungsminister Helmut Holter hat am heutigen Mittwoch in Gotha den Startschuss für die regelhafte Evaluation aller Thüringer Schulen gegeben.

Bildungsminister Helmut Holter hat am heutigen Mittwoch in Gotha den Startschuss für die regelhafte Evaluation aller Thüringer Schulen gegeben. Die Qualitätsentwicklung Thüringer Schulen (QThüS) soll Schulen mit modernen Instrumenten bei der Profilierung und Weiterentwicklung unterstützen und so gezielt die Unterrichtsqualität steigern und Eigenverantwortung stärken. 21 Schulen aus allen fünf Thüringer Schulamtsbereichen werden die erste Evaluationsrunde bis Sommer 2023 absolvieren. Ziel ist es, dass innerhalb eines regelmäßigen und wiederkehrenden Zyklus alle Schulen abwechselnd diesen Qualitätsentwicklungsprozess durchlaufen.

Bildungsminister Helmut Holter: „Der Personalumbruch, den wir derzeit in der Schullandschaft erleben, braucht unbedingt qualitative Begleitung. Wir reden zu selten über Unterrichtsqualität. Oberste Priorität für jeden Bildungsminister hat gute Bildung. Und

das heißt, sich auch unter den Bedingungen europaweiten Lehrermangels für bestmögliche Rahmenbedingungen und lernförderlichen Unterricht einzusetzen. Die Thüringer Historie von Jahrzehnten ohne nennenswerte Neueinstellungen lässt uns den Altersumbruch in den Kollegien unserer Schulen besonders deutlich spüren. Umso wichtiger ist, zeitgemäße Unterrichtsmethoden konsequent zu fördern.“

Im Fokus von QThüS steht ein systematischer und durch IT-Verfahren gestützter Prozess. Zunächst bis zu 20 externe Evaluatoreninnen und Evaluatoren werden den Thüringer Schulen hierfür landesweit zur Verfügung stehen. Sie begleiten die Schulen jeweils in den drei Phasen des Prozesses: Zunächst evaluiert ein externes Team die Situation an der Schule, u.a. mittels Schüler- und Lehrerbefragungen (Phase 1). Auf Basis des so entstandenen Schulberichts erfolgt dann ein

moderierter Prozess, an dessen Ende eine Ziel-Maßnahmen-Planung steht (Phase 2). Im dritten Schritt setzt die Schule diese Planung schrittweise um und leitet gegebenenfalls weitere konkrete Unterstützungsbedarfe ab (Phase 3). Die Eigenverantwortung der Schule ist dabei das leitende Prinzip.

Anzeige


Miele

Ich spüle hygienisch,
schnell,
effizient,
nachhaltig.



Ich bin **MasterLine.**

Ihre Spülmaschine für erstklassige Hygiene und optimiertes Zeitmanagement.

Die neue MasterLine Serie ist auf höchste Anforderungen des professionellen Geschirrspülens ausgelegt. Exzellente Reinigungsergebnisse, intelligente Funktionen und eine intuitive Bedienung erleichtern den Arbeitsalltag.

Entdecken Sie die Vorteile:
miele.de/pro/masterline

Miele Professional. Immer Besser.

Vielfältige Kommunikation – Wie kann sie gelingen?

Resolution des Bundeselternrats vom 13. November 2022

Kommunikation ist mehr als nur das gesprochene Wort. Sie ist eine der Kernkompetenzen für erfolgreiche Schulbildung und Teilhabe an der Gesellschaft. Für eine achtsame und wertschätzende Kommunikation ist es unerlässlich, andere Perspektiven zu erkennen und zu verstehen, Konfliktfähigkeit zu stärken und Empathie zu entwickeln.

Text: **Bundeselternrat**

Globale Konflikte, demographischer Wandel, schneller technologischer Fortschritt sowie weltweite Digitalisierung stellen uns zunehmend vor Herausforderungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Bildung. Für alle an Schule Beteiligten ergeben sich daraus besondere Aufgaben. Unter anderem in den Handlungsfeldern interkulturelle Bildung, Inklusion, außerschulische Kooperationen sowie Elternmitwirkung im Rahmen der Bildungspartnerschaft auf Augenhöhe – überall ist ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz gefragt.

Dafür ist es unerlässlich, dass an Schulen IT-Standards und Strukturen für die Kooperation Schule – Elternhaus verbindlich festgelegt werden. Förderprogramme von Bund und Ländern (z.B. der Digitalpakt) müssen so gestaltet werden, dass der Mittelabruf nicht an bürokratischen Hürden scheitert.

Zudem sollen den Eltern vom Beginn bis zum Ende der Schullaufbahn Informationen über ihre Kinder sowie über ihre Rechte und Pflichten in der Elternmitwirkung zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus müssen flächendeckende und regelmäßige Schulungsangebote geschaffen werden, um Eltern und Elternvertretungen in allen Formen der Kommunikation zu stärken.

Grundsätzlich hat sämtliche Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus gleichberechtigt und zielgruppengerecht (barrierearm, mehrsprachig, dolmetscher-, sprach- und kulturmittlerunterstützt) zu erfolgen. Im Bundesteilhabegesetz (BTHG) muss verankert werden, dass Schülerinnen und Schülern bei entsprechendem Bedarf, z.B. Gebärdendolmetscher oder -dolmetscherinnen zusätzlich zur Lehrkraft im Unterricht zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus sind Lehrkräfte, die Kinder mit entsprechendem Bedarf unterrichten, verpflichtend in z.B. Gebärdensprache zukünftig auszubilden. Bund und Länder sind aufgefordert, hierfür ein gemeinsames und nachhaltiges

Programm aufzulegen und dafür zu sorgen, dass die Inhalte in die Schulgesetze der Länder aufgenommen werden.

Kommunikationsgrundlagen und -strategien, Medienkompetenz u.a. zum Erkennen und zum Umgang mit Fake News, sollen bereits ab der Grundschule vermittelt werden.

Dadurch werden Kinder zu mündigen und demokratiefähigen Mitgliedern der Gesellschaft. Damit dies gelingt, müssen in der Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals aktuelle kommunikationswissenschaftliche Erkenntnisse verbindlich berücksichtigt und umgesetzt werden.

Für eine bessere Lesbarkeit haben wir weitestgehend auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung verzichtet. Im Sinne der Gleichbehandlung gelten entsprechende Begriffe für alle Geschlechter.

Die Effectuation-Methode als Handlungsansatz

Schneller handeln in schwer einschätzbaren Situationen

Wie können Schulleitungen und Schulaufsicht auch bei unvorhersehbaren Entwicklungen die Orientierung behalten und gute Entscheidungen treffen? Die Effectuation-Methode könnte eine hilfreiche Herangehensweise sein.

Text: LiGa – Lernen im Ganztag • Foto: Guilherme Stecanella, Unsplash

In unserer zunehmend unbeständigen und komplexen Welt gibt es auch im Schulsystem immer häufiger Phasen der Ungewissheit, in denen genaue Vorhersagen oder Planungen nicht möglich sind. In solchen Situationen stößt die klassische Vorgehensweise mit ihrer kausalen Logik „Ziele setzen – Maßnahmen planen – handeln“ an ihre Grenzen. Um handlungsfähig zu bleiben und Schulentwicklung trotzdem aktiv gestalten zu können, ist eine neue Denkhaltung und Handlungslogik erfolgsversprechend.

DIE EFFECTUATION-METHODE

Effectuation ist eine Logik des Denkens, Entscheidens und Handelns, die sich nicht an einem Ziel, sondern an den eigenen Mitteln orientiert. Sie basiert auf langjährigen empirischen Ergebnissen der globalen Entrepreneurship-Forschung. Die Kognitionswissenschaftlerin Prof. Saras Sarasvathy von der University of Virginia entwickelte Effectuation, nachdem sie das Denken und Handeln von erfolgreichen Firmengründern untersucht hatte und dabei eine Logik erkannte.

Die Effectuation-Logik ermöglicht es, in schwer einschätzbaren Situationen schneller raus aus dem Denken und Mutmaßen und rasch ins Handeln und Erfahren zu kommen. Anstatt lange den Weg für das große Ziel zu planen und dafür viel Zeit, Geld und Energie zu investieren, fokussiert man sich mit den eigenen Mitteln auf den nächsten machbaren Schritt und legt los.

VIER GRUNDPRINZIPIEN

Der Ansatz von Sarasvathy beruht auf vier Grundprinzipien, die der Effectuation-Experte Michael Faschingbauer wie folgt zusammenfasst:

DER PROZESS:

DENKEN, HANDELN, DENKEN, HANDELN...

Werden die einzelnen Prinzipien aneinandergereiht, entsteht ein handlungsleitender Prozess. Dieser beginnt immer mit einem beliebigen Anlass zum Handeln, wie z.B. einem Problem, einem Missstand, einer Chance oder einer Idee. Zunächst richtet sich der Blick nach innen auf die verfügbaren Mittel: Wer sind wir? Was wissen wir? Was können wir? Und wen kennen wir? Daraus lassen sich verschiedene Handlungsoptionen ableiten. Es folgt das konkrete Handeln, bei dem nur das eingesetzt wird, was man bereit ist, zu verlieren.

Ein mögliches Scheitern gehört zum Prozess, genauso wie das Sammeln von Erfahrungen durch Ausprobieren. Veränderte Umstände, Zufälle oder Ungeplantes werden – wenn möglich – sinnvoll als Chancen genutzt. Dann gilt es andere zu finden, die bereit sind, mitzumachen. Wer dabei ist, bringt weitere Mittel in den Prozess ein und beeinflusst so die Zielrichtung des Vorhabens. Mit jeder neuen Partnerschaft erweitern sich die Möglichkeiten zum Handeln. Mit den neuen Mitteln und Zielvorstellungen beginnt nun der nächste Effectuation-Zyklus.

DIE LOGIK WECHSELN

Mit dem Effectuation-Ansatz können Schulentwicklungsprozesse agil und situativ gestaltet werden. Das bedeutet aber nicht, das klassische Projektmanagement mit seiner kausalen Logik gänzlich zu ersetzen. Vielmehr kommt es darauf an, die Denkansätze gut miteinander zu kombinieren.

Effectuation kann am besten dann genutzt werden, wenn eine Situation noch sehr offen ist und noch keine genauen Ziele definiert werden können. Wenn das Vorhaben im Verlauf der Arbeit klare Konturen annimmt und Ziele konkreter werden, ist es sinnvoll, von der Effectuation-Logik wieder in die zielorientierte Planung zu wechseln.

Ausführliche Informationen und praktische Anregungen zur Effectuation-Methode finden Sie unter www.effectuation.at.

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



Effectuation ist eine Logik des Denkens, Entscheidens und Handelns, die sich nicht an einem Ziel, sondern an den eigenen Mitteln orientiert

Ins Handeln kommen

Professionelle Lerngemeinschaften initiieren und unterstützen

Wie können Schulleitungen den Aufbau und die Entwicklung von Professionellen Lerngemeinschaften unterstützen und fördern? Die eigene Haltung der Schulleitung ist wichtig, aber auch organisatorische Rahmenbedingungen müssen passen.

Text: **LiGa – Lernen im Ganztag** •
Foto: **Marilia Castelli, Unsplash**

Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) basieren in der Regel auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Häufig geht die Initiative von der Schulleitung aus. Mitunter entstehen sie aus dem Kollegium heraus – initiiert von Lehrerinnen und Lehrern, die einen Bedarf zur professionellen Weiterentwicklung sehen.

Für die Gründung einer Professionellen Lerngemeinschaft kann es verschiedene Anlässe geben. Dazu zählen beispielsweise schulinterne Fortbildungsveranstaltungen zur Unterrichtsentwicklung, Ergebnisse von Vergleichsarbeiten oder großflächigen Schulleistungstests sowie Hospitationen in Schulen, an denen es bereits PLG gibt.

EIN FÖRDERLICHES KLIMA SCHAFFEN

Unabhängig davon, von wem die Initiative ausgegangen ist, gilt: Eine PLG kann nur erfolgreich arbeiten, wenn sie die Schulleitung auf ihrer Seite hat und bestenfalls Teil eines umfassenden Konzepts einer Lernenden Schule ist. Die Schulleitung sollte die Arbeit der PLG und das Engagement der Teilnehmenden in besonderem Maße wertschätzen. Denn das Lernen der Lehrenden geschieht nicht nebenbei, sondern braucht Zeit und Raum für Austausch, Erprobung und gemeinsame Reflexion. So erhält die Arbeit im Kollegium einen angemessenen Stellenwert – und wird für weitere Kolleginnen und Kollegen attraktiv.

Worauf die Schulleitung achten sollte, haben Stephan Huber und Sigrid Hader-Popp (2006, S. 7) auf den Punkt gebracht, die sich dabei auf Guy Kempfert und Hans-Günter Rolff (2005/2018, S. 85 ff.) beziehen:

- ▷ „Freiwilligkeit muss garantiert sein. In eine PLG kann niemand hineingezwungen werden.
- ▷ Der Anfang der PLG-Arbeit sollte ‚im Kleinen‘ sein (etwa auf Fach-, Klassen- oder Jahrgangsebene).
- ▷ Schulleitung selbst muss in ihrem Verhalten ein glaubwürdiges Vorbild für professionellen Dialog und kollegiales Lernen sein.
- ▷ Sie sollte aktiv eine Schulkultur mitgestalten, in der Lernen auf allen Ebenen positiv gewichtet wird und Experimentierfreude entsteht [...].
- ▷ Sie sollte strikt und konsequent die Beurteilung der Lehrkraft und deren Mitarbeit in PLG trennen, damit eine vertrauensvolle Offenheit entstehen und gepflegt werden kann.

GUTE ARBEITSSTRUKTUREN GESTALTEN

Die Haltung der Schulleitung und ihre Unterstützung sind wichtig, damit eine Professionelle Lerngemeinschaft erfolgreich arbeiten kann. Die PLG braucht vor allem auf organisatorischer und struktureller Ebene Bedingungen, welche die Schulleitung (mit-) gestalten kann. Die Professionelle Lerngemeinschaft benötigt:

ZEIT Die PLG braucht einen regelmäßigen und verlässlichen Termin. Dieser Termin sollte von der Schulleitung durch die zeitliche Organisation des Schulbetriebs möglich gemacht werden (Unterrichtsverteilung, Stundenplanung, Idealerweise gibt es an der Schule feste Teamarbeitszeiten.

RAUM Die PLG benötigt für die regelmäßigen Treffen einen Raum, in dem sie produktiv und in Ruhe arbeiten kann. Darüber hinaus sollten Moderationsmaterial und -ausstattung (z.B. Flipchart, Pinnwand) und gegebenenfalls auch eine technische Ausstattung (z.B. Beamer) zur Verfügung stehen.

FORTBILDUNGSMÖGLICHKEITEN Die Schulleitung organisiert die nötige Unterstützung für Fortbildungen (zeitlich, finanziell). Fortbildungsthemen könnten sein: Moderationstechniken, Feedback, Selbstevaluation, fachliche und fachdidaktische Themen etc. (vgl. LISUM 2011, S. 13)

Zeit zu finden, sich Zeit zu nehmen, Zeitfenster zu schaffen – das ist im komplexen Arbeitsalltag an Schulen häufig die größte Herausforderung. Dazu gehört seitens der Schulleitung auch, die Ressourcen im Blick zu behalten: An welchen Stellen benötigen Kolleginnen und Kollegen, die in einer PLG aktiv sind, Unterstützung und Entlastung? Ab welchem Punkt uferst die Arbeit möglicherweise aus und führt zu einer Überlastung?

Der Blick der Schulleitung kann zudem hilfreich sein, um die Arbeit der PLG auf das Erreichen der schulischen Entwicklungsziele auszurichten. Doch bei aller Zielorientierung und dem Wunsch nach Effektivität und Effizienz sollte man den Kern der PLG-Arbeit nicht vergessen. Es geht um das Lernen: Neues auszuprobieren, Erfahrungen und auch Fehler zu machen.



Was braucht es, um Professionelle Lerngemeinschaften zu fördern?

Globales Lernen erleben

Das entwicklungspolitische Schulaustauschprogramm ENSA macht es möglich

Anzeige: ENSA-Programm • Foto: Benjamin Rückert

ENSA fördert internationale Partnerschaften zwischen Schulen aus Deutschland und Schulen aus Ländern in Afrika, Asien, Lateinamerika und Südosteuropa. Gefördert werden Anbahnungsreisen für Schulen, die eine neue Partnerschaft aufbauen wollen, und Begegnungsreisen für Schulen, die eine bestehende Partnerschaft intensivieren und Projekte gemeinsam umsetzen

wollen. ENSA fördert Schulpartnerschaften finanziell mit bis zu 14.000 Euro und bietet ein umfassendes pädagogisches Begleitprogramm. Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Mitarbeitende von Nichtregierungsorganisationen können sich so methodisch und inhaltlich weiterbilden, um Globales Lernen mit Leben zu füllen. Die mit den Reisen verbundenen Austausche bieten den Schülerinnen

und Schülern die Möglichkeit, mit- und voneinander zu lernen, globale Zusammenhänge zu verstehen und sich gemeinsam für einen nachhaltigen Wandel zu engagieren. Themen für die Partnerschaftsprojekte ergeben sich aus der Beschäftigung mit den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung und können etwa mit Menschenrechten, Diversität oder Nachhaltigkeit zu tun haben.



Begegnung deutscher und tansanischer Schülerinnen in Deutschland

**ENGAGEMENT
GLOBAL**

Service für Entwicklungsinitiativen



MIT IHREM ANGEBOT



WEITERE INFORMATIONEN

ENGAGEMENT GLOBAL gGMBH

ENSA – Entwicklungspolitisches Schulaustauschprogramm

Lützowufer 6

10785 Berlin

Telefon: +49 30 254 82-3435

ensa-programm@engagement-global.de

<https://ensa.engagement-global.de>

Gerne kommen wir mit Ihnen ins Gespräch auf der didacta in der Jacques Lanners Halle (Halle 3), Stand Nr. 3A23

GEMEINSAM DIE EINE WELT ENTDECKEN

Von den Schulaustauschen kehren die Schülerinnen und Schüler mit vielen Denkanstößen zurück. Erstaunt und fasziniert zugleich waren beispielsweise die Schülerinnen und Schüler des Kurt-Huber-Gymnasiums in Gräfelfing, Bayern, wie eingeschränkt, nämlich europäisch ihr eigener Blick auf die Welt ist. Diese Erfahrung inspirierte sie, sich an ihrer Schule in Deutschland weitergehend mit globalen Zusammenhängen zu beschäftigen. Dabei sei ihnen bewusst geworden, so einige der Teilnehmenden im Gespräch, wie viel Ungleichheit und Ungerechtigkeit es auf der Welt gäbe und dass die Menschen im Globalen Norden dafür verantwortlich seien. Gemeinsam mit Schülerinnen der Emmaberg Girls Secondary School in Makambako, Tansania, haben sie sich intensiv mit der gemeinsamen Geschichte der beiden Länder und den Folgen von Kolonialismus auseinandergesetzt. Nachdem 2020/21 pandemiebedingt keine persönlichen, sondern nur virtuelle Begegnungen stattfanden, war die Freude umso größer, als die tansanische Gruppe im Sommer 2022 nach Deutschland kam. Gemeinsam konnten sie zwei Kurzfilme und eine Fotogeschichte erarbeiten, die auch über die Schule hinaus Verbreitung finden sollen. Der Schulaustausch wirkt auch nach der Begegnung weiter. So resümierte eine deutsche Teilnehmerin: „Mein Leben hat sich durch die Schulpartnerschaft positiv verändert. Bildung ist das beste Mittel gegen den Teufelskreis der Armut. Schulpartnerschaften helfen dabei.“

ENSA – Entwicklungspolitisches Schulaustauschprogramm ist ein Angebot von ENGAGEMENT GLOBAL und arbeitet im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

Systemische Transfermethoden und Verstetigungsprozesse in „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch“

Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt

Im Jahr 2013 starteten die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und die Robert Bosch Stiftung das vierjährige Pilotprojekt School Turnaround – Berliner Schulen starten durch, das sieben Berliner Integrierte Sekundarschulen und drei Grundschulen in kritischen Lagen bei ihren zielgerichteten Schulentwicklungsprozessen hin zu einer Schulwende (Turnaround) unterstützte.

Autorin: **Franziska Bauer** • Fotos: **crypticsy, Unsplash; Taylor Flowe, Unsplash**

Unter Schulen in kritischer Lage verstand das Projekt Schulen, die einen hohen Anteil bildungsferner Schüler:innen unterrichten und kaum über erforderliche Organisations- und Unterrichtsqualitäten verfügen, um ihre Schülerschaft zum bestmöglichen Lernerfolg zu führen. Das Pilotprojekt verfolgte drei Ziele, die auf der Schulebene, auf der Berliner Systemebene und über Berlin hinaus verortet waren:

1. Die Unterstützung der Projektschulen, damit diese ihre Schüler:innen zum bestmöglichen Lernerfolg führen können. Hierfür fokussierte das Projekt die vier Handlungsfelder Unterrichtsqualität, Leistungsdaten, Schulmanagement und Schulkultur. Die Grund- und Sekundarschulen erhielten während der Projektlaufzeit (2013–2017) und in der Transferphase (2017–2019) spezifische Unterstützungsangebote. Diese umfassten u. a. eine Prozessbegleitung, zielgruppenspezifische Fortbildungsangebote, Unterstützung für die Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse oder regelmäßige Zwischenbilanzgespräche. In der Transferphase des Projektes lag der Schwerpunkt auf der Verstetigung der Entwicklungsprozesse an den Projektschulen.
2. Die Überführung der Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt in das Berliner Bildungssystem. Welche Steuerungsmechanismen, Kompetenzen und Ressourcen sind notwendig, um eine erfolgreiche Schulwende zu gestalten? Wie muss die Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage durch wirksames Handeln der Verwaltung, der Schulaufsicht, der Schulleitung und der Lehrkräfte begleitet werden? Um Antworten auf diese Fragen zu finden, war eine frühzeitige, systematische Konzeptionierung des Transfers der Projekterkenntnisse notwendig. Dazu wertete das Steuerungsteam (Senatsverwaltung, Robert Bosch Stiftung und Projektleitung) die initiierten Maßnahmen kontinuierlich aus. Um das Gelernte im Berliner System zu verankern, fokussierte die Transferphase die Stärkung der Schulaufsicht, die weitere Professionalisierung der Unterstützungssysteme sowie die Entwicklung von Fortbildungsangeboten für Schulleitungen, Schulaufsichten und Prozessbegleitungen mit Fokus auf Schulen in kritischen Lagen.
3. Darüber hinaus sollten weitere Bundesländer sowie Akteurinnen und Akteure von den Erkenntnissen aus School Turnaround profitieren, um mehr Schulen in kritischer Lage zielführend zu unterstützen. Die Projektarchitektur sah folgendermaßen aus:

- ▷ Die Projektsteuerung wurde von Verantwortlichen der Berliner Senatsverwaltung, der Robert Bosch Stiftung und der externen Projektleitung gestaltet.
- ▷ Die Durchführung im System wurde durch die Projektleitung begleitet und koordiniert. Sie arbeitete mit den regionalen Schulaufsichten, den Bezirksschulämtern (Schulträgern), den externen Prozessbegleitenden und weiteren Akteurinnen und Akteuren des Unterstützungssystems (z.B. Berliner Beratungseinrichtungen).
- ▷ Diese Akteurinnen und Akteure begleiteten die zehn Projektschulen während des Projektes.
- ▷ Alle Ebenen und Aktivitäten standen in kontinuierlichem Austausch mit der wissenschaftlichen Begleitung. Das Pilotprojekt hatte eine Laufzeit von vier Schuljahren (2013–2017). Im Projektverlauf standen über 1,9 Millionen Euro zur Verfügung, um die Schulen in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Bereits in der zweiten Hälfte der Projektlaufzeit legte das Steuerungsteam den Fokus auf den Transfer der Erkenntnisse für die zukünftige Zusammenarbeit der Senatsverwaltung mit Schulen in kritischer Lage. Im Anschluss an das Ende des Pilotprojektes folgte eine Transferphase (2017–2019). Über mehr als anderthalb Jahre und mit weiteren 180.000 Euro Projektbudget wurde die Verstetigung der Erfahrungen und Erkenntnisse auf der Ebene der Projektschulen sowie des Berliner Bildungssystems unterstützt.

Die Wirksamkeit der Unterstützungsmaßnahmen des Projekts wurde fortlaufend wissenschaftlich begleitet und die Ergebnisse wurden mit den Projektbeteiligten konkretisiert und validiert. So wurden allgemeingültige Stellschrauben für einen erfolgreichen Turnaround identifiziert. Die Ergebnisse des Pilotprojekts sowie der angeschlossenen Transferphase waren:

1. Jede Projektschule hat, gemessen an ihren individuellen Zielen, ihre Schulkultur und ihr Schulmanagement verbessert. Positive Entwicklungen zeigten sich auch in den Bereichen der Unterrichtskooperation und der multiprofessionellen Zusammenarbeit. Zudem konnten die meisten Schulen die Schulabbrecherquote senken. Dieser Effekt war erfreulich, aber nicht eindeutig auf die Maßnahmen des Pilotprojektes zurückzuführen.

2. Das Projekt erarbeitete weitere kontextunabhängige Schlussfolgerungen zu gelingenden Veränderungsprozessen an Schulen in kritischer Lage. Zum Beispiel erwiesen sich die Prozessbegleitung, die Stärkung der Schulleitungen und der Fokus auf die Unterrichtsqualität als zentrale Gelenkstellen. Die Einspeisung der Erkenntnisse in das Berliner Bildungssystem erfolgte z.B. durch eine Stärkung und Ausweitung der Berliner Beratungs- und Unterstützungseinrichtung proSchul und durch die Mitarbeit bei der Weiterentwicklung des Formats der Schulverträge für alle Berliner Schulen.
3. Bereits früh im Projektverlauf wurde klar, dass die Turnaround-Erkenntnisse nicht als einfache Rezepte für Schulen in kritischer Lage in ganz Deutschland vorliegen werden, sondern dass relevante Akteure dazu gezielt in den Austausch gebracht und bei der Übertragung in den eigenen Kontext unterstützt werden müssen.

Um die Erkenntnisse aus School Turnaround über Berlin hinaus zu transferieren, beschritt die Robert Bosch Stiftung neue Wege und entwickelte ein eigenes Transferformat für einen länderübergreifenden Austausch und gemeinsames Arbeiten. Dies war die Geburtsstunde des bundeslandübergreifenden und mittlerweile internationalen Entwicklungszentrums zur Unterstützung für Schulen in kritischer Lage, an dem sich inzwischen sieben deutsche Bundesländer und das österreichische Bildungsministerium beteiligen und so praxisorientiertes Wissen zur Unterstützung von Schulen in kritischer Lage aufbauen und dieses in ihre Systeme übertragen (vgl. Neumann & Bauer, 2020; Vaccaro & Bauer, 2020). Die Transferansätze und Verstärkungsmethoden in School Turnaround werden nachfolgend dargestellt.

AUF TRANSFERDYNAMIK EINLASSEN, FORMATE FÜR REFLEXION FINDEN UND IM BEDARFSFALL NACHJUSTIEREN

Der Transfer der Erkenntnisse in das Berliner Regelsystem war ein gemeinsames Ziel der Kooperationspartner. Beide verfolgten ein geteiltes und eindeutiges Erkenntnisinteresse an den Kernfragen des Projekts: Welche Unterstützungsmaßnahmen helfen Schulen in kritischer Lage bei positiven Veränderungsprozessen? Und wie muss die Steuerung und Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage durch wirksames Handeln der Verwaltung, der Schulaufsicht, der Schulleitung und der Lehrkräfte begleitet werden? Das gemeinsame Verständnis, das geteilte Ziel und die übereinstimmende Haltung bzgl. des Stellenwertes von Transferarbeit waren Gelingensbedingungen für den erfolgreichen Transferverlauf. Dies führte



*Wie gelingt die Kehrtwende?
Ein Pilotprojekt unterstützte seit 2013 zehn Berliner Schulen*

auch dazu, dass bereits frühzeitig Transfer als fester Tagesordnungspunkt bei den Rücksprachen des Steuerungsteams vereinbart wurde. Ab der Mitte der Projektlaufzeit intensivierte das Steuerungsteam die Arbeit an der Transferstrategie und erarbeitete ein Transferkonzept, das Ziele, Lösungsideen und Ansatzpunkte des Transfers beinhaltete und regelmäßig überprüft wurde. Die Projektleitung begleitete zudem die Einspeisung der Turnaround-Erfahrungen in das Berliner System und übernahm transferrelevante Aufgaben, z.B. die Prozessdokumentation. Die Einbindung der Projektleitung in die operative Projektarbeit war für das Steuerungsteam hilfreich, um den Gesamtprozess gemeinsam zu reflektieren, Bedarfe zu erken-

nen und ggf. Änderungen am Konzept vorzunehmen.

Wenn auch wohl geplant, erwiesen sich einige Überlegungen zum Transfer als dynamisch. So musste das Steuerungsteam die ursprünglichen Planungen zu den Formaten der Transferprodukte im Verlauf des Projektes anpassen, da sich Bedarfe der Zielgruppe verändert hatten oder das Produkt vor dem Hintergrund nun besser durchdrungener Kontexte nicht mehr passend erschien. Das vorher geschärfte, gemeinsame Transferziel half als Kompass dabei, flexibel auf die Veränderungen zu reagieren und das Ziel dabei nicht aus den Augen zu verlieren.

Die Reflexionsformate beschränkten sich jedoch nicht nur auf den Berliner Kontext:

2015 schaffte das School Turnaround-Projektteam gemeinsam mit dem Team des Schulentwicklungsprojekts Potenziale entwickeln, Schulen stärken aus NRW (vgl. Kamski et al.) einen regelmäßigen Austausch- und Reflexionsraum unter den jeweiligen Projektverantwortlichen, um auch außerhalb der eigenen Projektstrukturen von und mit anderen Projekten zu lernen.

RESSOURCEN FÜR ZIELGRUPPEN-SPEZIFISCHE TRANSFERMASSNAHMEN ABSCHÄTZEN

School Turnaround verfolgte das Ziel, die Erkenntnisse des Pilotprojektes auch in das Berliner Schulsystem zu übertragen, sodass mehr Schulen vom Gelernten profitieren können. Das Verstetigungsziel war somit ein integraler Bestandteil des Projektes, für den ausreichend personelle sowie finanzielle Ressourcen zur Verfügung standen. Dies galt auch für die Transferphase des Projekts nach Ende der regulären Laufzeit, der beide Kooperationspartner eine große Bedeutung zuschrieben: So stellte das Berliner Abgeordnetenhaus über das Projektbudget hinaus erhebliche Mittel für den Ausbau des Unterstützungssystems zur Verfügung, um die Verstetigung der Erkenntnisse zu ermöglichen.

Klare Verantwortlichkeiten der Projektleitung und des Steuerungsteams sowie die explizite Bereitstellung von personellen Ressourcen erwiesen sich im Projekt als zentrale Stellschrauben für den Transfer: Die Verantwortung für den Transferprozess lag bei der Steuerungsgruppe. Sie koordinierte das Vorgehen und hatte Zeitkontingente für die Verstetigungsvorhaben eingeplant. Eine wichtige Rolle kam der Projektleitung zu. Sie begleitete die Durchführung der Maßnahmen, arbeitete an der Auswertung transferrelevanter Informationen mit und verfolgte die Übernahme der Transfermaßnahmen ins Berliner System sowie über die Bundeslandgrenzen hinweg.

Die fortlaufende wissenschaftliche Begleitung bildete eine wichtige Informationsquelle für die Auswertung der Maßnahmen und Entwicklung der Transferansätze. Das Projektteam plante bei der Projektkonzeption Ressourcen ein, um eine kontinuierliche Datenerhebung, Dokumentation und Einbindung der Ergebnisse in den Transferprozess sowie die Mitarbeit der Wissenschaftler:innen an Workshops zur Validierung der Ergebnisse sicherzustellen.

Für die interne Transferarbeit nutzte das Projekt digitale Instrumente, um die Erkenntnisse während der Projektarbeit zu systematisieren, zu validieren und schließlich daraus Schlussfolgerungen für die weitere Verstetigung zu ziehen.

Zudem standen im Projekt Mittel für die Dissemination der Ergebnisse zur Verfügung. Es wurden eine Projektwebseite erstellt, Broschüren über die Entwicklung der Projekt-



Auch über das Projektende hinaus waren es die Schulen, die Bedarfe äußerten, um ihre Ziele zu erreichen, und dafür weitere Förderung erhielten

schulen verfasst (sogenannte Entwicklungsporträts, vgl. Robert Bosch Stiftung & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2017) und der Abschlussbericht des Projektes veröffentlicht (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2018).

MASSNAHMEN MIT DEN BETEILIGTEN ERARBEITEN, STRUKTURELL ANLEGEN, IM AUGEN BEHALTEN UND SICHERN

Das zentrale Ziel der Transferbemühungen bestand darin, unterschiedliche Zielgruppen dabei zu unterstützen, die Projekterkenntnisse in den Projektschulen und im Berliner Bildungssystem anzuwenden, zu verankern und weiterzuentwickeln. Es wurde schnell klar, dass die Aufbereitung und Dissemination nicht ausreichen, um die Zielgruppe in ihrem Handeln zu stärken. Vielmehr waren die Einbindung der Beteiligten sowie die Arbeit mit ihren Bedarfen zentrale Stellschrauben für den Transfer. Auf der Ebene der Projektschulen setzten die Maßnahmen bei den Schulleitungen und im Kollegium an, um die vier Handlungsfelder des Projektes Unterrichtsqualität, Leistungsdaten, Schulmanagement und Schulkultur zu bedienen. Eine Prozessbegleitung unterstützte die Schulleitung dabei, die angefangenen Schulentwicklungsprozesse zu verstetigen. Um ihre Entwicklungen anhand der selbst gesteckten Ziele zu festigen, war es allen zehn Schulen nach Projektende möglich, weitere Unterstützung in Anspruch zu nehmen, z.B. durch die Fortführung der Prozessbegleitung oder finanzielle Zuschüsse für spezifische Projektziele.

Auf der Ebene des Systems zeigte sich, dass das Einbeziehen der Akteurinnen und Akteure des Berliner Systems unabdingbar war, um neue oder veränderte Arbeitsverständnisse, Strukturen und Formate zu ergründen und zu entwickeln. Die Schulaufsicht, die regionale Fortbildung und das Unterstützungssystem waren zu unterschiedlichen Zeitpunkten in die Transferüberlegungen eingebunden. School Turnaround bediente sich hierfür unterschiedlicher Formate, z.B. Workshop-Reihen oder Netzwerken. Die Projektleitung begleitete die Transferansätze und konzentrierte sich auf die schrittweise Übergabe der Maßnahmen an die Verantwortlichen im Berliner System.

Auch über Berlin hinaus wurden Formate geschaffen, um Gelerntes zu teilen und in andere Kontexte zu transferieren. Zum Beispiel zeigte School Turnaround, dass Schulentwicklungsberatung eine effektive Maßnahme für eine erfolgreiche Schulwende sein kann. Gleichzeitig machte das Projekt deutlich, dass Schulentwicklungsberatung an Schulen in kritischer Lage komplex und vielschichtig ist und besondere Anforderungen an die Fachlichkeit, die Kompetenzen und die Haltung der Beratenden stellt. Diese werden jedoch in den Qualifizierungsangeboten für Schulentwicklungsberatende in den Bundesländern kaum bzw. nicht systematisch adressiert. Aus diesem Grund entwickelte die Robert Bosch Stiftung gemeinsam mit der Deutschen Schulkademie ein Angebot zur Professionalisierung von Schulentwicklungsberatung an Schulen in kritischer Lage, das aktuell in mehreren Bundesländern pilotiert wird. Beteiligte aus School Turnaround brachten ihre Expertise ebenfalls in die Entwicklung des Angebots ein. Außerdem fließen die Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt heute noch in das bundeslandübergreifende Entwicklungsnetzwerk ein. Das Land Berlin wird hier von Mitgliedern aus der Schulverwaltung und dem Unterstützungssystem vertreten, die am Pilotprojekt mitwirkten.

AN TRANSFERRELEVANTEN BEDARFEN UND KONTEXTEN AUSRICHTEN

In der Vorbereitung von School Turnaround erarbeiteten die Kooperationspartner:innen die Ziele des Projektes. Dabei standen die Bedarfe der Berliner Schulen und des Berliner Bildungssystems im Mittelpunkt. Die Ausrichtung an den Bedarfen war nicht auf die Konzeptionsphase beschränkt und stellte einen regelmäßigen Haltepunkt im gesamten Projektverlauf dar: Die Auswahl der Projektschulen erfolgte auf Basis des

Berliner Indikatorenmodells und der Einschätzung der Schulaufsichten. Zu Projektbeginn wurde diese individuelle Ausgangslage von jeder Projektschule selbst interpretiert, gemeinsam von der Schulleitung, der Schulaufsicht und Projektleitung vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Erfahrungswissens diskutiert und es wurden Bedarfe abgeleitet.

Das Gespräch über die Ausgangslage und die Bedarfe bildete die zentrale Grundlage für die individuelle Zielsetzung jeder Schule mit Fokus auf Lehr- und Lernprozesse. Das Indikatorenmodell der Berliner Senatsverwaltung ist ein Instrument datenbasierter Schulentwicklung. Es „ermöglicht der einzelnen Schule Analysen und (faire) Vergleiche in hoch verdichteter Weise zu ihrer eigenen Entwicklung“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2020).

Bei den jährlichen Zielvereinbarungsgesprächen legte die Schulleitung gemeinsam mit der Schulaufsicht und der Projektleitung die angestrebten Ziele sowie daraus abgeleitete, etwaig geänderte Bedarfe fest. Die Maßnahmen des Projektes wurden auf die festgestellten Bedarfe und Ziele der Schule hin abgestimmt. Gleiches galt auch über das Projektende hinaus: Es waren die Schulen, die Bedarfe äußerten, um ihre Ziele zu erreichen, und dafür weitere Förderung erhielten. Auch die Verstetigung der Erkenntnisse im Berliner Bildungssystem richtete sich an den Bedarfen der Akteurinnen und Akteure aus. Das Projektsteuerungsteam und Projektbeteiligte aus verschiedenen Ressorts der Bildungsadministration entwickelten und diskutierten gemeinsam Transferideen und -ansätze. Diese Ko-Produktion stellte die zielgerichtete Ausrichtung an den Bedarfen sicher und ermöglichte die Passung mit dem Berliner Kontext auf Basis verschiedener Perspektiven. Hierbei war der eindeutige Transferort (das Berliner System) hilfreich, da er die Beteiligten dazu anhielt, Inhalte zu spezifizieren und den Kreis möglicher Adressatinnen und Adressaten zu fokussieren. Im Transferverlauf veränderten sich Bedarfe und angedachte Formate erwiesen sich als nicht wirksam. Folglich passte die Projektleitung in Abstimmung mit den Vertreterinnen und Vertretern des Unterstützungssystems ihre Angebote im Verlauf an. Daran wird erneut deutlich, dass eine gewisse Flexibilität notwendig ist, um angedachte Schwerpunkte, Strukturen oder Formate regelmäßig anhand von Bedarfen und Zielen zu überprüfen und ggf. im Sinne der Zielerreichung anzupassen.

Für den Transfer der Erkenntnisse über das Projekt und das Berliner System hinaus führte die Robert Bosch Stiftung Gespräche mit Expertinnen und Experten über weitere Bedarfe im Feld. Die Ergebnisse flossen in die Entwicklung neuer Projekte ein.

KOOPERATIONEN EINGEHEN, MIT LEBEN FÜLLEN UND KOOPERATIONSSTRATEGIEN EFFEKTIV VERFOLGEN

Für die gemeinsame Umsetzung des Pilotprojektes School Turnaround schlossen die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und die Robert Bosch Stiftung einen Kooperationsvertrag. Die Partner verständigten sich darauf, ihre jeweilige Expertise in das Projekt einzubringen, gleichwertig Verantwortung zu übernehmen und einen vertrauensvollen Austausch zu pflegen. Die engagierte Ausgestaltung der formalen Kooperation bildete das Fundament, um die Verstetigung der Erkenntnisse ins Regelsystem zu erreichen. Eine zentrale Gelingensbedingung für den Transferprozess war die stets vertrauensvolle und offene Kommunikation im Projektsteuerungsteam. Die Abstimmung erfolgte im Projektverlauf mindestens vierteljährlich über persönliche Treffen und Videokonferenzen. Zudem gab es vierzehntägige bzw. monatliche Absprachen zwischen der Projektleitung und der Robert Bosch Stiftung bzw. der Senatsverwaltung. Die Ergebnisse der Treffen wurden dokumentiert. Darüber hinaus erfolgte die Arbeit an den Transfermaßnahmen, wenn passend, mit weiteren Akteurinnen und Akteuren. Diese Arbeitstreffen waren wichtige Elemente für die Erarbeitung, Durchführung und Verstetigung der Ansätze. 24 Systemische Transfermethoden und Verstetigungsprozesse in „School Turnaround — Berliner Schulen starten durch“.

ADÄQUATE KOMMUNIKATIONSSTRATEGIEN ENTWICKELN UND UMSETZEN

Die Kommunikationsstrategie nahm in School Turnaround eine zentrale Rolle ein. Die passenden Kanäle und Medien wurden je nach Zielgruppe und kommunikativem Ziel ausgewählt. So gab es eine Projektwebseite, um der interessierten Öffentlichkeit Informationen über das Projekt und Einblicke in aktuelle Entwicklungen zu geben. Diese Kommunikation verlief nicht einseitig. Durch die Präsenz im digitalen Raum erhielt das Projekt Anfragen von interessierten Schulverwaltungen, Schulleitungen oder anderen Projekten aus Deutschland und dem Ausland, aus denen sich viele Gesprächsanlässe ergaben.

Zum Ende des Projektes erstellten die Schulen sogenannte Entwicklungsporträts (vgl. Robert Bosch Stiftung & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2017). Sie geben einen Einblick in die Entwicklungen der Projektschulen im Projektzeitraum und dokumentieren vier Aspekte: die Zielsetzungen der Schulen, die ergriffenen Maßnahmen, die erzielten Erfolge und das, was andere Schulen davon lernen können. Diese Entwicklungsporträts sollen zum einen die angestoßenen positiven Veränderungen würdigen. Zum anderen können weitere Schulen im Sinne des Transfers von den Entwicklungen erfahren, diese nachvollziehen und Ideen für die eigene Schulentwicklung generieren.

Der Abschlussbericht des Projektes war ein weiterer wichtiger inhaltlicher und kommunikativer Bestandteil des Transfers (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2018). Alle Projektbeteiligten arbeiteten für die Aufbereitung der Ergebnisse zusammen und brachten ihre Perspektiven auf die Ergebnisse des Projektes und auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse ein.

Während und nach dem Projektverlauf traten die Verantwortlichen des Projekts School Turnaround über Konferenzbesuche und Vorträge sowie Publikationen in Fachmedien mit der Fachöffentlichkeit in den Austausch, die sich mit Schulentwicklungsprozessen und Schulen in kritischer Lage befasst (vgl. Bauer & Neumann, 2019; Heid, 2017; Trageser & Görlitz, 2018).

In der Transferphase nutzte das Projekt weitere digitale Formate für die Verbreitung der Ergebnisse, wie das Deutsche Schulportal. Durch die Beiträge auf dem Schulportal sollten Veränderungsimpulse an Schulleitungen, Schulaufsichten und Schulverwaltungen herangetragen werden (vgl. Das Deutsche Schulportal, 2020).

PARTIZIPATION RELEVANTER AKTEURINNEN UND AKTEURE ERMÖGLICHEN UND FÖRDERN

Die Einbindung der Projektbeteiligten war für die Gewinnung von Transfererkenntnissen zentral: Welche Maßnahme war zielführend? Und, warum? Die Reflexion und Validierung der Projekterfahrungen und der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung durch die Beteiligten ermöglichten es, fundierte Handlungsempfehlungen zu erarbeiten, die unabhängig von Projektkontexten gelten und sich an Systeme richten. Die Projektbeteiligten ergründeten aus möglichst vielen Perspektiven (Schulleitungen, Schulverwaltung, Schulaufsichten, Prozessbegleitung, Projektleitung, Projektsteuerung) diese Fragen. Zur Aufarbeitung dieses multiperspektivischen Ansatzes nutzte das Projektteam verschiedene Formate: Digitale Wissensspeicher, sogenannte Wikis, halfen dabei, Maßnahmen und ihre Wirksamkeit aus verschiedenen Blickwinkeln einzuschätzen. Um weiteres explizites Wissen zu generieren, fanden Arbeitstreffen mit verschiedenen Akteursgruppen statt, z.B. Multi-StakeholderWorkshops mit Vertreterinnen und Vertretern der Senatsverwaltung, Mitarbeitenden der Stiftung und der wissenschaftlichen Begleitung. Es fanden Auswertungskonferenzen mit den Schulleitungen und Prozessbegleitungen statt, um die Ergebnisse des Projektes zu bilanzieren. Zudem wurden die Ergebnisse mit verschiedenen Interessengruppen, Expertinnen und Experten und unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der aktuellen internationalen Bildungsforschung validiert.

Bereits in der Entwicklung der Transferansätze und möglicher Transferprodukte erwies sich die Einbindung verschiedener Akteursgruppen als sehr gewinnbringend, wenn auch zeitintensiv. Der Projektsteuerung kam die entscheidende Rolle zu, die unterschiedlichen Perspektiven immer wieder zielgerichtet zusammenzuführen.

FÜRSPRACHE UND UNTERSTÜTZUNG VON SCHLÜSSELSTELLEN SICHERN

Die Kooperation der Berliner Senatsverwaltung und der Robert Bosch Stiftung für School Turnaround erhielt Rückenwind von der Berliner Politik und Verwaltung sowie der Geschäftsführung der Robert Bosch Stiftung. Dies war für das Pilotprojekt und die Transferarbeit essenziell, da das Engagement im Feld von Schulen in kritischen Lagen bis heute in vielen Bereichen nicht selbstverständlich ist und zum Teil auf Widerstände stößt.

Neben den Fürsprecherinnen und Fürsprechern auf formaler Entscheidungsebene erleichterten die Projektbeteiligten in den Schulen, der Verwaltung und im Unterstützungssystem, die das Vorhaben unterstützten (z.B. engagierte Schulleitungen, Schulaufsichten und Prozessbegleitende), die Durchführung und den Transfer. Ihre Schlüsselrolle zeigte sich ausdrücklich beim Projektende, da mit diesem die bekannten Projektstrukturen zu Ende gingen. In der Transferphase wurde deutlich, dass die Fürsprache der Entscheidungstragenden und der Schlüsselakteurinnen und -akteure für die Umsetzung der Transfermaßnahmen essenziell war. Die kontinuierliche Einbindung dieser Akteurinnen und Akteure im Projektverlauf und bei der Entwicklung der Transferansätze bildete eine Grundlage für ihre Fürsprache.

DATENGESTÜTZT, PROZESSBEZOGEN UND MULTIPERSPEKTIVISCH DOKUMENTIEREN UND EVALUIEREN

Die Transferarbeit erfolgte in zwei Schritten:

1. Zielführende Maßnahmen in ihrer Funktionsweise verstehen und ihre Gelingensbedingungen nachvollziehen
2. Anpassungen, die im Regelsystem vorgenommen werden sollen, identifizieren und umsetzen.

Auf Basis der Ergebnissicherung sowie der wissenschaftlichen Begleitung, die quantitative und qualitative Daten erhob, erfolgte die Bilanzierung der Projektergebnisse. Um die Wirksamkeit der Maßnahmen zu verstehen, die Gelingensbedingungen nachzuvollziehen und multiperspektivisch zu diskutieren, arbeitete School Turnaround mit Wikis. Sie waren das zentrale Werkzeug der Transferarbeit. Grundlage der Wikis war die Sammlung von Interventionen, die im Projekt angewandt wurden. Für jede Intervention wurde ein Wiki erstellt und diese wurden später in Kategorien zusammengefasst. Das Wiki enthält die Beschreibung der Intervention, das Ergebnis der Durchführung sowie eine Einschätzung der Gelingensbedingungen, Pfadabhängigkeiten sowie ggf. Einschränkungen für die Wirksamkeit. Ein Wiki wurde von mindestens zwei, bestenfalls von drei Projektbeteiligten aus unterschiedlichen Institutionen bearbeitet. Auch allgemeine, d. h. keiner wirksamen Intervention zuordbare, Lernerfahrungen wurden darin festgehalten. In Workshops zu verschiedenen Clustern an Interventionen reflektierte das Steuerungsteam mit weiteren Projektbeteiligten die Erkenntnisse der Wikis. Bei sogenannten Auswertungskonferenzen diskutierten Gruppen von Projektbeteiligten die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und der Arbeit mit den Wikis. Diese Validierung der Ergebnisse war ein ressourcenintensiver, aber wichtiger Schritt, um den Erkenntnissen durch die multiperspektivische Arbeit Tiefe zu verleihen und bei den Projektbeteiligten geteilte Verantwortung für die Transferarbeit zu erzielen.

AUF TIEFE UND QUALITÄT SETZEN

Das Steuerungsteam entwickelte gemeinsam mit Projektbeteiligten ein Transferkonzept für die Verstetigung der Erkenntnisse in das Berliner Regelsystem. Das Transferkonzept wurde im Sinne einer Working Theory erarbeitet, die ausgehend von der Problembeschreibung ein Ziel, Lösungsideen und passende Ansatzpunkte aufzeigt. Diese Arbeitstheorie bildete die Diskussionsgrundlage für die Entscheidung, welche Lösungsideen im Transfer weiterverfolgt werden sollten. Die Transfermaßnahmen fokussierten die Stärkung des Unterstützungssystems sowie der Schulaufsicht für Schulen in kritischen Lagen und die Entwicklung von Fortbildungsangeboten. Das Steuerungsteam richtete die Methode für den jeweiligen Ansatz am Ziel aus und reflektierte auch die Frage nach der Art des Transferprodukts häufig. Zum Beispiel war zu Beginn der Transferphase geplant, eine Handreichung zu den Handlungsfeldern der Schulaufsicht in der Arbeit mit Schulen in kritischen Lagen zu entwickeln. Im Verlauf wurde diese Idee verworfen, da sich in der Arbeit zeigte, dass die Praxiswirksamkeit zu gering wäre. Es wurde für die Stärkung der Schulaufsicht eine Workshop-Reihe zum Thema Unterstützung von Schulen in kritischer Lage durchgeführt. Während der Transferphase entwickelte sich durch die Workshop-Reihe eine stabile Gruppe von Schulaufsichten, die intensiv an den Fragen im Problemfeld arbeitete und dazu die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt nutzte. Diese permanente Bearbeitung des Themas in festen Strukturen erwies sich als zielführend.

FAZIT

Das Pilotprojekt School Turnaround und seine Transferphase zeigen eindrücklich, dass eine Verstetigung von Erkenntnissen auf unterschiedlichen Transferebenen erfolgreich sein kann. Zusammenfassend lassen sich folgende Empfehlungen festhalten:

- ▷ Eine formale Kooperation schafft die Voraussetzungen für den Transfer und muss von den Partnerinnen und Partnern zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit entwickelt werden.
- ▷ Bereits in der Projektkonzeption sollte die Verstetigung der Projekterkenntnisse geplant werden. Reflexionsformate innerhalb und außerhalb der Projektstrukturen helfen dabei, den Transferprozess regelmäßig zu überprüfen.
- ▷ Eine datengestützte, prozessbezogene und multiperspektivische Dokumentation schafft die Voraussetzung für die Entwicklung fundierter, nachhaltiger Transfervorhaben.
- ▷ Die Einbindung der Projektbeteiligten ist für die Interpretation der Projektergebnisse und für die Erklärung von Prozessen sowie Gelingensbedingungen zentral. Eine multiperspektivische Validierung der Erkenntnisse trägt maßgeblich dazu bei, allgemeine Rückschlüsse zu ziehen, die außerhalb des Projektkontextes verankert werden können.
- ▷ Die Methoden und Produkte des Transfers sollten auf das jeweils angestrebte Ziel ausgerichtet sein und im Projektverlauf flexibel angepasst werden können.
- ▷ Die Verstetigung der Erkenntnisse benötigt umfassende zeitliche und finanzielle Ressourcen. Die Konzentration auf wenige ausgewählte Transfermaßnahmen fokussiert die Wirksamkeit vorhandener Mittel.

Ebenso wie Schulentwicklungsprozesse sind Transferprozesse komplex und benötigen Zeit. Die dargestellten Maßnahmen waren für den Transfer der Erkenntnisse des Pilotprojekts School Turnaround sehr hilfreich und bieten anderen Schulentwicklungsprojekten Ansatzpunkte für die Verstetigung des Gelernten im System.

ÜBER DIE AUTORIN

Autorin Franziska Bauer, M.Sc., ist Projektmanagerin im Thema „Lernen der Organisation“ des Bildungsbereichs der Robert Bosch Stiftung GmbH. In dieser Funktion begleitet sie seit mehreren Jahren die Entwicklung und den Transfer von Projekten im Feld „Schule in kritischer Lage“. Hierzu gehört neben dem Pilotprojekt „School Turnaround–Berliner Schulen starten durch“ auch ein bundeslandübergreifendes Entwicklungsnetzwerk zur Unterstützung von Schule in kritischer Lage.

Literatur

Bauer, F. & Neumann, D. (2019). School Turnaround: Erfahrungen und Ansatzpunkte der Robert Bosch Stiftung zur Unterstützung von Schulen in kritischer Lage. *Schulverwaltung aktuell – Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 7 (6), 170–173. Das Deutsche Schulportal (2020). Dossier Schule in kritischer Lage. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/dossiers/schulen-in-kritischer-lage/> (Zugriff am: 28.07.2020).

Heid, E. (2017). School Turnaround–Berliner Schulen starten durch. Initiierung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen an zehn Grund- und Sekundarschulen in kritischer Lage. Zwischenbilanz nach der ersten Projektphase (2012–2015). In Dobbelstein, P. & Manitz, V. (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*, 219–239.

Neumann, D. & Bauer, F. (2020). Arbeiten und Lernen im Netzwerk. Ziele und Wirkungen des bundesweiten „Entwicklungsnetzwerks zur Unterstützung für Schule in kritischer Lage“ der Robert Bosch Stiftung. *SCHULE inklusiv* 2020 (7), 38–40.

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2018). Pilotprojekt „School Turnaround–Berliner Schulen starten durch“: Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitstudie. Zum kostenfreien Download verfügbar unter: <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/pilotprojekt-school-turnaround-berliner-schulen-startendurch>.

Robert Bosch Stiftung & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hrsg.). (2017). *School Turnaround–Berliner Schulen starten durch: Entwicklungsporträts der Projektschulen*. Zum kostenfreien Download verfügbar unter: <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/school-turnaround-berliner-schulen-starten-durch-entwicklungsportraits-der-senatsverwaltung-für-bildung-jugend-und-familie> (2020). Der Schulvertrag. Verfügbar unter <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/schulqualitaet/schulvertrag/> (Zugriff am: 29.10.2020).

Trageser, H. & Görlitz, K. (2018). Was wirkt wirklich? Erfahrungen aus dem Pilotprojekt „School Turnaround“. *PÄDAGOGIK* 2018 (11), 30–32.

Vaccaro, J. & Bauer F. (2020). Das Entwicklungsnetzwerk zur Unterstützung für Schule in kritischer Lage: Kompetenzen bündeln und gemeinsam Lösungen entwickeln.

Schulverwaltung spezial – Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung, 4/2020, 185–188.

Teamzeiten im Stundenplan?

Eine Schule zeigt, wie es geht

Was an vielen Schulen durch das starre Pflichtstundenmodell für Lehrkräfte fehlt, macht die Green Gesamtschule zum Grundprinzip ihrer Arbeit. Teamzeiten für die Lehrerinnen und Lehrer sind fest im Tagesablauf verankert. Martina Zilla Seifert, die das Konzept mitbegründet hat, erklärt im Gespräch mit dem Schulportal, wie es funktioniert.

Autorin: **Florentine Anders**

DIE SCHULE WURDE 2015 ALS TEAMSCHULE GEGRÜNDET

Was für die meisten Schulleitungen wohl die naheliegende Antwort auf fehlende Lehrkräfte wäre, käme für sie nur in Frage, wenn sonst gar nichts mehr geht. Die Green Gesamtschule basiert seit ihrer Gründung 2015 auf dem Teammodell, das heißt, Teamzeiten für die Kooperation im Kollegium sind im Stundenplan mit festen Zeiten vorgesehen. Inzwischen ist die Schule Referenzschule für den Bereich Teamentwicklungsprozesse der Qualitäts- und Unterstützungs-Agentur des Landesinstituts für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (Qua-LiS NRW). Und auch der Unterricht basiert auf der kooperativen Arbeit der Schülerinnen und Schüler nach dem Konzept von Norm und Kathy Green.

Schulleiterin Martina Zilla Seifert hat das Schulkonzept mit ihrem Kollegium entwickelt, jetzt steht sie kurz vor der Rente. Befürchtungen, dass die Teamstrukturen nach ihrem Abschied verloren gehen könnten, hat sie nicht. Schließlich hätten sie sich bewährt, die Lehrkräfte wüssten inzwischen die Vorteile zu schätzen.

Auf die Wirkung der positiven Erfahrung setzte Seifert von Anfang an. Denn auch sie ist gebunden an das Pflichtstunden-Modell, das in NRW für die Schulform Gesamtschule 25,5 Stunden vorsieht.

EIN TOPF MIT ENTLASTUNGSSTUNDEN UND DAS PRINZIP HOFFNUNG

Das starre Arbeitszeitmodell für Lehrkräfte macht es den Schulen schwer, Kooperationszeiten festzuschreiben. Die Arbeitszeit richtet sich nach der Anzahl der zu unter-

richtenden Stunden. Andere Aufgaben wie etwa Korrekturen zu Hause, Fortbildungen, Unterrichtsvorbereitungen oder eben Teamarbeit sind zwar pauschal enthalten, aber nicht genauer im Umfang definiert. Projektarbeit, gemeinsame Unterrichtsentwicklung, fächerübergreifende Konzepte — all das wird dadurch ausgebremst.

Um dem Teammodell dennoch eine feste Struktur zu geben, nutzt Seifert einen „Trick“. Lehrkräfte, die an der Green Gesamtschule in einer fünften oder sechsten Klasse arbeiten, haben anderthalb Unterrichtsstunden pro Woche weniger zu leisten. Dafür stehen feste Kooperationszeiten im Stundenplan. In dieser Zeit sitzen die jeweiligen Klassenteams in einem Büro zusammen, um gemeinsam den Unterricht vorzubereiten, gegenseitige Unterrichtshospitationen auszuwerten, sich über Dissonanzen den Lerngruppen auszutauschen oder auch mal Persönliches zu besprechen. Zu einem solchen Klassenteam gehören mindestens vier Kolleginnen und Kollegen: zwei Lehrkräfte, die sich die Klassenleitung teilen, ein beratendes Schulleitungsmitglied sowie eine Kollegin oder ein Kollege aus dem multiprofessionellen Team oder aus dem Moderatorenteam für „Kooperatives Lernen“. Einmal im Monat werden auch die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter und bei Bedarf eine sonderpädagogische Fachkraft hinzugezogen.

Teamarbeit wird also nicht „on top“ geleistet, sondern angerechnet und vergütet — im fünften Jahrgang mit einer Doppelstunde pro Woche, im sechsten Jahrgang mit einer Einzelstunde. Die Schule nutzt dafür den sogenannten LehrerInnentopf zur Entlastung von Aufgaben, den jede Schule in Nordrhein-Westfalen in ihrem Personalbudget zur freien Verfügung hat. Erleichtert wird diese

Ausgerechnet an diesem Januarmorgen ist an der Green Gesamtschule der Notstand ausgebrochen. 20 der rund 100 Pädagoginnen und Pädagogen sind krank oder in Quarantäne, Omikron hat die Schule in Duisburg mit ihren rund 900 Schülerinnen und Schülern erreicht. Schulleiterin Martina Zilla Seifert ist selbst wegen einer Corona-Infektion zu Hause, während wir mit ihr per Video zu einem Gespräch über innovative Arbeitszeitmodelle verbunden sind.

Was tun? Die Teamstunden der Kolleginnen und Kollegen streichen, um für die Schülerinnen und Schüler den Unterricht abzusichern? „Auf keinen Fall, das wäre der Anfang vom Ende“, antwortet Seifert entschlossen.

Organisation dadurch, dass an der Green Gesamtschule kaum Teilzeitkräfte arbeiten.

Und dieser Topf mit Entlastungsstunden reicht aus für ein solches Modell? „Nein!“, sagt Seifert, die auch nach ihrer aktiven Zeit als Schulleiterin nicht aufhören wird, sich für ein neues Lehrerarbeitszeitmodell und eine bessere Personalausstattung der Schulen einzusetzen. Ab der siebenten Klasse gibt es diese Entlastungsstunden für die Teamzeiten an der Green Gesamtschule nicht mehr. Dafür gibt es bis zur neunten Jahrgangsstufe immerhin noch die doppelte Klassenleitung.

TEAMARBEIT STEIGERT DAS WOHLBEFINDEN BEI DER ARBEIT

Dass die Idee der Teamarbeit auch über die sechste Jahrgangsstufe hinaus auch ohne die dafür vorgesehenen Entlastungsstunden funktioniert, ist allein dem besonderen Engagement der Lehrerinnen und Lehrer zu verdanken. „Wir haben gehofft, dass die Lehrkräfte nach zwei Jahren verstanden haben, dass sie diese Teamzeiten brauchen, und sie dann trotzdem fortführen, auch wenn sie nicht mehr auf die Pflichtstunden angerechnet werden“, sagt Seifert.

Die Hoffnung geht auf. „Die gemeinsame Arbeit entlastet nicht nur, es entstehen Beziehungen, die die Kolleginnen und Kollegen nicht so leicht wieder aufgeben. Sie haben nicht mehr das Gefühl, dass die Arbeit entfremdet. Es ist ja auch sinnstiftend, wenn andere sehen, dass man einen guten Job macht.“ Die positiven Effekte auf das Wohlbefinden und die Gesundheit haben sich auch in einer Befragung der Lehrkräfte — Copsoq NRW — gezeigt. Die Kolleginnen und Kollegen gaben mehrheitlich an, dass sie die Teamzeiten als Entlastung in einem herausfordernden Beruf empfänden.

Und noch ein ganz entscheidender Vorteil hat sich in der Corona-Pandemie gezeigt. Durch die vorhandenen Teamstrukturen war die Schule in der Lage, agil auf die neue Situation zu reagieren und ihre Konzepte anzupassen. Vorhandene Austauschformate der Lehrerinnen und Lehrer konnten problemlos ins Digitale verlegt werden. „Die Teamstruktur war ein

Garant dafür, dass wir weitermachen konnten, auch ohne Präsenzunterricht“, sagt Seifert.

MEHR ZUM KONZEPT DER SCHULE

Die Green Gesamtschule (früher: Gesamtschule am Körnerplatz) in Duisburg startete unter schwierigsten Bedingungen in die Corona-Krise: In der Schule gab es kein WLAN. Die wenigsten Schülerinnen und Schüler hatten digitale Endgeräte. In vielen Familien wird kein Deutsch gesprochen. Die Schule leidet extrem unter dem Lehrermangel. Trotz dieser Herausforderungen hat es die Schule geschafft, trotz Corona-Krise nicht die Schulentwicklung aus den Augen zu verlieren.

Dieser Text erschien zuerst auf dem Deutschen Schulportal.

HIER GEHT ES ZUM KONZEPT DER SCHULE:

<https://deutsches-schulportal.de/konzepte/gesamtschule-koernerplatz-mit-einem-starken-team-den-unterricht-voranbringen/>

Anzeige



Messe Stuttgart
Mitten im Markt



Inspirationen finden – Zukunft schulen!

Nehmen Sie teil am bedeutendsten Bildungsevent des Jahres! Entdecken Sie zukunftsweisende Lösungen und neueste Technologien für die pädagogische Arbeit an **Schulen**! Freuen Sie sich auf inspirierende Kontakte innerhalb der Community und auf ein spannendes Veranstaltungsprogramm mit einer außergewöhnlichen Themenbreite!

7. – 11. März 2023
Messe Stuttgart

didacta
die Bildungsmesse

www.didacta-messe.de | #didactamesse

Schulen im Brennpunkt benötigen gezielte Unterstützung

Bestandsaufnahme

Was brauchen diese Schulen im Brennpunkt wirklich, um ihre Herausforderungen zu meistern? Mehr als Geld.

**KMK-VORSITZENDE PRIEN:
„LÄNDER HABEN GROSSES INTERESSE
AM STARTCHANCEN-PROGRAMM“**

**WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG
ZEIGT QUALITÄT UND NUTZEN VOM
PROGRAMM IMPAKT SCHULLEITUNG**

Die Ampelkoalition im Bund hat angekündigt, mit dem Startchancen-Programm gezielt 4.000 Schulen im Brennpunkt zu fördern. Doch über diese Ankündigung im Koalitionsvertrag kommt die Koalition bisher nicht hinaus. Die Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler warten.

Text: **Wübben-Stiftung**

Die Präsidentin der KMK, Karin Prien, Ministerin für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein betonte: „Die Länder haben ein großes Interesse an dem Startchancen-Programm des Bundes. Dabei ist es von besonderer Bedeutung, dass es an bereits installierte Programme anknüpft, sie ausbaut und weiterentwickelt.“ So sei beispielsweise in Schleswig-Holstein mit Erfolg das PerspektivSchul-Programm entwickelt und implementiert worden. „Damit unterstützen wir gezielt Schulen, die aufgrund der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft und ihres sozialen Umfeldes besondere Herausforderungen zu bewältigen haben. Im Rahmen des Programms erproben sie, was besonders hilft, um zu mehr Qualität zu gelangen und einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leistet.“

Neben finanziellen Mitteln erhalten die Schulleitungen im PerspektivSchul-Programm in Schleswig-Holstein konkrete Unterstützung und Hilfestellung. Eine aktuelle Analyse von Prof. Dr. Stephan Huber von der Pädagogischen Hochschule Zug zeigt, wie wichtig das ist. Er hat über fünf Jahre die Schulen im Programm „impakt schulleitung“ der Wübben Stiftung in Nordrhein-Westfalen wissenschaftlich begleitet und seine Erkenntnisse heute in Berlin vorgestellt.

Die Schulleitungen und die am Programm beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulen berichten von positiven Entwicklungen mit Blick auf Motivationssteigerung, Kompetenzentwicklung sowie Verhaltens- und Organisationsveränderung. Im Vergleich zu ähnlich belasteten Schulen, die nicht am Programm teilgenommen haben, zeigen sich in den Projektschulen aus Sicht der Schulleitungen signifikant günstigere Entwicklungen in der Qualität schulischer Arbeit.

Dazu Dr. Markus Warnke, Geschäftsführer der Wübben Stiftung: „Das PerspektivSchul-Programm und die aktuelle Analyse zeigen: Geld allein schießt keine Tore. Was im Fußball gilt, lässt sich auch auf Investitionen an Schulen übertragen. Neben einer finanziellen Unterstützung der Schulen, muss es eine Begleitung der Schulleitungen geben. Es braucht qualifizierte Leitungen mit einer klaren Perspektive für die eigene Schule und für den zielgerichteten Einsatz von Mitteln.“ Bei der Ausgestaltung des Startchancen-Programms sei es daher zentral, neben dem Chancenbudget auch eine gezielte Unterstützung für die Schulleitungen zu schaffen, so Warnke.

ZUM PROGRAMM „IMPAKT SCHULLEITUNG“

Das Programm „impakt schulleitung“ der Wübben Stiftung stärkt Schulleiterinnen und Schulleiter von Schulen im Brennpunkt. Es unterstützt sie bei der Weiterentwicklung ihrer Schule und möchte dazu beitragen, dass sich die Lernbedingungen für die Schülerinnen und Schüler nachhaltig verbessern. Der Fokus liegt dabei auf den zentralen Handlungsfeldern von Schulleitungen: Schulmanagement und pädagogische Führung. Zusätzlich rückt das dreijährige Unterstützungsprogramm die Vernetzung der Schulleitungen und die Wertschätzung ihrer Arbeit in den Mittelpunkt. Mit dem Programm konnten bereits mehr als 220 Schulen in Brennpunkten in vier verschiedenen Bundesländern („impakt schulleitung (digital)“ in Nordrhein-Westfalen, „PerspektivSchul-Programm“ in Schleswig-Holstein, „S4 Schulen stärken, starke Schule!“ in Rheinland-Pfalz, „Ganztagsschule gemeinsam gestalten“ in Berlin) erreicht werden. Die wissenschaftliche Begleitung des Programms erfolgt in einer Längsschnittstudie. Begleitet wurden drei Kohorten, die am Programm „impakt schulleitung“ von 2015 bis 2020 in Nordrhein-Westfalen teilgenommen haben.

Unkompliziert Mathe-Mindestwissen erfassen

Kooperationsprojekt der Universität Bielefeld

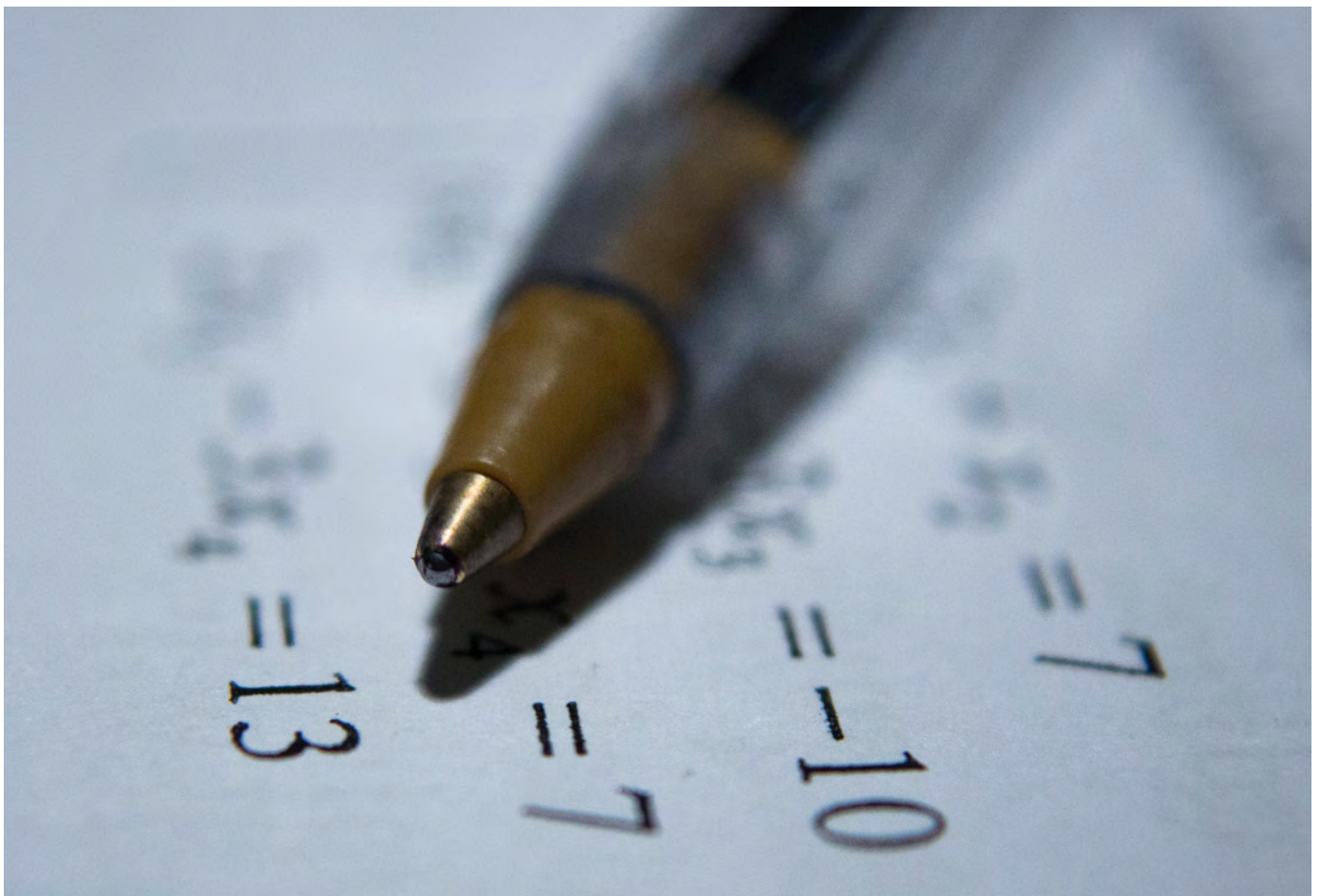
*Die Universität Bielefeld koordiniert ein neues europaweites Projekt. In der Mathematik ist es erforderlich, die Grundlagen zu beherrschen, um darauf aufbauend weiter lernen zu können. Das Fundament an mathematischem Grundverständnis ist bei Schüler*innen in Deutschland und den weiteren europäischen Ländern jedoch sehr unterschiedlich.*

Text: **Universität Bielefeld** • Foto: **Antoine Dautry, Unsplash**

Lehrkräften in allgemeinbildenden Schulen fehlt es bisher an praxistauglichen Verfahren, mit denen sich mathematische Kompetenzen erfassen lassen. Für Abhilfe soll das neue internationale Kooperationsprojekt „Diagnostic Tool in Mathematics“ (Diagnostisches Testverfahren für die Mathematik, kurz: DiToM) sorgen.

Hier werden leicht anwendbare Einstufungstests für die Primar- und Sekundarstufe entwickelt. Koordiniert wird das neue Projekt vom Institut für Didaktik der Mathematik an der Universität Bielefeld. Für die Forschung kooperieren Universitäten und ein Fachverband aus sieben Ländern. In der Mathematik ist es erforderlich, die Grundlagen zu beherr-

schen, um darauf aufbauend weiter lernen zu können. Das Fundament an mathematischem Grundverständnis ist bei Schüler*innen in Deutschland und den weiteren europäischen Ländern jedoch sehr unterschiedlich. Lehrkräften in allgemeinbildenden Schulen fehlt es bisher an praxistauglichen Verfahren, mit denen sich mathematische Kompetenzen erfassen,



Wo stehen deutsche Schüler hinsichtlich ihrer Mathe-Kompetenz im europäischen Vergleich?

sen lassen. Für Abhilfe soll das neue internationale Kooperationsprojekt „Diagnostic Tool in Mathematics“ (Diagnostisches Testverfahren für die Mathematik, kurz: DiToM) sorgen. Hier werden leicht anwendbare Einstufungstests für die Primar- und Sekundarstufe entwickelt. Koordiniert wird das neue Projekt vom Institut für Didaktik der Mathematik an der Universität Bielefeld. Für die Forschung kooperieren Universitäten und ein Fachverband aus sieben Ländern.

Seit Jahren steigt die Zahl der Schüler*innen, die nicht über die Mindestanforderungen von mathematischen Grundlagen für die weiterführende Schule verfügen. „Das ist ein echtes Problem“, sagt die Mathematikerin Professorin Andrea Peter-Koop vom Institut für Didaktik der Mathematik (IDM). Sie gehört zum Leitungsteam des DiToM-Projekts. „Am Ende der Grundschule haben rund 20 Prozent der Kinder nicht das nötige Grundlagenwissen für das Weiterlernen in der Sekundarstufe“, sagt Peter-Koop. Rund ein Fünftel aller Grundschulkinder seien davon betroffen. Abgeleitet werden die Zahlen von erteilten Zeugnisnoten im Fach Mathematik. Hier hat sich der Durchschnitt drastisch verschlechtert. Peter-Koop betont: „Diese Kinder werden in der Sekundarstufe nicht plötzlich besser, sondern ihnen fehlen schlicht die zentralen Grundlagen für das Verständnis des neuen Stoffs und sie fallen in ihren Leistungen daher immer weiter zurück.“

„Schon lange gibt es offizielle Empfehlungen, mit Einstufungstests zu überprüfen, ob Schüler*innen die Mindeststandards in der Mathematik erreichen“, sagt Professor Dr. Michael Kleine. Er forscht ebenfalls am IDM und leitet das DiToM-Projekt gemeinsam mit Andrea Peter-Koop an der Universität Bielefeld. „Die benötigten Grundlagentests zur Erfassung der mathematischen Wissensstandards wurden aber tatsächlich bislang nicht erarbeitet“, berichtet Kleine.

GRUNDLAGENTESTS FÜR ALLE SCHULSTUFEN

Das neue Projekt soll daher praxistaugliche Tests entwickeln, mit denen Lehrkräfte feststellen können, wo ihre Schüler*innen mit ihrem Mathematikwissen stehen. Michael Kleine erklärt die Idee des Projekts: „Die Grundlagentests sollen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I durchgeführt werden. Sie sollen immer im Abstand von zwei Jahren erhoben werden — denn dann steht in den Lehrplänen jeweils ein neuer Schritt mit substantiell neuem Inhalt an.“ Die Tests beziehen sich auf die mathematischen Teilgebiete Arithmetik und Algebra. „Das sind in der Schule die wichtigsten mathematischen Stränge, die am klarsten aufgebaut sind und überall in gleicher Form unterrichtet werden“, so Kleine.

DITOM SOLL INTERNATIONALE EXPERTISE ZUSAMMENFÜHREN

Die Kooperationspartner bringen weitreichende Erfahrungen in der Entwicklung von mathematischen Grundlagentests mit. In dem DiToM-Projekt soll diese Expertise nun zusammengeführt werden. Die teilnehmenden Universitäten arbeiten in unterschiedlichen Konstellationen an der Entwicklung der Tests. So sollen auch nationale Besonderheiten in den einzelnen Ländern berücksichtigt werden. Vier Diagnostetests zur Einstufung soll das Projekt hervorbringen. Besonders viel Wert wird darauf gelegt, dass die Testverfahren inklusiv sind. „Beispielsweise wird die Sprache nicht mitgetestet“, sagt der Projektkoordinator Samuel Coronado-Alvarez. „Schüler*innen sollen nicht ausgeschlossen oder bestraft werden, weil sie die Sprache nicht können.“

KEINE SPRACHBARRIERE FÜR EINE INTERNATIONALE VERFÜGBARKEIT

Eine Sprachbarriere soll es auch für die Lehrkräfte nicht geben. So ist als Projektergebnis eine mehrsprachige Webplattform geplant, auf der die entwickelten Testverfahren kostenfrei zur Verfügung gestellt werden.

Zusätzlich sollen sie über einschlägige Onlineportale abrufbar sein. „Es soll alles möglichst einfach strukturiert und barrierefrei sein“, erklärt Michael Kleine.

„Wenn mit den Tests Defizite bei mathematischen Grundlagen festgestellt werden, können Schüler*innen frühzeitig die Unterstützungsangebote gemacht werden, die sie benötigen, um einen langfristigen Erfolg in der Schule zu sichern“, sagt Peter-Koop. Die Testverfahren würden auch in Afrika oder Lateinamerika dringend gebraucht. „Die Mittel, mit denen das Projekt gefördert wird, sind daher eine Investition in eine globale Steigerung der mathematischen Grundfertigkeiten in den Schulen“, sind sich die Bielefelder Projektleiter einig.

400.000 Euro fließen über das Förderprogramm Erasmus+ der Europäischen Union in das Projekt. In DiToM kooperiert die Universität Bielefeld mit der University of Rijeka (Kroatien), der University of Paris-Est-Créteil (Frankreich), der University of the Aegean, Rhodes (Griechenland), der Universität Bozen (Italien), dem Mathematiklehrkräfte-Dachverband FESPM (Spanien), der Linne University Vaxjö (Schweden). Das Projekt beginnt im Januar 2023.

ERSTES KOOPERATIONSTREFFEN IN BIELEFELD

Vier Treffen der Kooperationspartner sind in den drei Jahren, auf die das Projekt angelegt ist, insgesamt geplant. Sie sollen jeweils in einer anderen Teilnehmernation ausgerichtet werden, um Gelegenheit zu bieten, die örtlichen Schulen zu besuchen. Das erste DiToM-Projekt-treffen wird im Frühjahr in Bielefeld abgehalten.

Erasmus+ ist das Programm für Bildung, Jugend und Sport der Europäischen Union. Am Institut für Didaktik der Mathematik ist DiToM das zweite über Erasmus+ geförderte Projekt. Dort wird seit 2021 eine weitere Kooperation koordiniert, das über das Programm gefördert wird: das Projekt „Enactive Learning in Mathematics at Home“ (Enaktives Mathematik-Lernen zu Hause, kurz: EnLeMaH). Wissenschaftler*innen arbeiten darin an Verfahren, die Schüler*innen helfen sollen, ein mentales Netzwerk aufzubauen, um mathematische Konzepte und Beziehungen zu verstehen und zu erkennen.

SWK empfiehlt zeitlich befristete Notmaßnahmen gegen Lehrkräftemangel

Kooperationsprojekt der Universität Bielefeld

In ihrer Stellungnahme empfiehlt die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) Maßnahmen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Sie zielen darauf ab, den Einsatz qualifizierter Lehrkräfte zu verbessern und den Bedarf zu senken.

Text: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) • Foto: Max Fischer, Pexels

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) hat heute gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz (KMK) eine Stellungnahme zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel vorgestellt. Der Lehrkräftemangel hat in erheblichem Maße demografische Ursachen und ist Teil des allgemeinen Fachkräftemangels. Es wird künftig kaum möglich sein, genügend Lehrkräfte auszubilden. Die Empfehlungen konzentrieren sich deshalb einerseits darauf, das Potenzial qualifizierter Lehrkräfte auszuschöpfen, etwa Teilzeitarbeit befristet zu begrenzen, Lehrkräfte im Ruhestand einzusetzen und Lehrerinnen und Lehrer von Aufgaben jenseits des Unterrichts zu entlasten. Andererseits hält die SWK es für möglich, den Lehrkräftebedarf unter bestimmten Bedingungen zu senken. Die Kommission empfiehlt dafür u. a. die Ausweitung von Hybridunterricht und Selbstlernzeiten in höheren Klassenstufen sowie den flexiblen Umgang mit Klassengrößen ab der Sekundarstufe I. Die Kommission betont, dass es sich hierbei um Notmaßnahmen handelt, die zeitlich befristet sein müssen. Langfristig sind neue Formen der Unterrichtsorganisation und der Ausbildung sowie Gewinnung von Lehrkräften notwendig.

„Die aktuelle Situation ist besorgniserregend. Erst vor wenigen Monaten hat der IQB-Bildungstrend gezeigt, dass immer mehr Kinder die Mindeststandards in Deutsch und Mathematik am Ende der vierten Jahrgangsstufe nicht erreichen. Der Lehrkräftemangel verschärft die Situation. In manchen Regionen ist die Unterrichtsversorgung nicht mehr sichergestellt und die Qualität des Unterrichts leidet. Wir können das Problem nicht lösen, indem wir Studierende und fachlich sowie fachdidaktisch nicht ausreichend qualifizierte Seiteneinsteiger:innen als eigenverantwortlich arbeitende Lehrkräfte beschäftigen. Eine bessere Strategie wäre es, die Verantwortung qualifizierter Lehrer:innen zu stärken, die bereits im System sind, und ihnen Assistenzkräfte zuzuordnen. Dafür sind allerdings neue Formen der Unterrichtsorganisation erforderlich“, erklärt Prof. Dr. Felicitas Thiel, Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung an der Freien Universität Berlin und Co-Vorsitzende der SWK.

„Die Kurz-Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK zeigt aus wissenschaftlicher Sicht die systematischen Möglichkeiten auf, dem akuten bundesweiten Lehrkräftemangel kurz- und mittelfristig zu begegnen. Darin werden wichtige und umfassende Hinweise gegeben, wie wir dem deutschlandweiten Fachkräftemangel begegnen können. Dafür danke ich den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der SWK sehr. Einige der hier vorgestellten Maßnahmen werden in dem ein oder anderen Bundesland bereits verfolgt oder auch von eigenverantwortlichen Schulen schon umgesetzt. Manch andere der vorgeschlagenen Maßnahmen sind aus unserer Sicht erst einmal ein Vorschlag aus wissenschaft-

licher Sicht, den wir zunächst mit der Schulrealität rückkoppeln müssen. Denn eines ist klar: Lehrkräfte waren durch die Pandemie und weitere Krisen besonders herausgefordert. Adhoc-Maßnahmen dürfen nicht dazu führen, dass die Pädagoginnen und Pädagogen verunsichert werden. Denn wir müssen den Bestand an Lehrkräften sichern und pflegen. Klar ist, dass die künftige Attraktivität pädagogischer Berufe auch von den Maßnahmen abhängt, die wir jetzt ergreifen. Aus Sicht der Kultusministerkonferenz ist die Bedeutung



„Die aktuelle Situation ist besorgniserregend“

von qualitativ hochwertigem Unterricht unbestritten. Hierfür benötigen wir gut qualifizierte Lehrkräfte. Die Länder werben auf vielen Kanälen um Nachwuchskräfte und unternehmen erhebliche Anstrengungen, Lehrkräfte durch Verwaltungsleitungen an Schulen, Schuldigitalisierung oder den Einsatz multiprofessioneller Teams zu entlasten. Die SWK hat auch noch einmal deutlich gemacht, dass die systematische Qualifizierung von Quer- sowie Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern auf viele Jahre angelegt sein muss. Wir haben in Berlin damit schon früh begonnen und ein eigenes Qualifizierungszentrum eingerichtet. Wichtig ist mir auch der Hinweis auf die erforderliche Gesundheitsförderung von Lehrkräften. Insgesamt stellt die Kurz-Stellungnahme der SWK klar, dass es Fachkräftemangel mittlerweile bundesweit in nahezu allen Arbeitsbereichen gibt. Gleichzeitig wird offensichtlich, dass es nicht das eine Wundermittel gegen den Lehrkräftemangel gibt, sondern dass wir an mehreren Stellschrauben drehen müssen, um qualifizierte Fachkräfte zu gewinnen. Dazu gehört auch, dass die Universitäten die Lehramtsstudierenden gut beraten und zu einem erfolgreichen Abschluss führen“, so Astrid-Sabine Busse, Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Berliner Senatorin für Bildung, Jugend und Familie.

Prof. Dr. R. Alexander Lorz, B-Länderkoordinator und Hessischer Kultusminister: „Die nun vorliegenden Empfehlungen der SWK unterstreichen den akuten Handlungsbedarf, aber auch die Tatsache, dass wir uns mit den Schulen hier in einem mittlerweile fast alle Branchen betreffenden hohen Fachkräftebedarf bewegen, für den es keine einfachen Lösungen gibt. Ein nicht unerheblicher Teil der Empfehlungen wird von uns in den Ländern bereits umgesetzt, andere Vorschläge werden sicherlich zu größeren Diskussionen führen, wenn ich bspw. an die Vorschläge für Hybridunterricht, Selbstlernzeiten und zur Erhöhung der Klassenteiler denke. Ich bin daher sehr dankbar, dass die SWK deutlich macht, dass es hier keine Denkverbote geben darf und wir zur Deckung des Lehrkräftebedarfs der Kreativität kaum Grenzen setzen dürfen. Entscheidend ist und bleibt aber das hohe Qualifikationsniveau für die Lehrkräfte, die im Grundunterricht eingesetzt werden. Eine heterogene Schülerschaft braucht gut qualifizierte Lehrkräfte. Ich sehe nach wie vor ein großes Potenzial in einer Ausweitung der Arbeitszeit bei unseren Teilzeitbeschäftigten.“

Ties Rabe, A-Länderkoordinator und Hamburgs Senator für Schule und Berufsbildung: „Das Gutachten zeigt, dass wir vor einer tiefgreifenden Wende in der Bildungspolitik stehen: Die Wissenschaftler sagen voraus, dass wir voraussichtlich nicht genügend Lehrkräfte finden können, um den wachsenden Bedarf zu decken. Denn tatsächlich gibt es in allen Berufsbranchen ein Nachwuchsproblem, weil wir zu wenig junge Menschen haben, die jetzt und auf viele Jahre hinaus auf den Arbeitsmarkt kommen. Ich gehe davon aus, dass die Wissenschaftler recht haben und wir trotz großer Anstrengungen, die wir weiter voranbringen müssen, auf Dauer nicht genügend Lehrkräfte finden können. Deshalb geht es jetzt darum, umzudenken und genau zu überlegen, wie wir mit diesem beginnenden Fachkräftemangel in einem so wichtigen Zukunftsfeld umgehen wollen. Viele Studien zeigen eindeutig, dass der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen ganz maßgeblich von der Qualität des Unterrichts abhängt und es geht daher um die schwierige Herausforderung guten Unterricht zu organisieren, ohne zukünftig zusätzliche Lehrkräfte einstellen zu können.“

TEILZEITARBEIT BEGRENZEN, EINSATZ VON LEHRKRÄFTEN IM RUHESTAND

Studien zeigen, dass qualifizierte Lehrkräfte für den Lernerfolg unverzichtbar sind. Die SWK empfiehlt daher, dass sich Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel vor allem darauf konzentrieren sollten, die vorhandenen Lehrkräfte bestmöglich einzusetzen. 49 Prozent der Lehrkräfte arbeiten in Teilzeit, hier liegt das größte Potenzial, Ressourcen zu erschließen. Die SWK spricht sich dafür aus, die Möglichkeit zur Teilzeitarbeit zu begrenzen, die Reduktion auf unter

50 Prozent der Arbeitszeit etwa sollte nur aus besonderen Gründen möglich sein, ebenso sollten Sabbaticals befristet eingeschränkt werden. „Selbstverständlich sollte jede Lehrkraft die Möglichkeit haben, ihre Arbeitszeit zu reduzieren, etwa, wenn sie kleine Kinder betreut oder Angehörige pflegt. Eine maßvolle Erhöhung der Arbeitszeit, die vereinbar ist mit Familienverantwortung, hätte jedoch erhebliche Effekte. Viele Bundesländer bemühen sich außerdem darum, Lehrkräfte aus dem Ruhestand in den Schuldienst zurückzuholen. Auch aus Sicht der SWK ist dieser Ansatz lohnenswert und könnte verstärkt werden“, erläutert Prof. Dr. Olaf Köller, wissenschaftlicher Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaft und Mathematik (IPN) und Co-Vorsitzender der SWK.

LEHRKRÄFTE ENTLASTEN

Auch die Entlastung der Lehrkräfte von Aufgaben, die nicht direkt mit dem Unterricht zusammenhängen, wie die Betreuung von Fachräumen oder der IT-Infrastruktur, kann dazu beitragen, dem Lehrkräftemangel zu begegnen. Diese Aufgaben kann nicht-pädagogisches Personal übernehmen. Zum anderen können Lehramtsstudierende und weitere Vertretungslehrkräfte in begrenztem Umfang und unter Anleitung Unterrichtsstunden und pädagogische Tätigkeiten wie die Korrektur von Klassenarbeiten übernehmen. „Bei allen Maßnahmen gilt: Die Unterrichtsqualität ist entscheidend für den Lernerfolg der Kinder, daher muss die Verantwortung für den Unterricht bei einer qualifizierten Lehrkraft liegen, die ein Universitätsstudium abgeschlossen und ein Referendariat durchlaufen hat“, so Felicitas Thiel.

AUSSCHÖPFUNG UND FLEXIBILISIERUNG DER KLASSENGRÖSSEN AN WEITERFÜHRENDEN SCHULEN

Die Maßnahmen zur Ausschöpfung des Potenzials qualifizierter Lehrkräfte werden allerdings nicht ausreichen. Daher wird es außerdem nötig sein, den Bedarf zu senken. Die Erhöhung von Klassengrößen ist in Deutschland umstritten. Lehrkräfte nehmen große Klassen als Belastung wahr. Gleichzeitig zeigt die Forschung, dass Effekte der Klassengröße auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler eher gering sind. Zudem variieren die Klassengrößen innerhalb von Schulen und Ländern. Vor diesem Hintergrund empfiehlt die SWK, zunächst die definierten Obergrenzen auszuschöpfen. Wenn andere Maßnahmen ausgereizt sind, darf in der Sekundarstufe I auch eine befristete Erhöhung der maximalen Klassenfrequenz nicht ausgeschlossen werden. Grundschulen und Schulen in besonderen Lagen sollten davon ausgenommen sein. Gleichzeitig fordert die SWK mehr Angebote der Gesundheitsförderung für Lehrkräfte, um mit der Belastung im Schulalltag besser umzugehen.

HYBRIDUNTERRICHT UND SELBSTLERNZEITEN IN DER OBERSTUFE AUSWEITEN

Für die Oberstufe schlägt die SWK vor, hybride Unterrichtsformate und Selbstlernzeiten systematisch einzuführen. „Diese Formen des Unterrichts sollten in einer digitalisierten Welt unabhängig von Mangelsituationen eine zentrale Rolle spielen. Sie setzen allerdings voraus, dass die Schüler:innen vorher Kompetenzen zum Selbstlernen erworben haben und auf hochwertiges Material zurückgreifen können. Beides ist Aufgabe einer qualifizierten Lehrkraft“, führt Olaf Köller aus.

Über diese Stellungnahme mit kurzfristigen Maßnahmen hinaus arbeitet die SWK aktuell an einem Gutachten zur Lehrkräftegewinnung und -qualifizierung. Weitere Informationen zur Ausrichtung des Gutachtens sowie weitere Themen der SWK enthält das Arbeitsprogramm der SWK für die Jahre 2023 und 2024, das im vergangenen Dezember beschlossen wurde.



10 Prämissen für Führungshandeln – das Destillat von 20 Jahren Erfahrung in der Führungskräfteentwicklung

Schule neu denken – Zielorientiert und strategisch im gesamten System konzentriert und konsequent handeln!

10 Prämissen für Führungshandeln im Umgang mit aktuellen Herausforderungen zur Reflexion und Diskussion

Die deutschsprachigen Schulsysteme stehen vor einer großen Herausforderung im Umgang mit einer immensen Dauerbelastung, die aus verschiedenen Krisen resultiert. Zu denken ist etwa an zwei Jahre COVID-19 Pandemie, die Integration von Geflüchteten sowie den massiven Personalmangel, der sich allgemein und besonders stark in speziellen Schulkontexten zeigt. Die Herausforderung liegt nun zum einen im Umgang mit der Belastung und zum anderen in der Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität von Schule und Bildung – was ein hohes Spannungsfeld generiert. Vor diesem Hintergrund ist insbesondere strategisches Handeln gefragt, aber es braucht auch die Vergewisserung, worum es in Schule überhaupt geht, bevor aufgrund der Belastungs- und Mangelsituation Dinge weggelassen bzw. gestrichen werden oder der Fokus nicht pädagogisch sinnvoll gesetzt wird.

Text: **Stephan Gerhard Huber, Nadine Schneider** • Foto: **fauxels, Pexels**

Der Aufruf, Schule neu zu denken, ist verständlich, gerade jetzt in einer Zeit großer Not, in der sich manche Schulen und Kollegien aufgrund des schulischen Personalmangels und weiterer Probleme befinden. Doch braucht es tatsächlich neues Denken, um dieser Krise zu begegnen? Unserer Auffassung nach braucht es vor allem Handeln — proaktiv, vernetzt, strategisch und unterstützend, um die wichtigsten Maximen aufzugreifen. Alle schulischen Akteurinnen und Akteure, die der Schulen und außerschulischen Institutionen, die Schulträger, die Schulaufsicht, die Unterstützungssysteme, sind aufgerufen, aufeinander abgestimmt und Systemebenen-übergreifend zu agieren, um die Belastungen Schritt für Schritt anzugehen, die Krise zu bewältigen und Schule in die Zukunft zu führen.

Hierzu ist zum einen eine strukturelle Öffnung des Systems vonnöten, d.h. von Personen, die der Idee von Netzwerken folgend Bedürfnisse und Herausforderungen ihrer Partner verstehen (lernen) und sich aktiv an der Entwicklung von Lösungen beteiligen wollen. Dies bedingt — zum anderen — eine sozialräumliche Öffnung der Schulen, Bildungs- und Unterstützungsangebote hin zu regionalen Clustern, die es im Verbund vertikal und horizontal vernetzt besser verstehen, Herausforderungen zu bewältigen, akute Belastungen abzumildern und ganz allgemein Bewährtes zu bewahren, die bisherige Praxis zu optimieren und neue Praxis zu innovieren (BIO-Strategie, Huber, 2019, 2022). Ziel dieser Bemühung muss immer sein, die bestmögliche Bildung für Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen.

Die Prämissen basieren auf den Ergebnissen und Erkenntnissen aus verschiedenen empirischen Studien sowie wissenschaftlichen Beratungen und Begleitungen, die die Autoren in den letzten 20 Jahren im Projekt-Cluster „Wirksamkeit von Führungskräfteentwicklung — Theorie und Empirie“ durchgeführt haben (www.Bildungsmanagement.net/FKE).

Die Befunde und Erkenntnisse wurden regelmäßig transferiert in die Diskussion mit Schulpraxis und Schulaufsicht/-politik. Damit fließen die Ergebnisse der Forschungs- und Entwicklungstätigkeit im Sinne eines Wissenstransfers zurück ins Berufsfeld (Huber 2013). Das World Education Leadership Symposium (WELS.EduLead.net) trägt zusätzlich zur Vernetzung und einer verbesserten Zusammenarbeit von Wissenschaft und bildungspolitischer, administrativer sowie schulischer Praxis bei.¹

10 PRÄMISSEN FÜR FÜHRUNGSHANDeln IN SCHULE, DER BILDUNGSREGION UND IM SYSTEM

Die Prämissen sind als grundlegende Führungsmaximen zu verstehen, die nicht zuletzt die große Verantwortung der Führungspersonen im Bildungskontext in der Bewältigung der enormen aktuellen Herausforderungen widerspiegeln. Sie verdeutlichen das Spektrum an Aufgaben und die Rollenfacetten im Handeln, basierend auf einer gemeinsam getragenen wertebasierten Führungskultur über die Grenzen der eigenen Profession hinweg.

1. BILDUNGSORIENTIERTE SCHULGESTALTUNG

Wo immer es um die Förderung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen auf ihrem Bildungsweg und in ihrer Entwicklung hin zu selbstbestimmten Persönlichkeiten geht, orientiert sich Schulgestaltung an einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, das darauf ausgerichtet ist, Kinder und Jugendliche in ihrer Einzigartigkeit und gesamten Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten. Neben kognitiven Aspekten werden emotionale, soziale und motivationale Aspekte beim Lehren und Lernen integrativ beachtet. Bildungsorientierte Schulgestaltung betont das Prinzip der Schatzsuche statt Defizit-/Fehlerfahndung: Geboten ist eine konsequente Orientierung auf das Positive, auf die Entdeckung von Ressourcen an Stelle einer Fokussierung auf Kontrolle und Fehlerfahndung.

Strukturen, Kulturen und Praktiken in der Schule und außerschulischen Lernorten geben der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler Raum und sind darauf ausgerichtet, Barrieren zur Teilhabe an Bildung abzubauen. Dazu gehört auch die Beachtung der Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen. Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Bildungsangebote in der analogen und digitalen Welt im Sinne dieses ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags ist die Kernaufgabe

von Führung in pädagogischen Kontexten.

Die Rolle der Bildung in der Bewältigung der anspruchsvollen sozio-ökonomischen, kulturellen, demografischen, ökologischen, ethischen und technologischen Aufgaben, die sich weltweit stellen, ist eine entscheidende. Neue Technologien, veränderte Lebensmuster und Handlungspraktiken beeinflussen wie gelernt wird, wo gelernt wird und was gelernt wird. Ziel muss demnach sein, Bildungsprozesse — wo immer sie stattfinden — mit Informations- und Kommunikationstechnologien zu verzahnen. Allerdings braucht es mehr als nur den Erwerb von Medienkompetenzen. Es braucht vor allem auch die Schaffung eines Bewusstseins für eine vernetzte Welt und eine kritische Auseinandersetzung damit, was Technologie leistet bzw. auch nicht leistet, was vernetzte Systeme leisten bzw. nicht leisten. Dies hat Konsequenzen vor allem für die Gestaltung von Schule.

2. GESELLSCHAFTSORIENTIERTE SCHULGESTALTUNG

Schulische und außerschulische Bildungsorte sind Teil von Gesellschaft und Welt. Die in ihr Tätigen und die sie Unterstützenden, Beratenden und Begleitenden befassen sich mit den jeweils aktuellen Herausforderungen, wie zum Beispiel dem Schutz der Umwelt und dem Gedanken der Nachhaltigkeit, der Sicherung demokratischer Werte, dem Herstellen von sozialer Gerechtigkeit und dem Erhalt des Friedens. Sie sensibilisieren Menschen für lokale, überregionale, europäische und globale Problemstellungen und fördern die Handlungsfähigkeit im Umgang mit diesen.

Somit wirken Führungspersonen im Bildungskontext auch in der Gesellschaft gestaltend. Sie sind fest in der freiheitlich-demokratischen Grundordnung verwurzelt

und haben ein profundes Verständnis von der aktuellen und zukünftigen Entwicklung von Gesellschaft, Wirtschaft, Technik und Bildung, auf die die Kinder und Jugendlichen vorbereitet werden und die sie mitgestalten.

Ein besonderer Fokus liegt auf der Reflexion des eigenen Werteverständnisses. Im Sinne einer systemischen, kohärenten und werteorientierten Qualitätsentwicklung in ihrer Organisation stimmen Führende im Bildungskontext mit allen Beteiligten gemeinsame Entwicklungsziele ab, die einen von allen gelebten Wertekanon einschließen.

Führungspersonen in Schule und außerschulischen Einrichtungen, in Schulaufsicht und Schulberatung tragen in ihrem gesellschaftlichen Führungshandeln in diesem Sinne auch gesellschaftlich-politisch Verantwortung. Sie sind offen für neue Ideen, hören genau zu, sehen genau hin, analysieren konzeptionell klug, schaffen Rahmenbedingungen und bringen sich aktiv ein in die gesellschaftlich-politische Debatte, aktivieren Netzwerke, zeigen Nutzen auf, können sich mitunter auch über Konventionen und Gepflogenheiten von eingefahrenen Aushandlungsprozessen hinwegsetzen, sind mutig und persistent, wenn es einen Nutzen für die gesellschaftlich-demokratische Grundordnung hat.

Eng verbunden ist dieses Führungshandeln mit der Werteerziehung der Kinder und Jugendlichen, die zu einer übergeordneten pädagogischen Prämisse wird, die sich auch im Führungshandeln zeigt. Alle für Bildung Verantwortlichen müssen sich mit ihrem eigenen Werteverständnis auseinandersetzen: „Wer Werteerziehung betreiben will, muss zuerst sein eigenes Wertverständnis betrachten“ (Ladenthin & Rekus, 2008, S. 1, zit. in Drahmman, Cramer & Merk, 2018, S. 120).

3. VERANTWORTLICHE SCHULGESTALTUNG

Führungskräfte in Schule, Schulaufsicht, den Unterstützungssystemen, in Vereinen und Verbänden sowie in weiteren Institutionen auf regionaler Ebene tragen als «Responsible Leaders» (vgl. Huber, 2019, 2021) unter Beachtung der gesetzlichen Rahmenbedingungen und in Abstimmung mit weiteren Funktions-tragenden sowie den (mit-)entscheidenden Gremien Verantwortung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen. Gemeinsames Ziel ist es, Bildungsbiografien zu fördern und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Sie entwickeln – unmittelbar beteiligt – die Qualität von Bildungsangeboten in der analogen und digitalen Welt weiter und erleichtern die Zugänge zu diesen Angeboten. Als mittelbar Beteiligte, bspw. in der Schulaufsicht, stellen sie entsprechende Ressourcen zur Verfügung, sorgen für förderliche Rahmenbedingungen oder setzen Impulse.

Verantwortliche Führung (Responsible Leadership) zeichnet sich u.a. durch folgende Merkmale aus (vgl. b:sl 4/2019, S. 13ff):

- ▷ **Analytisches Handeln:** Verantwortungsvoll Führende nehmen eine umsichtige und sorgsame Analyse des zu beurteilenden Gegenstands bzw. der zu beurteilenden Situation vor, dem eine kritische, kriterienorientierte Beurteilung folgt. Sie beziehen in ihr für Bildungsprozesse und -produkte relevantes Thema verschiedene Perspektiven unterschiedlicher Akteursgruppen mit ein.
- ▷ **Moralisches Handeln:** Verantwortungsvoll Führende haben Mut, auch kritische Positionen einzunehmen. Sie sind in der Lage, diese Positionen an geeigneter Stelle der Sache verpflichtet zu vertreten. Ihr moralisches Handeln fußt auf einem Wertekodex, der sowohl selbstreflexiv entwickelt als auch innerhalb der Organisation immer wieder neu ausgehandelt und justiert wird.
- ▷ **Kooperatives Handeln:** Verantwortungsvoll Führende handeln kooperativ. Sie beziehen relevante Akteure und Akteursgruppen in ihr Handeln und ihre Entscheidungen mit ein. Ihre Führung basiert auf wechselseitigem Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehungen zwischen ihnen und den Mitarbeitenden.
- ▷ **Handeln als Modell:** Verantwortungsvoll Führende bleiben auch in ihrer auf Leitung ausgerichteten Funktion pädagogischen Werten wie Mündigkeit, Anerkennung, Selbsttätigkeit oder Kooperation verpflichtet. Ihr Führungshandeln ist damit auch Modell dafür, wozu die Schule bzw. andere Bildungsinstitutionen erziehen wollen, das heißt, pädagogisch Führende – begriffen als Responsible Leaders – gestalten einen anschaulichen und modellhaften Erfahrungsraum für

alle Beteiligten, in dem pädagogische Zielvorstellungen verwirklicht werden können zum Nutzen der Organisation und des Einzelnen.

4. STRATEGISCHE SCHULGESTALTUNG

Ziel von Führungskräften in pädagogischen Kontexten ist die Sicherung und Entwicklung der Qualität pädagogischer Arbeit auf der Grundlage eines Qualitätsmanagementsystems. Strategische, Schule gestaltende Führung erarbeitet – in enger Abstimmung mit den zuständigen Gremien und ebenso mit Eltern und Kindern und Jugendlichen – (Teil-) Ziele und Maßnahmen zu deren Erreichung. Dabei werden Vorgaben und Handlungsoptionen der unterschiedlichen System-Ebenen (beispielsweise UN-Behindertenrechtskonvention, gesetzliche Regelungen), der einzelnen Einrichtung und der verschiedenen Gruppen und Personen einer Einrichtung aufeinander abgestimmt und priorisiert.

Führungskräfte sind dabei immer wieder mit widrigen Umständen und mangelnden Ressourcen konfrontiert. In ihrem Führungshandeln vermitteln sie Ansprüche von außen, vom System, aus dem Team und selbst formulierte vor dem Hintergrund vorhandener Realitäten und Rahmenbedingungen und suchen nach Möglichkeiten, Qualitäten zu sichern und weiterzuentwickeln. Sie setzen sich analytisch und kritisch mit vorhandenen Realitäten und Rahmenbedingungen in der Organisation und im System auseinander und entwickeln konstruktive, zukunftsgerichtete und ressourcenorientierte Lösungsstrategien. Sie navigieren zielsicher durch das Feld widersprüchlicher Erwartungen und positionieren sich.

Strategische Führung entwickelt eine realistische Haltung zu den Grenzen der Machbarkeit, gerade auch auf der Grundlage knapper Ressourcen.

Führungskräfte verantworten in ihrem strategischen Handeln den Aufbau und die kontinuierliche Weiterentwicklung eines Qualitätsmanagementsystems, sorgen dafür, dass Evaluationsergebnisse transparent gemacht und Maßnahmen zur Einhaltung von vereinbarten Standards umgesetzt werden. Auch gilt es, interne Qualitätsziele zu vereinbaren, pädagogische Angebote zu reflektieren und diese Erkenntnisse für deren Weiterentwicklung zu nutzen.

Strategische Führung muss getragen sein von einer Logik des Vertrauens zu sich selbst und zu anderen: Notwendig ist Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten sowie in die der anderen, sodass eigenverantwortetes Handeln möglich wird und Fehlentwicklungen offen angesprochen werden.

Strategische Führung ist gleichzeitig immer eine möglichkeitsauslotende Führung, die Aspekte der Machbarkeit berücksichtigt. Die Aspekte der Machbarkeit lassen sich komprimieren auf vier Aspekte (Huber, 2011, 2014),

die einen Zusammenhang bilden. Zu ihnen gehören zum einen Fragen des „Könnens“, der Kompetenzen, also das Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten (fachliche, methodische, kommunikative etc.). Ein zweiter Aspekt ist das „Wollen“, also die Motivation (wozu auch Haltungen und Einstellungen gehören). Einen dritten könnte man mit „müssen und dürfen“ bezeichnen. Damit sind Entscheidungsbefugnisse gemeint, aber auch die (formale) Legitimation für das Handeln und Entscheiden und die (soziale) Akzeptanz bei den anderen Beteiligten. Ein vierter Aspekt beinhaltet die (zeitlichen, räumlichen, sächlichen, personellen) Ressourcen, die für die Arbeit nötig sind (vgl. Abb. 1 folgende Seite).

Das ausgewogene Verhältnis der vier Aspekte bildet die Grundlage erfolgreichen Handelns. Ist ein einzelner Aspekt stark dominant, ein anderer kaum vorhanden, steht eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung in Frage.

In der strategischen Schulgestaltung geht es schließlich auch um Bewahren, Optimieren und Innovieren. Hier ist eine Balance zu finden vor dem Hintergrund von kontextuellen Bedingungen (einerseits der individuellen oder institutionellen Historie mit ihrem Potenzial (gestern und morgen), andererseits der Machbarkeiten aufgrund von Ressourcen und Sozialdynamiken (heute)), wobei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Diese Triade von Bewahren, Optimieren, Innovieren lässt sich auch als Dreischritt im Rahmen eines Entwicklungsprozesses verstehen: zunächst die Innovation, gefolgt von der Optimierung und dann die Verstetigung zugunsten einer nachhaltigen Wirksamkeit (vgl. b:sl 4/2019, S. 13ff).

5. KOOPERATIVE SCHULGESTALTUNG

Kooperation im Bildungskontext – horizontale wie vertikale – war und ist Maxime des Handelns auf allen Ebenen. Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen werden durch verstärkte Kooperationen der formellen Bildungsträger*innen im Sinne einer bruchlosen Bildungskette optimal gestaltet. Als Zielvorstellung für das gesamte Schulsystem sind kooperative Strukturen Systemebenen übergreifend implementiert, bringen also Schulaufsicht und weitere Ebenen der Bildungsverwaltung bis zum Ministerium zusammen (Huber, 2020, S. 135).

Fußnoten:

- 1 Bearbeitete Erstveröffentlichung aus Huber & Schneider in #schuleverantworten 4/2022. Im Rahmen des Projekts „Profil Schulleitung – (Selbst-) Verständnis von pädagogischen Führungskräften in ihrer Verantwortung für die Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit in Bremerhaven“, das die Autoren wissenschaftlich beratend begleitet haben, wurden 10 Prämissen erarbeitet und von den Autoren weiterentwickelt.

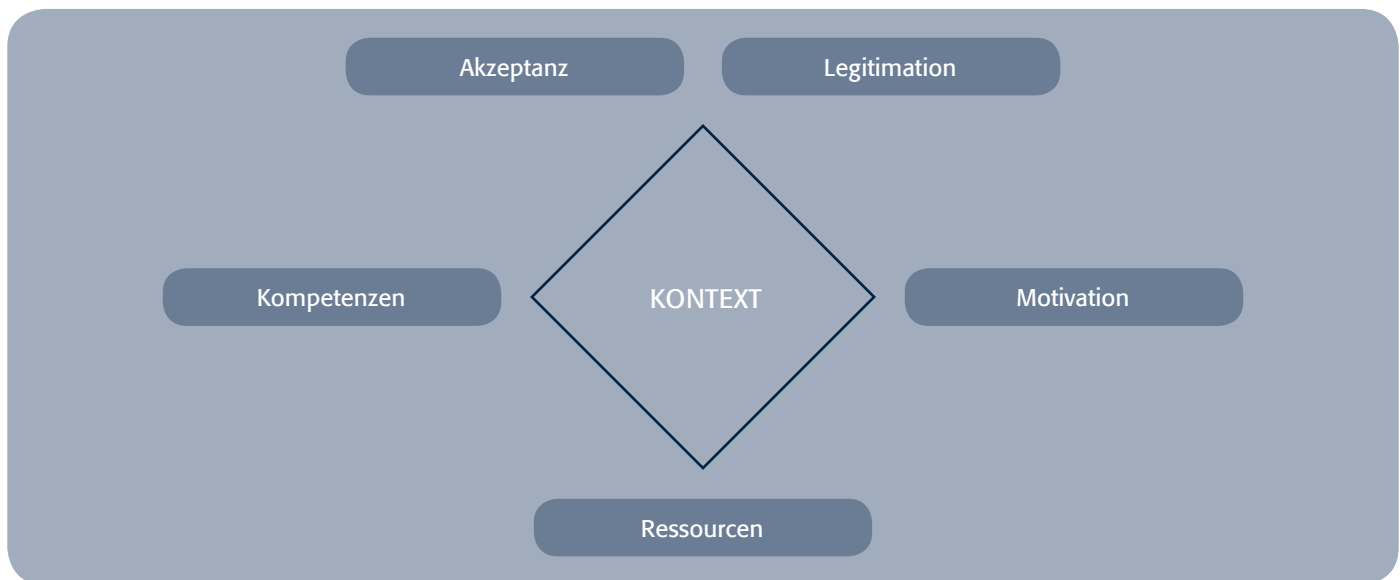


Abbildung 1: Aspekte der Machbarkeit

Führungskräfte setzen Kooperation in der Führungsorganisation, in den jeweiligen Konferenzen, in und zwischen allen Mitarbeitenden-Gruppen und auch mit anderen schulischen und außerschulischen Partnern um. Dabei werden – neben analogen – auch digitale Möglichkeiten der Kooperation und Kommunikation mit einbezogen. Sie schaffen gemeinsame Zielvorstellungen, erforderliche Rahmenbedingungen und unterstützen die Umsetzung in den pädagogischen Einrichtungen. Führungskräfte fördern die Teilhabe ihrer Mitarbeitenden; sie verhalten sich kommunikativ transparent und laden dazu ein, ihre Organisation bzw. den Bildungsverbund im Netzwerk mitzugestalten.

Führungskräfte wissen um die Gelingensbedingungen von Zusammenarbeit, achten auf Strategie und Rahmenbedingungen als Ressourcen, sind durchaus nicht immer selbst involviert, sondern beziehen andere mit ein. Sie sind selbst vernetzt, unter anderem mit anderen Schulleitungen sowie relevanten außerschulischen Institutionen.

Das Hauptprinzip von Führungshandeln im Bildungskontext ist – nach Rosenbusch (1997, 2005) – das der Kooperation (vgl. u.a. Hallinger & Huber, 2012; Spillane, 2006; Harris, 2009; Gronn, 2002; Überblicke bieten Huber, 2009, 2017; Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2012): Kooperation setzt eine innere Bereitschaft und Motivation zur Mitgestaltung der Organisation bei Mitarbeitenden, aber auch bei Kindern und Jugendlichen voraus. Kooperation hat in der Organisation aber nicht nur einen instrumentellen Wert als Mittel für eine günstige Zielerreichung, sondern ist eine Grundhaltung und damit selbst deziertes Bildungs- und Erziehungsziel.

Durch Kooperation, Transparenz und Mitverantwortung werden Mitarbeitende stärker in das Geschehen der Organisation einbezogen. Sie identifizieren sich mit den Zielen ihrer Einrichtung und betrachten sich quasi als Miteigentümerinnen und Miteigentümer gewonnener Einsichten, Vorhaben, Erkenntnisse und Ergebnisse. Führungskräfte planen Vorhaben partizipativ und geben Mitarbeitenden viel Entscheidungsspielraum. Sie arbeiten konstruktiv mit allen Gremien zusammen. Dabei berücksichtigen sie auch die in Art und Umfang unterschiedlichen Erfahrungen der Mitarbeitenden.

Problematisch allerdings ist es, wenn das Prinzip der Kooperation missverstanden wird und zu „Gruppendruck“ bzw. kritikloser Konformität (Fullan, 1999) führt. Rosenbusch nennt dies „soziale Verklumpung“, wenn die Aktivitäten der Gruppe primär nach innen gerichtet sind und Initiativen von außen als Störung empfunden werden, man also z.B. gemeinsam Reformen blockiert und sich selbstzufrieden zusammenschließt (Rosenbusch, 2013, S. 94).

Kooperative Führung (vgl. Huber, 2017) zielt auch auf die Entwicklung einer gemeinsam geteilten Vorstellung von der Entwicklung pädagogischer Arbeit. Führungskräfte fördern kooperative Beziehungen innerhalb ihrer Einrichtung, aber auch in multiprofessionellen Teams aus anderen (z.B. schulaufsichtlichen, kommunalen, (sozial-) pädagogischen und psychologischen) Fachbereichen. Damit tragen sie Verantwortung für die Entwicklung einer kooperativen Kultur, in der die strukturell bedingte Segmentierung von Wissenskompetenzen der isoliert voneinander arbeitenden „Expertinnen bzw. Experten für einzelne Fachbereiche“ aufgehoben wird zugunsten einer effektiven und effizienten Kompetenzbündelung durch Teambildung in übergreifenden Arbeitszusammenhängen.

Eine wichtige Kooperationsform ist die Vernetzung der Schulleitungen untereinander im Verständnis einer Lernenden Region oder Regionalen Bildungslandschaft (vgl. Huber, 2017; 2014).

6. MITARBEITENDENORIENTIERTE SCHULGESTALTUNG

Eine der Kernaufgaben von schulischen und außerschulischen Einrichtungen, der kommunalen Schulverwaltung und der Schulaufsicht ist die Personalführung. Diese beinhaltet insbesondere die Wertschätzung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, das Erkennen ihrer Potenziale, das Fördern und Fordern hinsichtlich ihrer eigenen und hinsichtlich ihrer kollektiven Professionalität, die Durchführung von Personalentwicklungsgesprächen, die Mitwirkung in der Qualifizierung z.B. bei schulischen Quereinsteigerinnen und -einsteigern, die Berücksichtigung der Kooperation in multi-professionellen Teams in kooperativen Netzwerken mit Partnerinnen und Partnern im Rahmen einer Bildungslandschaft.

Die Professionalisierung der Mitarbeitenden – auch im Hinblick auf neue Technologien – und die Steigerung der Qualität der Kooperation sind zentrale Mechanismen der Sicherung und Entwicklung der Qualität der Arbeit und damit des Qualitätsmanagements.

Mitarbeitendenorientierte Schulgestaltung ist insbesondere für Schulen aufgrund des hohen und weiter zunehmenden Fachkräftemangels von besonderer Relevanz. Das pädagogische Personal bringt zunehmend unterschiedliche formale Qualifikationen mit. Die Heterogenität der beruflichen Abschlüsse und Qualifikationen der in Schule Tätigen und Beschäftigten ist hoch und wird in den nächsten Jahren noch steigen. Zunehmend können und müssen auch Kooperationspartner für unterrichtsunterstützende Tätigkeiten eingebunden werden.

Vor diesem Hintergrund ist es erforderlich, dass Führungskräfte nicht nur Potenziale der Mitarbeitenden erkennen, nutzen und entwi-

ckeln, sondern darüber hinaus ein Verständnis entwickeln, wie außerschulisches Personal eingebunden werden kann und welche Standards hierfür gelten sollen. Führungskräfte in schulischen und außerschulischen Kontexten verfügen sowohl über ein Konzept für die eigene professionelle Entwicklung als auch über projekt- und fachspezifische Konzepte und haben ein auf das Profil ihrer Einrichtung abgestimmtes Konzept. Sie führen Potenzialanalysen durch bezüglich des eigenen Potenzials und des Potenzials in Projekt-, Fach- oder Steuergruppen. Sie haben im Blick, dass die kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung dieses Personals nicht nur den individuellen Bedürfnissen Rechnung trägt, sondern einem Gesamtkonzept folgt mit dem Ziel, die Kompetenz der Mitarbeitenden als Ganzes zu erweitern.

Führungskräfte haben genaue Kenntnisse von vorhandenem und künftig zu erwartendem Personalbestand und Personalbedarf. Die schulaufsichtliche Behörde sorgt in Rücksprache mit der Schulleitung dafür, dass geeignetes Personal mit den erforderlichen Qualifikationen für die Aufgabenerfüllung der Schule zur Verfügung steht und eingesetzt wird.

Die Führungskräfte wenden bewährte Instrumente der Personal- und Organisationsentwicklung an, beispielsweise Mitarbeiter- und Vorgesetztengespräche, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Vorgesetztenfeedback, partizipative Leitbildentwicklung, regelmäßige Wirkungsüberprüfung und Aktualisierung des Leitbildes, explizites und systematisch-systemisches Gesundheitsmanagement, IT-gestützte Formen professionellen Wissensmanagements.

7. SALUTOGENE SCHULGESTALTUNG

Führungshandeln setzt einen Fokus auf die Gesundheit der Mitarbeitenden, aber auch auf die eigene Gesundheit. Salutogenes Führungshandeln oder auch Healthy Leadership meint gesundheitsförderliches Leitungshandeln, das darauf abzielt, Ressourcen aller Akteurinnen und Akteure zu stärken und damit Belastungen nachhaltig zu reduzieren.

In personell schwierigen Situationen ist eine salutogene und sinnstiftende Führung besonders unerlässlich. Sie soll dazu beitragen, dass engagiertes Personal nicht dauerhaft in eine Situation der Überforderung gerät. Insbesondere Mitarbeitende, die ohne Zeiterfassung arbeiten, sollen befähigt werden ein zufriedenes, sinnerfülltes und gleichermaßen gesunderhaltendes Berufsleben bis zur gesetzlichen Altersgrenze zu führen.

Salutogenes (Salutogenese lat. salus: Wohlbefinden, Zufriedenheit; griech. Genesis: Entstehung, Herkunft) Leitungshandeln meint gesundheitsförderliches Leitungshandeln, das darauf abzielt, Ressourcen aller Akteure zu stärken und damit Belastungen nachhaltig zu reduzieren bzw. vorzubeugen (vgl. Rolff, 2010, S. 35; Schneider, 2014). „Der zentrale Aspekt bildet dabei die Stärkung einer allgemeinen positiven Erwartungshaltung, vor allem das sogenannte Kohärenzgefühl. Dies ist wesentlich für den Umgang mit Belastungen und stellt eine Grundhaltung dar, die Lebensumwelt zusammenhängend und sinnvoll zu erleben.“ (Rolff, 2010, S. 35) Salutogene Maßnahmen zielen zum einen auf eine gesundheitsstabilisierende Arbeitssituation ab, z.B. ergonomische Verbesserungen, Verbesserung der Organisationsstruktur, und zum anderen auf die Gesundheit und damit das Verhalten der einzelnen Individuen durch Entwicklung personenbezogener Ressourcen, z.B. durch Kompetenztrainings. In ihrem Handeln achten Führungskräfte darauf, dass in der Kommunikation und in der Zusammenarbeit mit Mitarbeitenden die Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Bedeutsamkeit von Aufgaben oder Aufträgen gefördert wird. Dadurch erleben Mitarbeitende eine geringere Beanspruchung und das Gefühl, über genügend Kapazitäten zu verfügen, um die Arbeit zu bewältigen, wird gestärkt.

8. STRUKTURELLE, EFFIZIENTE UND VERLÄSSLICHE SCHULGESTALTUNG

Schulgestaltung ist nicht zuletzt eine administrative Aufgabe. Erforderlich sind Kenntnisse der relevanten Gesetze und Vorschriften sowie auch zunehmend digitaler Werkzeuge der Organisation und Verwaltung. Gleichmaßen wird Professionalität in Bezug auf erforderliche Management-Aufgaben und die jeweiligen Zuständigkeiten bei der Bewirtschaftung

aller Ressourcen wie Personal, Finanzen, Gebäude und Ausstattung bzw. ein Verständnis davon — je nach Perspektive — vorausgesetzt.

Die damit verbundenen Aufgaben werden von pädagogischen Führungskräften, Schul- und Bauträgern sowie schulaufsichtlich involvierten Personen vorausschauend in Zusammenarbeit geplant und organisiert. Die Akteure kennen die Anforderungen des Arbeitsschutzes sowie die Anforderungen, die sich aus der Unternehmerverpflichtung ergeben. Sie benennen zuständige Personen, formulieren pädagogisch-orientierte Leitplanken und führen ein Monitoring bei der Aufgabenwahrnehmung durch.

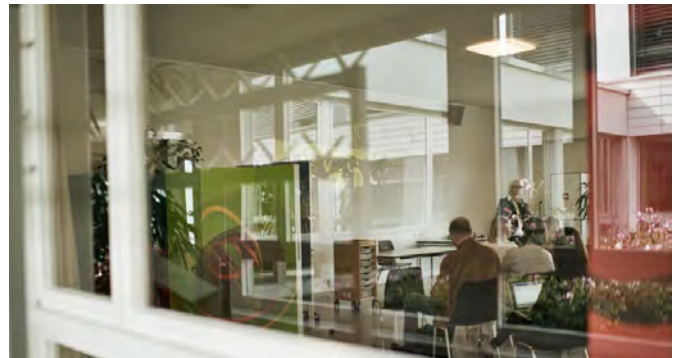
Im Sinne eines adäquaten Administrationshandelns ist die (Aufbau- und Ablauf-) Organisation so gestaltet, dass sie die Wirksamkeit des Handelns ermöglicht und unterstützt.

Strukturelle und effiziente Schulgestaltung setzt Ressourcen zweckmäßig ein. Führungskräfte akquirieren und kontrollieren finanzielle Ressourcen, planen und überwachen den Haushalt, verwalten Konten und prüfen die Haushaltsdeckung bei Bestellungen.

Die Führungskräfte organisieren Personalplanung und -einsatz der Mitarbeitenden für die eigene Organisation sowie für nachgeordnete Einrichtungen wie der Schule. Dies erfolgt durch den Aufbau und die Pflege verlässlicher Strukturen (Basispläne, Informationsweitergabe) und die Organisation und Sicherung infrastruktureller Ressourcen. Alle Führungskräfte organisieren ein verlässliches Wissensmanagement in der Organisation und ihrer Teil-Einheiten.

Im Rahmen administrativer Aufgaben werden Schulstatistiken erstellt, Zuständigkeiten und die Geschäftsverteilung geregelt, Mehrarbeitsstunden und Krankheitstage dokumentiert, u.a. Sonderurlaub

Anzeige



**World Education Leadership Symposium 2023
WELSpocus 15. März 2023, 15 bis 19 Uhr, online**

Schulischer Personalmangel – Problemlagen und Lösungsmöglichkeiten

Der Personalmangel an Schulen stellt ein dramatisches Problem dar. Es braucht kurz-, mittel- und langfristige Lösungen und eine konzentrierte Aktion, bei der alle Akteure, auch die Politik und die Schulaufsicht, Verantwortung tragen. Bei der Umsetzung von Lösungen muss auch die Frage nach der Qualität gestellt werden. Die Diskussion darf nicht nur darum gehen, ob und wie wir die Betreuung abdecken können, sondern vor allem auch, ob und wie wir qualitativ hochwertige Bildungsprozesse gestalten können.

Bringen Sie Ihre Expertise in den Diskurs mit ein!

- Die Teilnahme ist kostenlos.
- Input, Austausch und Networking mit Kolleg*innen aus Schulen, Bildungswissenschaft, Schulverwaltung, Schulaufsicht, Verbänden u.v.m.

Webseite und Registrierung: WELS.EduLead.net

und Dienstbefreiungen genehmigt. Die Führungskräfte überprüfen die Einhaltung der Dienstpflichten bzw. der arbeitsvertraglich geschuldeten Pflichten des Personals und sanktionieren sie bei Missachtung.

Führungskräfte und Lehrkräfte in der Schule bearbeiten zudem organisatorische Schüler- und Schulangelegenheiten: Sie beraten bei Schulwechsel, organisieren Schüleranmeldungen und nehmen die Klassen- bzw. Gruppenbildung vor. Sie genehmigen Freistellungen und Auslandsaufenthalte von Schülerinnen und Schülern und erstellen Schuljahresablaufpläne.

9. SINNSTIFTENDE SCHULGESTALTUNG

Sinn im engeren Sinne (ähnlich wie Motivation) kann nicht gegeben, sondern muss gefunden werden. Sinnstiftung ist also ein aktiver Prozess eines jeden Einzelnen.

Führungskräfte stellen Nutzen her und agieren sinnstiftend mit und für Kolleginnen und Kollegen, indem sie Transparenz und Kohärenz herstellen – im eigenen Arbeitsbereich, der eigenen Organisation aber auch im übergreifenden Netzwerk. Der Sinn von Aktivitäten bedarf einer Begründung von Zielvorstellungen und Entscheidungen, einer Klärung der eigenen und gemeinsamen Verantwortlichkeit, einer klaren Rollenaufteilung sowie einer gerechten Arbeitsaufteilung; nicht zuletzt schaffen positive Ergebnisse Zufriedenheit.

Mit der Organisationspädagogik und damit einer Führungskonzeption des »organisationspädagogischen Managements« formulierte bereits in den 1980er Jahren der Nestor der deutschen Schulleitungsforschung Heinz Rosenbusch grundlegende Ansätze für den Nutzen von Führung in Schulen. Rosenbusch fragt – konkret formuliert (1997): Wie muss Schule und wie muss Schulleitung konstruiert sein, um möglichst günstige Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit zu gewährleisten? Es sind also pädagogische Überlegungen zur Schulverwaltung, Schulleitung und Schulorganisation anzustellen und eine pädagogische Bestimmung von administrativen Handlungsstrukturen und -vollzügen zu leisten.

Rosenbusch entwickelt Schlussfolgerungen für die Organisation Schule, die auch Anregungspotenzial für nichtschulische Einrichtungen haben: »Die strukturellen Bedingungen wären so zu gestalten, dass die Möglichkeiten der Selbstbestimmung, der Selbstverantwortung und Kooperation nicht nur erleichtert, sondern geboten sind« (ebd., S. 333). Das bedeutet eine flache Hierarchie des (Schul-)Systems (ein- oder zweistufig); als Folge:

- ▷ Ersetzen von linearen Entscheidungsabläufen durch kreisförmige (indem über Hierarchieebenen hinweg in einem kontinuierlichen Informations-, Implementations- und Evaluationszusammenhang gemeinsam nach spezifischen Lösungen gesucht wird); als Folge:
- ▷ unmittelbares Einfließen von Erfahrungen an der Basis in Entscheidungen oberer Behörden;
- ▷ Möglichkeiten für die individuelle Profilbildung der einzelnen pädagogischen Institutionen, für pädagogische Innovationen und rasche Anpassung an generelle und regionale gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen;
- ▷ eine Veränderung von Vorgaben: statt unnötiger Vorschriften, Beurteilungen etc. mehr Fortbildung, Beratung und fachlicher Austausch;
- ▷ eine Vereinfachung und Liberalisierung der Ablauforganisation (der formellen Regelungen etc.) zugunsten größerer Freiräume;
- ▷ neben externen Evaluationen vor allem Selbstevaluationen von pädagogischen Einrichtungen;
- ▷ neben Kooperationen zwischen Lehrkräften, Schulleitung und Schulverwaltung auch Kooperationen zwischen einzelnen Schulen;
- ▷ bei der Schulorganisation klare Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten und demokratische Prinzipien und Transparenz.

10. SITUATIVE SCHULGESTALTUNG

Führungskräfte achten auf vielfältige Formen der Passung. Passung von Personen in einem Team, Passung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung hinsichtlich der anstehenden Anforderungen, Passung von Maßnahmen zur spezifischen Organisation etc. Hierfür

braucht es differenzierte und situative Zugänge im Handeln, um der Komplexität, die den meisten Führungsanforderungen innewohnt, gerecht zu werden. Genau darin liegt die große Herausforderung.

Zur situativen Schulgestaltung gehören daher auch Analyse und Reflexion, einzeln und gemeinsam. Verfahren des Qualitätsmanagements und multi-modale Lernmöglichkeiten unterstützen die Professionalität hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit und Kontingenz.

Das eine Führungskonzept, passend für alle pädagogischen Einrichtungen und Organisationen, gibt es nicht. Führungskräfte müssen ihr Führungshandeln an den Erfordernissen der spezifischen und lokalen Situation ihrer jeweiligen Organisation orientieren und stetig reflektieren. Bestimmtes Führungsverhalten hat unter unterschiedlichen organisatorischen und strukturellen Bedingungen unterschiedliche Wirkungen. Möglicherweise ist ein reines instruktionales Führungsverhalten in solchen Situationen wirkungsvoller und dementsprechend angemessener, in denen es gilt, schnelle und direkte Entscheidungen zu treffen. Kontextvariablen, an denen insbesondere eine pädagogische Führungskraft ihr Handeln orientieren muss, sind der soziale Hintergrund der Schülerschaft, Besonderheiten des schulischen Umfelds, Organisationsstruktur, Schulkultur, Erfahrungen und Qualifikationen der Lehrkräfte und der weiteren Mitarbeitenden, finanzielle Ressourcen, Schulgröße, Arbeitsorganisation etc. Führung ist ein interaktiver Prozess in einem komplexen Kontext (vgl. Huber, 2005).

Gute Führungskräfte stellen Passungen her und beziehen ihr Handeln auf die jeweilige Situation. Ihre Kompetenzen, ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch die Persönlichkeit, ihre Motivation, ihre Neigungen, Haltungen und Einstellungen einerseits und der organisationale Kontext andererseits müssen eine hohe Passung aufweisen, wie aus der Organisations- und Führungsforschung bekannt ist (vgl. Huber & Loitfellner 2017). Man spricht von »person-job fit« einerseits und »person-organisation fit« andererseits (Holland 1997; Caldwell & O' Reilly 1990; O' Reilly et al. 1991; Hackman & Oldham 1980; Lauver & Kristof-Brown 2001; Kristof-Brown et al. 2005; Jansen & Kristof-Brown 2006; Edwards 2008; Sekiguchi 2004). Es braucht eine doppelte Passung, eine Person-Funktion-Kontext-Passung.

3. FAZIT

Führungsaufgaben im pädagogischen Bereich bieten eine hervorragende Chance, Verantwortung übernehmen zu können, um Bildungseinrichtungen nach pädagogischen Zielvorstellungen zu gestalten und weiterzuentwickeln. Diese Führungskräfte haben eine Schlüsselfunktion inne, wenn es darum geht, Schulen zu gestalten und Kindern und Jugendlichen darin die besten Voraussetzungen für ihr Lernen und damit den Start in ihr berufliches und gesellschaftliches Leben zu ermöglichen. Gemeinsam im Umgang mit sehr unterschiedlichen Menschen, getragen von Wertschätzung, Vertrauen, Respekt und Fürsorge, etwas schaffen zu können, ist ein sehr lohnender Anreiz.

Literatur

- Caldwell, D.F. & O'Reilly, C.A. (1990). Measuring person-job fit using a profile comparison process. *Journal of Applied Psychology*, 75, 648–657.
- Drahmann, M., Cramer, C. & Merk, S. (2018). Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Kurzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2018-11-09_Kurzbericht_Universitaet_Tuebingen_forsa-Werterziehung.pdf [04.03.2019].
- Edwards, J. R. (2008). Person Environment Fit in Organizations: An Assessment of Theoretical Progress. *The Academy of Management Annals*, 2(1), 167–230.
- Fullan, M. (1999). Schule als lernendes Unternehmen: Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta. (Originalausgabe unter dem Titel: Change Forces. London 1993).
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger (Hrsg.), *International Handbook in Educational Leadership and Management* (S. 653–696). Dordrecht: Kluwer.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hallinger, P. & Huber, S.G. (Hrsg.) (2012). *School leadership that makes a difference: international perspectives. School Effectiveness and School Improvement*, 23(4).
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, 3rd Edition. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Huber, S.G. (2005). Führungskonzeptionen und Führungsmodelle im Überblick. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, Carmen Kloft, H. Rosenbusch, H. Sassen-scheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (10.11). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2009). Kooperative Führung: vom multifunktionalen Wunderwesen zum Führungsteam. In: Huber, S. G. (Hrsg.). *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln: Link-Luchterhand.
- Huber, S.G. (2011). Schulleitungshandeln – Belastung und Beanspruchung: Alltag, Vorlieben, Belastung. Ausgewählte erste Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie. Vortrag am 20.10.2011 in Sindelfingen)
- Huber, S.G. (2013). *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Neuwied/Kronach/München: Link-Luchterhand/Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2014). Steuergruppen – Unterstützung im Schul(entwicklungs)management. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung* (S. 278–293). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (2017). Kooperative Führung und System Leadership: In gemeinsamer Verantwortung Bildungsbiografien begleiten und fördern. In M. Drahmann, A.J. Köster, J. Scharfenberg, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung* (S. 193–206). Münster: Waxmann.
- Huber, S.G. & Loitfellner, K. (2017). Wie viel Chef darf es sein? – Auf die Passung kommt es an. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2017. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 231–256). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (2019). Zerreißprobe oder klare Strategie? Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. b:sl Beruf Schulleitung. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) (Hrsg.). 4, 14. Jahrgang, 13–16.
- Huber, S.G. (2020). Rolle und Aufgaben von Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In S.G. Huber, S. Arnz & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 121–137). Stuttgart: Raabe.
- Huber, S.G. (2021). Schule neu erfinden oder nach dem Spuk wie vorher? Empfehlungen zur Arbeit mit der BIO-Strategie – Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. *Schule Verantworten* 1(1), 66–74. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a74>
- Huber, S.G. & Schneider, N. (2022, in Druck). Schulleiter*innen als multifunktionale Wunderwesen in der schulischen Caring Community?. *Schule Verantworten* 2(4).
- Huber, S.G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern in der Schule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Jansen, K. J., Kristof-Brown, A. L. (2006). Toward a Multidimensional Theory of Person-Environment Fit. *Journal of Managerial Issues*, 18 (2), 193–212.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals fit at work: a meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281–342.
- Ladenthin, V. & Rekus, J. (2008). *Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht*. Münster: Aschendorff.
- Lauver, K.L. & Kristof-Brown, A. (2001). Distinguishing between Employees' Perceptions of Person-Job and Person-Organization Fit. *Journal of Vocational Behavior*, 59 (3), 454–470.
- O'Reilly, C.A., Chatman, J. & Caldwell, D.F. (1991). People and Organizational Culture: A Pro-file Comparison Approach to Assessing Person-Organization Fit. *Academy of Managerial Journal*, 34 (3), 487–516.
- Rolff, H. G. (Hrsg.) (2010). *Führung, Management und Steuerung*. Seelze (Kallmeyer).
- Rosenbusch, H.S. (1997). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation. *SchulVerwaltung*, 10, 329–334.
- Rosenbusch, H.S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München, Neuwied: Luchterhand.
- Rosenbusch, H.S. (2013). Der Zusammenhang von Erziehung und Organisation: Organisationspädagogik. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 88–95). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Schneider, S. (2014). *Salutogene Führung. Die Kunst der gesunden Schulleitung. Schule und Gesundheit*. Carl Link/Wolters Kluwer.
- Sekiguchi, T. (2004). Person-Organization Fit and Person-Job Fit in Employee Selection: A Re-view of the Literature. *Osaka Keida Ronshu*, 54 (6), 179–196.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.

Digitaler, keine Noten, weniger Frontalunterricht: Die Schule der Zukunft?

Ein Schulversuch

Veraltete Unterrichtskonzepte, schleppende Digitalisierung, zu wenig individuelle Förderung: Die Kritik am Schulsystem in Deutschland ist groß. Wie es besser gehen könnte, daran forschen Wissenschaftler:innen an der TU Dresden.

Text: TU Dresden • Foto: compare-fibre, Unsplash

Die Universitätsschule entwickelt neue Lernformen, am Exzellenzcluster CeTI untersucht man den Einsatz digitaler Lernmittel und die Psychologie des Lehrens und Lernens geht der Frage nach, wie Schüler:innen stärker motiviert werden können.

Auch die Ausbildung der angehenden Lehrer:innen steht auf dem Prüfstand. „Wir stehen vor der Herausforderung, Lehrkräfte auszubilden, die ihre Schüler:innen auf das nächste Jahrhundert vorbereiten“, weiß Professor Rolf Koerber vom Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken. Lehrkräfte von heute werden Schüler:innen unterrichten, die noch weit über das Jahr 2100 hinaus leben werden. Ziel des Lehramtsstudium sei es deshalb, die Studierenden dafür zu sensibilisieren, sich und ihre Methoden regelmäßig selbst zu reflektieren und immer weiterentwickeln zu wollen. Projektarbeit, gut und professionell gemacht, aber auch das Classroom Management sind Aspekte der Didaktik, die heute einen viel höheren Stellenwert im Lehramtsstudium genießen als früher.

An der Universitätsschule Dresden gehört das längst zum Alltag. Der gemeinsame Schulversuch der Landeshauptstadt Dresden und der TU Dresden wurde als öffentliche Schule in kommunaler Trägerschaft im Schuljahr 2019/20 gestartet. Aktuell ist eine Gemeinschaftsschule vom ersten bis zum zwölften Jahrgang im Aufbau. Professorin Anke Langner hat das Forschungsprojekt Universitätsschule maßgeblich konzipiert und kann erklären, worin sie sich von anderen Schulen unterscheidet. „Der Unterricht erfolgt projektbezogen. Das heißt, die Kinder gehen einer Forschungsfrage nach und lernen in diesem Prozess, sich zu strukturieren und Methoden der Wissensaneignung zu verinnerlichen“, erklärt die Bildungswissenschaftlerin. Während Schüler:innen sich mit dem Thema weitgehend selbstständig, aber unterstützt durch Lernbegleiter:innen beschäftigen, eignen sie sich Fachwissen an.

Daneben unterscheidet sich die Universitätsschule in weiteren Aspekten von anderen Schulen. So haben die Schüler:innen hier keine Ferien zu festen Zeiten, sondern können flexibel Urlaub nehmen. Es gibt über den gesamten Tag Lernangebote, um den Lernprozess zu entschleunigen. Auch auf eine Benotung wird verzichtet. „Was aber nicht bedeutet, dass es kein Feedback gibt“, fügt Anke Langner hinzu. Auch an der Universitätsschule wird genau beobachtet, auf welchem Stand sich ein Schüler oder eine Schülerin gerade befindet. „Wenn zu wenig transparent gemacht wird, wie die Noten zustande kommen, kann das dem Lerneffekt schaden“, weiß auch Professorin Susanne Narciss. Die Psychologin plädiert daher für klare Leistungskriterien und Feedback, aus dem die Schüler:innen Rückschlüsse ziehen können, wie sie sich verbessern können.

Einen großen Stellenwert legt die Universitätsschule auf digitale Wissensvermittlung. Das Digitale wird neben Schreiben, Rechnen

und Lesen als vierte Kulturtechnik in den Lernprozess eingebunden. Wie das funktionieren kann, weiß Katharina Porepp vom Exzellenzcluster CeTI. Ihrer Meinung nach hängt Schule in Deutschland hinsichtlich der Digitalisierung gut 20 Jahre hinterher. Sie ist sich dennoch sicher, dass im Klassenraum der Zukunft verstärkt digitale Medien zum Einsatz kommen. Mithilfe von Tablets mit Eingabestiften oder VR-Brillen lasse sich Unterricht viel interaktiver gestalten. „Man behält nur 10 Prozent von dem, was man liest, aber 90 Prozent von dem, was man tatsächlich erlebt“, erklärt Katharina Porepp. Mithilfe von VR-Brillen werden immersive Lernerlebnisse erzeugt. Die Größenverhältnisse im Universum, mathematische Ebenenberechnungen oder andere abstrakte Unterrichtsinhalte werden so anschaulicher und damit verständlicher.

„Der zentrale Motor für Lernen aber ist“, macht die Psychologin Susanne Narciss deutlich, „dass wir feststellen, dass wir etwas dazulernen.“ Wenn Lehrkräfte Fehler als Lerngelegenheiten und nicht als Misserfolge vermitteln, kann dies zur Steigerung der Lernbereitschaft bei Schüler:innen beitragen. Während „One-size-fits-all“-Strategien und klassischer Frontalunterricht die Motivation zum Lernen zerstören können, führen neue didaktische Ansätze, innovative Unterrichtskonzepte sowie mehr digitale Lernunterstützung zu einer Steigerung des Lernanreizes.



Wie können digitale Lernmittel Schüler:innen stärker motivieren?

Inklusion braucht kooperativen Föderalismus!

Analyse des Deutschen Instituts für Menschenrechte

Das Deutsche Institut für Menschenrechte bescheinigt der Kultusministerkonferenz in seinem aktuellen Bericht Versagen bei der Umsetzung inklusiver Bildung. Es macht konkrete Vorschläge, wie die Zuständigkeit des Bundes gestärkt werden kann.

Text: Dr. Brigitte Schumann • Foto: Antoni Shkraba, Pexels

Die Auseinandersetzung mit der verfehlten bildungspolitischen Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung nimmt einen herausragenden Platz in dem Bericht über die „Entwicklung der Menschenrechtssituation in Deutschland“ (Juli 2021 — Juni 2022) ein, den das Institut (DIMR) aktuell dem Bundestag vorgelegt hat. Es stellt kritisch heraus, dass die Kultusministerkonferenz (KMK) fast 14 Jahre nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) noch immer über keine „kontinuierliche und nachhaltige Gesamtstrategie“ zur Realisierung von inklusiver Bildung nach Artikel 24 UN-BRK verfügt. Zudem zeigt das Institut die daraus resultierenden Fehlentwicklungen auf und stellt die Fähigkeit und politische Bereitschaft der KMK in Frage, Inklusion menschenrechtskonform umzusetzen.

FORTGESETZTE BILDUNGSBENACHTEILIGUNG UND DISKRIMINIERUNG

Das DIMR prangert an, dass die Förderschule — entgegen wissenschaftlicher Erkenntnisse und menschenrechtlicher Verpflichtungen — in den meisten Bundesländern weiterhin fest verankerter Bestandteil des Schulwesens ist.

Es weist die verschiedenen „Begründungsversuche zur Legitimation der Sonderbeschulung“ als wissenschaftlich widerlegt und „nicht haltbar“ zurück: „Eine Förderschule ist nur der Beginn von lebenslangen Exklusionsketten, in denen Kinder mit Behinderungen auch als Erwachsene oft verhaftet bleiben“, lautet sein geradezu vernichtendes Urteil über die Förderschule als Bildungsinstitution.

Unmissverständlich stellt der Bericht klar, dass die Verteidigung der segregierenden Unterrichtung ebenso wie das sogenannte Elternwahlrecht dazu dienen, die diskriminierungsfreie Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung zu unterlaufen, das außerhalb der UN-BRK auch in anderen Menschenrechtsverträgen kodifiziert ist. Die mit dem „Elternwahlrecht“ schulgesetzlich abgesicherte Förderschulstruktur widerspricht den Vorgaben der UN-BRK und dem Recht von Kindern auf inklusive Bildung.

UNAKZEPTABLE ENTWICKLUNG

Zu den beunruhigenden Befunden der Datenanalyse gehört, dass bundesweit noch immer mehr als die Hälfte der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen separiert werden. Nur in wenigen Ländern geht der Aufbau eines inklusiven Schulsystems mit einem Rückbau des Förderschulsystems einher. Die Exklusionsquote stagniert im Bundesdurchschnitt seit Jahren



Der DIMR bezeichnet „Begründungsversuche zur Legitimation der Sonderbeschulung“ als „nicht haltbar“

auf einem nahezu gleichbleibend hohen Niveau, wobei der Anteil der Schüler:innen in Förderschulen zwischen den Bundesländern stark differiert. Der Bericht spricht deshalb von einem „nicht hinnehmbaren Stillstand bei der Etablierung eines inklusiven Schulsystems“. Daneben vermerkt er auch deutliche Rückschritte in einigen Bundesländern, die dringend beseitigt werden müssten.

Der Bericht kann keine bildungspolitische Trendwende erkennen, geht doch die KMK in ihren Vorausberechnungen selbst davon aus, dass die Exklusionsquote bis 2030/31 stagnieren wird und sich die einzelnen Länder weiter auseinander entwickeln werden.

KLATSCH FÜR DIE KMK

In mehrfacher Hinsicht liest sich der Bericht wie eine Ohrfeige für die KMK. Schließlich verteidigt sie das Förderschulsystem in all ihren Beschlüssen und Statements und weigert sich anzuerkennen, dass die Segregation in der Förderschule eine Diskriminierung darstellt.

Am 15. Oktober 2020 beschloss die KMK als Demonstration ihrer bildungspolitischen Handlungsfähigkeit die „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“, die im Februar 2021 von allen Ministerpräsident:innen abgesegnet wurde.

Selbstgefällig wurde die Vereinbarung als „Meilenstein in der Zusammenarbeit der Länder“ und als „starkes Symbol für den Bildungsföderalismus“ von Seiten der Kultusminister:innen bewertet und die Etablierung einer Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) zur Beratung der KMK gefeiert.

Der Menschenrechtsbericht spricht dagegen dem Bildungsföderalismus à la KMK die bildungspolitische Kompetenz für inklusive Bildung ab. Von der „Ländervereinbarung“ ist aus seiner Sicht keine menschenrechtskonforme Umsetzung der völkerrechtlichen Inklusionsverpflichtung zu erwarten. Zum einen hält die KMK weiterhin an Regelungen fest, die im direkten Widerspruch zur UN-BRK stehen wie beispielsweise die Zulässigkeit von Förderschulen. Zum anderen „mangelt es an konkreten Umsetzungsmaßnahmen auf der Grundlage einer bildungspolitisch ambitionierten Gesamtstrategie mit zeitlichen Vorgaben“.

Es fehlt auch das Vertrauen, dass die SWK günstigen Einfluss auf die Entwicklung nehmen kann. Sie verspreche „mit einer Veranlagung auf zunächst sechs Jahre keine kontinuierliche Umsetzungs- und Wirksamkeitsprüfung“, heißt es im Bericht.

HANDLUNGSPFLICHT FÜR DEN BUND

Schon 2015 machte der UN-Fachausschuss CRPD in seinen Empfehlungen zum ersten Staatenbericht Deutschlands deutlich, dass sich der Bund nicht mit Verweis auf den Föderalismus aus seiner Gesamtverantwortung für die Umsetzung der UN-BRK zurückziehen kann.

Der aktuelle Menschenrechtsbericht leitet aus der offenkundigen Diskrepanz zwischen der realen bildungspolitischen Entwicklung und der völkerrechtlichen Verpflichtung, die Deutschland mit der Ratifizierung der UN-BRK durch die Bundesregierung eingegangen ist, eine unabwiesbare, notwendige Handlungspflicht für den Bund ab. Er müsse „stärkere Anstrengungen unternehmen, um ein inklusives Schulsystem umzusetzen und damit Bildungsbenachteiligungen abzubauen“.

Eine Handlungsverpflichtung ergibt sich laut Menschenrechtsbericht auch aus dem grundgesetzlichen Auftrag, für die Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse Sorge zu tragen. Um „die erheblichen Divergenzen bei der Verwirklichung des Rechts auf inklusive Bildung zu kompensieren und die Lebensverhältnisse in den einzelnen Ländern anzugleichen, sind bundeseinheitliche Grundstrukturen erforderlich“, so der Bericht.

ERWEITERUNG DER VERFASSUNGSRECHTLICHEN KOOPERATIONSMÖGLICHKEITEN

Die Forderung nach Verantwortungsübernahme durch den Bund ist wiederholt vom DIMR öffentlich vorgetragen worden. Am 25.03.2019 forderte dessen Monitoring-Stelle anlässlich des 10. Jahrestags des Inkrafttretens der UN-BRK in Deutschland einen „Pakt für Inklusion“ zwischen Bund und Ländern.

In seinem aktuellen Bericht belässt es das DIMR nicht bei bloßen Appellen. Es zeigt mehrere Lösungen auf, die auf die „Erweiterung der Bundesgesetzgebungskompetenz angelegt sind, ohne die Bildungshoheit der Länder einzuschränken“.

Beispielsweise sei analog zu den Kooperationsmöglichkeiten durch Bund und Länder im Hochschulbereich, die durch eine grundgesetzliche Neuregelung des Grundgesetzes 2015 geschaffen wurden, eine Ausweitung auf den Bereich der inklusiven Bildung mit der Schaffung eines neuen Kompetenztitels denkbar.

BILDUNGSSTAATSVERTRAG ALS „PAKT FÜR INKLUSION“

„Ergänzend zur Ausschöpfung und Schaffung verfassungsrechtlicher Möglichkeiten“ schlägt der Bericht einen Bildungsstaatsvertrag vor. Da die Überwindung der Benachteiligung und Diskriminierung von Kindern mit Behinderungen in die Zuständigkeit von Bund und Ländern fällt, sei eine rechtsverbindliche Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Herstellung rechtsverbindlicher Rahmenbedingungen trotz des sogenannten Kooperationsverbots zulässig, um „gemeinsame Ziele zu definieren, zu finanzieren und umzusetzen sowie die Umsetzung zu überprüfen, also eine gemeinsame Strategie zu entwickeln“.

Enthalten sein sollten in einem solchen interföderalen Vertrag beispielsweise „Vorgaben zur Verringerung der Anzahl der Schüler:innen in Förderschulen, für die Verlagerung von Kompetenzen aus der Förder- an die allgemeine Schule sowie zur Fachkräfteaus- und -fortbildung, Qualitätsvorgaben, entsprechendes Monitoring sowie ein länderübergreifender regelmäßiger Austausch, Verabredungen zur Zusammenarbeit, bundesweiten Leistungserhebungen und so weiter“.

Das Menschenrechtsinstitut verspricht sich davon eine beachtliche gesellschaftspolitische Wirkung: „Gleichzeitig könnte ein Staatsvertrag dazu beitragen, mehr Verantwortungsbewusstsein der Länder für ihre Rechtspflicht zur Verwirklichung des Menschenrechts auf inklusive Bildung durch Gewährleistung eines inklusiven Schulsystems zu erzeugen.“

AUSBLICK

Der Menschenrechtsbericht ist kein bloßer Appell. Mir seiner Zustandsbeschreibung macht er die Dringlichkeit des Handlungsbedarfs deutlich. Mit seinen Lösungsvorschlägen bringt er politische Handlungsperspektiven auf den Tisch, zu denen sich die Bundesregierung und die Länder verhalten müssen. Dies macht die aktuell von den Grünen und etlichen Verbänden geforderte Einrichtung einer Enquete-kommission zur menschenrechtskonformen Umsetzung der UN-BRK durch den Deutschen Bundestag keineswegs obsolet.

Die Idee der Inklusion ist gerade im bildungspolitischen Streit so zerrieben und entstellt worden, dass sie im politischen und gesellschaftlichen Diskurs „wiederbelebt“ werden muss. Außerdem geht es darum, „blinde Flecken“ aufzudecken und „Erkenntnislücken“ zu füllen. Es muss dringend klargestellt werden, dass mit der Transformation des Förderschulsystems auch das selektive allgemeine Schulsystem transformiert werden muss, damit sich inklusive Bildung barrierefrei und diskriminierungsfrei entwickeln kann. Das DIMR stellt diese Forderung nicht explizit, verweist aber immerhin darauf, dass in Ländern mit niedrigen Exklusionsquoten gemeinsames Lernen von Klasse 1–9/10 ohne äußere Leistungsdifferenzierung konstitutiv ist.

Erholung von der Pandemie

Aktuelle Studienergebnisse

Die mentale Gesundheit von Schülerinnen und Schülern hat sich in den letzten Monaten deutlich verbessert. Dies ist das zentrale Ergebnis einer Studie des Forschungszentrums Demografischer Wandel (FZDW) der Frankfurt University of Applied Sciences (Frankfurt UAS).

Text: Frankfurt University of Applied Sciences • Foto: Mira Kireeva, Unsplash

Bereits zwischen 2014 und 2020 befragten die Forschenden jährlich mehr als 10.000 Schüler/-innen der Geburtsjahrgänge 2003/2004 an weiterführenden Regelschulen u.a. danach, an wie vielen Tagen in der letzten Woche sie sich traurig, einsam oder unglücklich gefühlt haben und wie häufig sie gereizt und schlecht gelaunt gewesen sind.

Dabei wurden stets dieselben Jugendlichen befragt. Eine kleine Gruppe dieser Schüler/-innen wurde über die Pandemie (2020-2022) weiter begleitet und zu ihrem Wohlbefinden befragt.

„Schon vor der Pandemie konnten wir einen stetigen Anstieg mentaler Gesundheitsprobleme bei den befragten Jugendlichen erkennen“, blickt Studienleiter Prof. Dr. Andreas Klocke auf die früheren Ergebnisse zurück. Ihm zufolge sei dies jedoch nichts Ungewöhnliches und decke sich mit vergleichbaren Studien, da die Pubertät, zunehmende Konflikte mit den Eltern und steigende schulische Anforderungen allgemein für ein abnehmendes psychisches Wohlbefinden im Prozess des Älterwerdens verantwortlich seien. Nach Ausbruch der Pandemie habe das Wohlbefinden der Teilnehmenden jedoch nochmals empfindlich gelitten: „Ende 2021 gaben in unserer Studie plötzlich 61 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler an, an mindestens zwei Tagen in der Woche gereizt oder schlecht gelaunt gewesen zu sein. 39 Prozent hätten sich unglücklich und deprimiert gefühlt. Das waren vor der Pandemie mit 44 bzw. 19 Prozent in dieser Gruppe noch deutlich weniger“, so Dr. Sven Stadtmüller, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am FZDW, der seit 2014 die Durchführung der Befragungen organisiert. Dabei verweist er darauf, dass zum Jahresende 2021 Lockdowns und Schulschließungen schon einige Zeit hinter den Jugendlichen lagen.

Nun, acht Monate später, entspanne sich die Situation wieder — dies zeigte eine zweite, abschließende Befragung im August 2022, deren Ergebnis bei fast allen Indikatoren des psychischen Wohlbefindens geringere Belastungswerte vorweist. So berichtete noch die Hälfte der teilnehmenden Jugendlichen, an

mindestens zwei Tagen in der Woche gereizt oder schlecht gelaunt gewesen zu sein. 30 Prozent gaben an, sich unglücklich und deprimiert gefühlt zu haben. Dennoch sei dies kein Grund zur Euphorie, denn: „Die Belastungswerte liegen noch allesamt über dem Niveau vor der Pandemie, auch wenn dies zum Teil dem allgemeinen Trend eines sinkenden psychischen Wohlbefindens zuzuschreiben ist“, so Stadtmüller. Er verweist zudem darauf, dass sich die Studienergebnisse nur auf Schüler/-innen der gymnasialen Oberstufe beziehen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung in ihrem letzten Schuljahr befunden oder das Abitur gerade abgeschlossen haben. So

nahmen an der ersten Befragung Ende 2021 noch rund 1.450 Schüler/-innen teil, wohingegen sich bei der abschließenden zweiten Befragung nur noch rund 270 Schüler/-innen beteiligten. Entsprechend, so warnen die Forscher, müsse man bei der Interpretation der Ergebnisse vorsichtig sein. „Es ist vorstellbar, dass sich vorrangig jene Jugendliche an beiden Online-Befragungen beteiligt haben, denen die Begleitumstände der Pandemie besonders zu schaffen machten“, erklärt Stadtmüller. „Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sie sich von den entstandenen Belastungen allmählich erholen.“



„Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sie sich von den entstandenen Belastungen allmählich erholen.“

DAS FORSCHUNGSZENTRUM DEMOGRAFISCHER WANDEL (FZDW)

Das Forschungszentrum Demografischer Wandel (FZDW) an der Frankfurt University of Applied Sciences untersucht die Folgen und Herausforderungen des demografischen Wandels. Dabei hat sich ein Schwerpunkt auf die junge Generation und den Themenbereich Gesundheit herausgebildet. Gleichsam werden bspw. Veränderungen der Sozialstruktur, der Lebensqualität sowie der Familienverhältnisse in den Blick genommen. Das FZDW realisiert dies insbesondere durch quantitative Umfragen, vorwiegend mit längsschnittlichen Designs und Zufallsauswahlen.

Lehramtsstudierende müssen auf Inklusion vorbereitet werden

Auswertung des „Monitor Lehrerbildung“

Deutschland hat sich 2009 mit der UN-Behindertenrechtskonvention zur Schaffung eines inklusiven Schulsystems verpflichtet. Fortschritte bei der Umsetzung zeigen sich in den Klassenzimmern und in der Lehrerbildung an den Hochschulen.

Text: CHE Centrum für Hochschulentwicklung • Foto: Dom Fou, Unsplash

Allerdings werden noch immer nicht alle zukünftigen Lehrkräfte auf die gestiegene Vielfalt in den Klassenzimmern vorbereitet. Dies zeigen Daten des Monitor Lehrerbildung.

Mehr als eine halbe Million Schüler*innen in Deutschland haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Der sogenannte Inklusionsanteil ist bundesweit von 18,6 Prozent (2008/2009) auf 44,7 Prozent gestiegen (2020/2021). Das bedeutet, dass von allen Schüler*innen mit Förderbedarf fast jede*r zweite inklusiv an einer Regelschule unterrichtet wird.

Wie Daten des Monitor Lehrerbildung zeigen, werden jedoch noch längst nicht alle Lehramtsstudierenden in Deutschland auf den Umgang mit Inklusion und Vielfalt im späteren Schulalltag vorbereitet.

INKLUSION IM STUDIUM GEWINNT AN BEDEUTUNG, DAS AUSMASS HÄNGT VON DER SCHULFORM AB

Im Jahr 2014 erhob der Monitor Lehrerbildung mit einer Befragung von Ländern und Hochschulen erstmals Daten zur Inklusion in der Lehrerbildung. Diese wurden im Jahr 2020 aktualisiert.

Im Zeitvergleich zeigt sich, dass das Thema in allen Lehramtstypen von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II stärker an Bedeutung gewonnen hat. Wie gut angehende Lehrkräfte auf die individuelle Förderung von Schüler*innen vorbereitet werden, hängt aber von der Schulform ab, für die die Studierenden ausgebildet werden. So ist Inklusion für angehende Lehrkräfte an Grund- und Förderschulen häufiger verpflichtend im Curriculum verankert als etwa für eine Lehrtätigkeit an Gymnasien.

Dies liegt auch an der unterschiedlichen Gesetzeslage auf Länderebene. Aktuell sehen zehn Bundesländer lediglich einzelne Veranstaltungen zur Inklusion als verpflichtende Bestandteile des Lehramtsstudiums vor. Eine bundesweite Etablierung des Themas durch verbindliche Länderregelungen ist daher weiterhin nicht sichergestellt.

MONITOR LEHRERBILDUNG EMPFIEHLT INKLUSIONS-KOMPETENZEN FÜR ALLE LEHRAMTSSTUDIERENDEN

„Eine gute Schule arbeitet inklusiv“, sagt Dagmar Wolf, Bereichsleiterin Bildung bei der Robert Bosch Stiftung. „Um die dafür notwendigen Voraussetzungen an allen Schulen in Deutschland zu schaffen, braucht es jetzt den politischen Willen zur praktischen Umsetzung der Inklusion. Dazu gehören gut ausgebildete Lehrkräfte, die bereits im Studium lernen, professionell und chancenorientiert mit Vielfalt umzugehen.“

Die Expert*innen des Monitor Lehrerbildung sprechen sich deshalb in einem aktuellen Policy Brief dafür aus, Inklusion zu einem verpflichtenden Studienbestandteil für alle Lehramtsstudierenden zu machen. Das Thema soll sich wie ein roter Faden durch das Lehramts-



Aktuell sehen zehn Bundesländer lediglich einzelne Veranstaltungen zur Inklusion als verpflichtende Bestandteile des Lehramtsstudiums vor

studium ziehen, unabhängig von der angestrebten Schulform. Darüber hinaus plädieren sie dafür, durch klare Vorgaben der Länder die Entwicklung zu beschleunigen und zu anschlussfähigen Regelungen auf Hochschulebene zu gelangen.

„Innovative Angebote, wie etwa Studiengänge mit integrierter Sonderpädagogik, zeigen den Gestaltungswillen vieler Hochschulen, beim Thema Inklusion ihren Beitrag zu leisten“, merkt Frank Ziegele an. „Hier gilt es, die Weiterentwicklung bestmöglich zu unterstützen und den Hochschulen die Chance zur Profilbildung zu gewähren“, so der Geschäftsführer des CHE Centrum für Hochschulentwicklung.

Des Weiteren sprechen sich die Expert*innen des Monitor Lehrerbildung für die Schaffung von Support-Strukturen für Hochschullehrende und Studierende aus. Diese könnten in Form zentraler Kompetenzzentren Austauschmöglichkeiten auf vielfältigen Ebenen eröffnen, die langfristig allen aktuellen und künftigen Lehrkräften bei den täglichen Herausforderungen eines inklusiven Schulsystems zugutekommen könnten.

ÜBER DEN MONITOR LEHRERBILDUNG

Der Monitor Lehrerbildung ist die bundesweit einzige Datenbank zum Lehramtsstudium. Unter www.monitor-lehrerbildung.de sind relevante Daten zu dieser ersten Phase der Lehrerbildung übersichtlich dargestellt. 61 Hochschulen und alle 16 Länder beteiligten sich an der Erhebung des Monitor Lehrerbildung im Jahr 2020. Sämtliche Daten sowie viele weitere Informationen zum Thema sind unter www.monitor-lehrerbildung.de frei zugänglich. Der Monitor Lehrerbildung ist ein gemeinsames Projekt von Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Robert Bosch Stiftung GmbH und Stifterverband.

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

Teil 2¹

Mit dem vorliegenden Beitrag wird die bilanzierende Zusammenstellung der Forschungsbefunde (in drei Teilen) aus der Hattie-Studie fortgesetzt. Auch Teil 2 konzentriert sich auf die herausragende Bedeutung von Lehrerinnen und Lehrern für die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern.

Autoren: **Ulrich Steffens & Dieter Höfer** • Foto: **Tima Miroshnichenko, Pexels**

Teacher as activator	d	Teacher as facilitator	d
Reciprocal teaching	.74	Simulations and gaming	.32
Feedback	.72	Inquiry-based teaching	.31
Teaching students self-verbalization	.67	Smaller class sizes	.21
Meta-cognition strategies	.67	Individualized instruction	.20
Direct Instruction	.59	Problem-based learning	.15
Mastery learning	.57	Different teaching for boys and girls	.12
Goals-challenging	.56	Web-based learning	.09
Frequent/effects of testing	.46	Whole language—reading	.06
Behavioral organizers	.41	Inductive teaching	.06
Average activator	.60	Average facilitator	.17

Tabelle 2: Effect sizes for teacher as activator and teacher as facilitator (Hattie 2009, S. 243; Hattie 2013, S. 287)²

Für Hattie steht außer Zweifel, dass die Forschungssynopse auf einen erfolgreichen Unterricht verweist, bei dem die Lehrperson im Zentrum des Geschehens steht und die Lernsequenzen initiiert sowie situiert. Ganz allgemein gesprochen, sorgen die Lehrenden für eine effektive und störungsarme Klassenführung, für ein anregungsreiches Lernklima und für kognitiv aktivierende Lernaufträge, Aufgabenstellungen und Erklärungen. Dabei kommt es vor allem auf angeleitete Lernprozesse an, und zwar in Form von gut strukturierten Erklärungen, anschließenden Lösungsbeispielen sowie Übungen — angepasst an das Vorwissen der Lernenden.

Ein solcher Unterricht wird mit »Direkter Instruktion« umschrieben und ist — wie den Ergebnissen der Hattie-Studie zu entnehmen — offenen Lernmethoden wie einem entdeckenden, problemorientierten, forschenden, experimentierenden und konstruktivistischen Lernen überlegen. Die Ergebnisse zeigen (Hattie 2013, S. 243), dass ein aktiver und von Lehrpersonen gelenkter Unterricht effektiver ist als ein Unterricht, bei dem die Lehrenden als Lernbegleiter und Lernunterstützer nur indirekt in das Geschehen eingreifen: »[...] only minimal guidance [...] does not work« (vgl. ausführlicher Kap. 5.2).

Mit dieser pointierten Folgerung bezieht Hattie eine klare Position zum Verhältnis von direkter Instruktion und offenen Lernarrangements. In einer Gegenüberstellung von aktivierendem und ermöglichendem Lehrerverhalten (»teacher as activator« und »teacher as facilitator«, ebd., S. 287; siehe nachstehende Tabelle 2) versucht er, die Überlegenheit der »Direkten Instruktion« zu untermauern. Allerdings ist seine Zuordnung der Konzepte nicht immer nachvollziehbar, wie aus der nachstehenden Tabelle zu ersehen ist. Einige der wirkungsmächtigen Faktoren zu »Teacher as activator« könnten genauso gut den offenen Lernformen zugerechnet werden. Beispielsweise enthalten die Konzepte »Reciprocal Teaching«, »Meta-cognition strategies« und »Mastery learning« typische Komponenten offener Lernformen. Ferner kann gefragt werden, warum die Faktoren »Smaller class sizes« und »Different teaching for boys and girls« dem »Teacher as facilitator« zugeschlagen werden. Bei dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass eine pauschale Bilanzierung zu Fehldeutungen führen kann und eine differenziertere Betrachtungsweise erforderlich ist (vgl. dazu ausführlicher Kap. 6.2).

Trotz der methodenkritischen Einwände sind die klaren Ergebnisse zur geringen Wirksamkeit offener Lernformen, wie sie

häufig in reformpädagogischen Ansätzen propagiert werden, nicht zu übersehen. Das Problem dieser Konzepte liegt in der Gefahr, dass Schülerinnen und Schülern zu wenig Ordnungsstrukturen und Orientierungen in Lernprozessen zur Verfügung gestellt werden und sie deshalb neues Wissen nicht effektiv verarbeiten können. Dies gilt insbesondere, wenn erforderliches Vorwissen fehlt, was meistens bei der Einführung in ein neues Themenfeld der Fall ist. Gerade schwächere Schülerinnen und Schüler kommen mit offenen Lernkontexten weniger klar, weil

Fußnoten:

1 Auszüge aus dem Buch von Ulrich Steffens & Dieter Höfer: *Lernen nach Hattie – Wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim & Basel: Beltz-Verlag, 2016, S. 25–29.

2 Erläuterungen der Variablen: *Goals-challenging* = herausfordernde Ziele setzen, *Frequent/effects of testing* = regelmäßige Leistungstests, *Behavioral organizers (Advanced organizers)* = Abstract von einem Text, das das Erfassen des Inhalts erleichtern soll.

ihnen dazu die kognitiven Landkarten zur Selbstorganisation der Lernprozesse fehlen, weil sie zu sehr auf sich allein gestellt sind und zu wenige orientierende Hilfestellungen erhalten. Sie benötigen vielmehr eine engere Führung mit kürzeren Anleitungintervallen, mit klaren Ordnungsstrukturen oder kognitiven Leitplanken, innerhalb derer sie dann selbstständig lernen können.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass offene Lernarrangements, in denen die Lernenden sehr auf sich gestellt sind, voraussetzungsreich sind und allein schon deshalb nicht als Königsweg unterrichtlicher Prozesse angesehen werden können. Vielmehr sind sie auf ihre jeweiligen Zielsetzungen hin zu befragen, zieladäquat einzusetzen und konfigurierend anzuwenden.

Im Übrigen könnte bei den offenen Lernformen (z.B. „Freie Arbeit“) auch ein motivationales Problem dergestalt bestehen, dass die zur Verfügung gestellte Zeit von den Schülerinnen und Schülern nicht zum themenbezogenen Arbeiten, sondern für andere, unterrichtsferne Aktivitäten genutzt wird. Obwohl offene Lernarrangements nach Hattie nur in einem geringen Zusammenhang mit dem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern stehen, folgt daraus nicht, dass auf solche Ansätze in Zukunft einfach verzichtet werden kann. Insbesondere drei Begründungsstränge sind dabei von Bedeutung:

Erstens sind sie für andere pädagogische Ziele konzipiert, wie Interessen- und Selbstständigkeitsförderung, Kooperation und soziales Lernen sowie Verantwortungsübernahme. Sie sind deshalb in erster Linie an diesen überfachlichen Zielen zu messen und nicht an Fachleistungskriterien.

Zweitens sind sie in einem indirekten Zusammenhang mit Lernprozessen und Lernerträgen zu sehen (als »intervenierende Variablen«), beispielsweise als motivationsfördernde Anknüpfung an individuelle Vorerfahrungen. Solche indirekten Wirkungen lassen sich in Metaanalysen nicht nachweisen, weil die Faktoren dort immer nur einzeln in ihrem Einfluss auf das Lernen behandelt und nicht in Interaktion mit anderen Faktoren gesehen werden.

Drittens gilt es hervorzuheben, dass reformpädagogische Konzepte nach wie vor ein Schattendasein im Unterrichtsaltag führen. Aktuelle Daten — beispielsweise aus der Schulinspektion in Hessen (Nieder/Frühauf/Schmitt 2011) — zeigen, dass der lehrerzentrierte Frontalunterricht nach wie vor die vorherrschende Unterrichtsform darstellt, und zwar in einem Ausmaß, das nicht grundsätzlich von Schulverhältnissen der 1980er Jahre abweicht (vgl. Hage et al. 1985). Allein schon aus diesem Grund wäre eine Ausweitung reformpädagogischer Elemente angeraten, um der unterrichtlichen Monokultur etwas entgegenzuwirken. Bei den gegenüberstellenden Vergleichen in Tabelle 2 entsteht der Eindruck, als ob es



Offene Lernarrangements funktionieren laut Hattie nicht

um ein Entweder-oder verschiedener Unterrichtsmethoden geht. Ein solcher abschließender Vergleich ist allenfalls von allgemeinem Interesse, aber letztendlich ohne praktische Konsequenzen, weil angeleitete und offene Unterrichtsarrangements im Schulalltag nie in Reinform auftreten dürften. Insofern geht es nicht darum, die verschiedenen Unterrichtsformen gegeneinander auszuspielen, weil sie — je nach Zielsetzung — ihre jeweilige Berechtigung haben. Worauf es vielmehr ankommt, ist ihr angemessenes Verhältnis zueinander. Dabei können die vorliegenden Befunde helfen, auf mögliche Gefahren offener Lernkontexte aufmerksam zu machen. Worauf es wohl entscheidend ankommen dürfte, ist eine gelungene Balance der verschiedenen unterrichtlichen Herangehensweisen. Letztendlich geht es nicht um ein Entweder-oder, sondern um ein Sowohl-als-auch.

Auch im Konzept des sichtbaren Lernens von Hattie werden lehrerzentrierte und schülerzentrierte Phasen kombiniert. So argumentiert Hattie, dass die Methoden einer direkten Instruktion und die eines konstruktivistisch angelegten Unterrichtens allzu oft als einander ausschließend gegenübergestellt und als positiv (konstruktivistisches Unterrichten) bzw. negativ (direkte Instruktion) charakterisiert werden. Die hierbei zugrunde

liegende Ausschließlichkeit und Einseitigkeit widersprechen jedoch klar dem von Hattie propagierten Konzept des sichtbaren Lernens (Hattie 2013, S. 31f.).³

ZWISCHENFAZIT: HATTIES ANLIEGEN – „BRINGING IT ALL TOGETHER“

Hattie verfolgt mit seiner Forschungssynopse das besondere Anliegen, aus der Fülle an Variablen bzw. Faktoren, die für den Lernerfolg eine Rolle spielen, jene herauszudestillieren, die einen herausgehobenen Stellenwert einnehmen („What works best?“). Dieses Anliegen dürfte in einer gestalterischen Perspektive unmittelbar einleuchten, denn Bildungsplanung und Schulentwicklung lassen sich nicht unter gleichzeitiger Kontrolle dutzender Planungsparameter realisieren. Auch unter Kostengesichtspunkten könnte es ratsam sein, sich auf die wirkungsmächtigsten Gesichtspunkte zu konzentrieren.

Selbst wenn man nur jene Variablen in den Blick nimmt, die über dem von Hattie definierten Umschlagpunkt („hinge point“) von $d \geq .40$ liegen (vgl. dazu Kap. 1.1), so verbleiben immer noch 66 Variablen, die eine besondere Wirkungskraft anzeigen. Bemerkenswert ist zudem, dass von den 138 Faktoren immerhin 31 unter $d = .20$ liegen, was auf eher unbe-



deutende Effekte verweist. So oder so ist eine Auswahl erforderlich, für die die vorliegenden Forschungsbefunde eine Entscheidungshilfe sein können. Allerdings sind der Umschlagpunkt und Hatties Umgang damit nicht unproblematisch, worauf in Kapitel 6 noch näher eingegangen wird. Zudem wird in Kapitel 5.4 gezeigt, dass selbst geringe Effektmaße in einer pädagogischen Perspektive ausdrücklich erwünscht sein können.

In einem Zwischenfazit darf die herausragende Rolle der Lehrperson für den Lernerfolg nicht übersehen werden, und zwar sowohl hinsichtlich der personalen Merkmale (Einstellungen, Haltungen) als auch hinsichtlich konkreter unterrichtlicher Verhaltensweisen (Unterrichtsskripte). Dabei wünscht sich Hattie eine Unterrichtsgestaltung „mit den Augen der Lernenden“. Er fordert von den Lehrpersonen die Kompetenz, sich in die Lernprozesse hineinversetzen, Lernprozesse aus der Perspektive der Lernenden wahrnehmen und vor diesem Hintergrund unterrichtliche Prozesse aktiv gestalten zu können: „Wenn man die Brille der Lehrperson so ändern kann, dass sie das Lernen mit den Augen ihrer Lernenden sieht, wäre dies schon einmal ein exzellenter Anfang“ (Hattie 2013, S. 297f.). Auf diese Weise werden nach Hattie die Lernprozesse der Schüler für die Lehrenden „sichtbar“.

Voraussetzung für die Wirksamkeit von Lehr- und Lernstrategien im Sinne Hatties ist ihre sachgerechte Anwendung in der Praxis. Denn die vorherrschenden pädagogischen Haltungen und Unterrichtsskripte stehen dem häufig entgegen. Folglich stellt sich die Frage, wie sich die entsprechenden Gestaltungsfaktoren beeinflussen lassen. Hatties Forschungsbilanz liefert auch für diese Frage wichtige Anhaltspunkte. Insbesondere erweisen sich Lehrerfortbildungsmaßnahmen als sehr wirksam („Lehrerfort- und -weiterbildung“, $d = .62$). Darüber hinaus ist eine bestimmte Vorgehensweise hoch wirksam, die vorrangig in der Lehrerbildung zum Einsatz kommt, aber in Deutschland nur einen marginalen Stellenwert einnimmt: das „Mikro-Teaching“, ein angeleitetes videografisch gestütztes Unterrichtstraining mit Feedback. In der Hattie-Synopse nimmt es den zweithöchsten Wert der beeinflussbaren Variablen ein ($d = .88$).

Allerdings sind Veränderungen in den pädagogischen Haltungen und Verhaltensweisen (beliefs und scripts) nicht einfach herbeizuführen und zudem teuer. Hatties Empfehlung fällt dennoch eindeutig aus: „Die Kosten, um die Empfehlungen dieses Buches umzusetzen, gehören zu den teureren. Aber die These ist, dass es die beste Möglichkeit darstellt, wie unsere Ressourcen verwendet werden können“ (ebd., S. 303).

Fußnoten:

- 3** Für eine aktuelle Bilanz zum „Offenem Unterricht“ siehe Messner & Blum (2019).

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.lernsichtbarmachen.ch (Zugriff: 27. Januar 2023). 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 „Lernsichtbarmachen.ch“; dort „Newsletter Nr. 23“ vom März 2019 (Zugriff: 27. Januar 2023). 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.

Zu den Autoren

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

Ulrich Steffens, Erziehungswissenschaftler, Direktor a.D. am ehemaligen Institut für Qualitätsentwicklung (IQ), Wiesbaden; u.a. Koordinator des Netzwerks „Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE)“ und Herausgeber der Bände „Grundlagen der Qualität von Schule“ in der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ beim Waxmann-Verlag; in 2019 erschienen: Ulrich Steffens & Peter Posch (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4*. Münster: Waxmann, 2019.

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

Literatur

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

Hage, K.; Bischoff, H.; Dichanz, H.; Eubel, K.-D.; Oehlschlager, H.-J. & Schwittmann, D. (1985): *Das Methoden-Repertoire von Lehrern – Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske + Budrich.

Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.

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

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.

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.

Nieder, T.; Frühauf, S. & Schmitt, L. (2011): *Ergebnisse der Schulinspektion in Hessen. Berichtszeitraum 2009/2010*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.

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



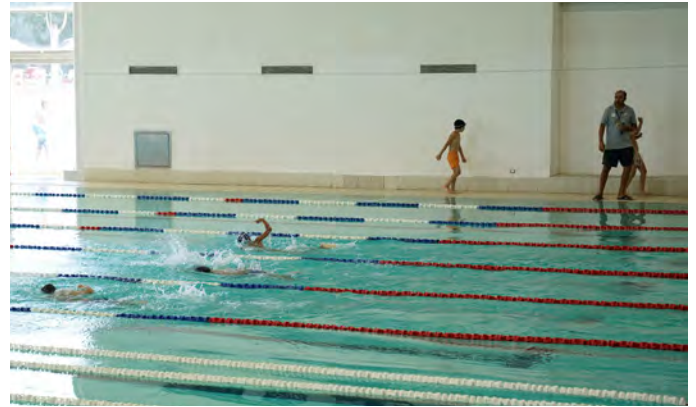
Zahl der Nichtschwimmer im Grundschulalter hat sich verdoppelt

Repräsentative forsa-Umfrage

Die Zahl der Grundschul Kinder in Deutschland, die nicht schwimmen können, ist um zehn Prozent gestiegen. Zu diesem Ergebnis kam eine repräsentative Umfrage von forsa im vergangenen Jahr.

Text: DLRG – Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft •

Foto: Sinasi Müldür, Pexels



Kinder aus ärmeren Haushalten sind häufiger Nichtschwimmer

Die Befragung hatte die Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft (DLRG) nach zuletzt 2017 erneut in Auftrag gegeben. Damals konnten den Angaben der Eltern zufolge zehn Prozent der Kinder zwischen sechs und zehn Jahren nicht schwimmen. Nun sind es 20 Prozent. „Der Unterschied ist gravierend, aber angesichts der Entwicklungen in den vergangenen zwei bis drei Jahren auch wenig überraschend“, sagte DLRG-Präsidentin Ute Vogt.

Während der Corona-Pandemie hat über längere Zeiträume praktisch keine Schwimmausbildung stattfinden können. In der Folge haben aktuell 37 Prozent der Jungen und Mädchen im Grundschulalter noch kein Schwimmabzeichen – auch nicht das auf das Schwimmen vorbereitende Seepferdchen: Der Anteil der Kinder mit dem beliebten Abzeichen ist gegenüber 2017 von 69 auf 54 Prozent gesunken. „Dabei haben die DLRG und andere bereits ab dem Sommer 2021 vieles unternommen, um den Rückstand wieder aufzuholen“, gibt Vogt zu bedenken. Die DLRG-Präsidentin mahnt deshalb ein weiteres Mal: „Wie Jungen und Mädchen lesen, schreiben und rechnen lernen, so müssen sie auch schwimmen lernen. Wir müssen dahin kommen, dass jedes Kind am Ende der Grundschule sicher schwimmen kann.“ Das gelte auch jetzt in der Energiekrise, in der eine ganze Reihe an Kommunen darüber nachdenken, ihr Bad zu schließen.

VIEL MEHR NICHTSCHWIMMER IN ÄRMEREN HAUSHALTEN

Die von der DLRG beauftragte Umfrage zeigte zudem deutlich auf, dass Jungen und Mädchen in Familien mit einem geringen Haushaltseinkommen viel häufiger Nichtschwimmer sind. Die Hälfte (49 Prozent) der Kinder aus Haushalten mit einem monatlichen Nettoeinkommen unter 2.500 Euro kann nicht schwimmen. Hingegen sind es bei einem Haushaltsnettoeinkommen über 4.000 Euro zwölf Prozent. Dazu Vogt: „Schwimmen zu können darf keine Frage des Geldes sein. Umso wichtiger ist es, dass jede Schule in die Lage versetzt wird, das Schwimmen angemessen zu unterrichten.“ Da die Schulen alle Kinder erreichen, ließen sich so derartige Unterschiede verringern. Auch würde künftig vermieden, dass Menschen mit einem Hauptschulabschluss (14 Prozent) dreimal und Menschen mit einem Migrationshintergrund (9 Prozent) doppelt so oft Nichtschwimmer wie der Durchschnitt der Bevölkerung ab 14 Jahre (5 Prozent) sind.

ZAHL DER SICHEREN SCHWIMMER NAHEZU UNVERÄNDERT

Mit 57 Prozent ist die Zahl der Kinder, die von ihren Eltern als sichere Schwimmer eingestuft werden, in etwa gleichgeblieben (2017: 59 Prozent). Diese Einschätzung fällt vielen Eltern jedoch schwer. „Mütter und Väter sind noch allzu oft der Meinung, ihr Kind kann schwimmen, wenn es das Seepferdchen hat“, weiß der Leiter Ausbildung im DLRG-Präsidium, Christian Landsberg. „Da sind sie jedoch auf dem Holzweg. Das Seepferdchen bescheinigt das Beherrschen von wichtigen Grundlagen. Sicher schwimmen kann erst, wer den Freischwimmer, also das Schwimmabzeichen Bronze, abgelegt hat“, so Landsberg weiter. Die DLRG gehe anhand der Angaben zu den abgelegten Schwimmabzeichen eher davon aus, dass derzeit sechs von zehn Kindern am Ende der Grundschule (58 Prozent) keine sicheren Schwimmer sind.

Die Hälfte der 2.000 Befragten ab 14 Jahren gab an, selbst gut oder sehr gut schwimmen zu können. Einen nennenswerten Unterschied zwischen Männern und Frauen gibt es nicht. Von den Personen mit einem Hauptschulabschluss beurteilten sich nur 35 Prozent als gute Schwimmer (Abiturienten: 54 Prozent), von den Menschen mit Migrationshintergrund 38 Prozent (ohne: 52 Prozent). Und auch Menschen über 60 Jahre sind durchschnittlich weniger sicher im Wasser (37 Prozent gute Schwimmer). Die Befragung zeigte zudem, dass Ältere, Menschen mit Migrationshintergrund und Personen mit geringerer formaler Bildung auch erst später schwimmen lernen.

ANZEICHEN FÜR WEITER RÜCKLÄUFIGE BÄDERVERSORGUNG

Immerhin 87 Prozent der Befragten haben ein Schwimmbad in der näheren Umgebung, das gut zu erreichen sei. Im Jahr 2017 waren es 92 Prozent. Bei Menschen aus Orten unter 5.000 Einwohnern ist der Wert von 90 auf 78 Prozent gesunken. „Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Trend bei der Bäderversorgung weiter in die falsche Richtung läuft“, sagt DLRG-Chefin Ute Vogt und fordert: „Bund, Länder und Kommunen müssen nun endlich an einem Runden Tisch zusammenkommen.“ Dieser sollte eine bundesweite Bedarfsanalyse auf den Weg bringen, mit der die Grundlage geschaffen wird, um später die Mängel in der Bäderinfrastruktur systematisch zu beheben.

Präsenz-Seminar der DAPF

Konfliktmanagement –

Eine zentrale Schulleitungsaufgabe

Konflikte gibt es in jeder Schule. Wenn sie konstruktiv bearbeitet werden, verdeutlichen sie, welche Interessen- und Zielklärungen in der Schule notwendig sind, wie die Beziehungen untereinander gestaltet werden und welche Kräfteverhältnisse es in Teilgruppen des Kollegiums gibt. Werden Konflikte jedoch nicht bearbeitet, beeinträchtigen sie die Leistungsfähigkeit der Schule und belasten die zwischenmenschlichen Beziehungen. Konfliktfähigkeit und Konfliktmanagement sind daher zentrale Aufgaben von Schulleitungen und Personen mit Leitungsfunktionen. Der Kurs vermittelt ein grundlegendes Verständnis für konstruktives Konfliktmanagement. Anhand von Beispielen aus der Praxis reflektieren Sie die Bedingungen der Konfliktentstehung und Konflikteskalation, lernen Verfahren zur Konfliktanalyse und deren Komplexität bei der Konfliktbearbeitung kennen. Die Arbeitsmethoden beinhalten Reflexion, Austausch und Übungen. Für die Teilnehmenden besteht die Möglichkeit, Beispiele aus der eigenen Praxis einzubringen.

INHALTLICHE SCHWERPUNKTE:

- ▷ **Konfliktverständnis:** Konflikteskalation, systemischer Blick auf Konflikte, Merkmale und typische Konfliktarten in Schule
- ▷ **Führung in Konflikten:** Reflexion der eigenen Werte und der eigenen Position im System, das Dilemma der Schulleitung
- ▷ **Konflikte lösungsorientiert bearbeiten:** Moderation eines Konfliktgesprächs, eigene Lösungswege in der Schule

DOZENTIN:

Margret Rössler

TERMIN:

Montag, 27.03.2022 von 09:00–16:30 Uhr

ANMELDESCHLUSS:

13.03.2023

GEBÜHR

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.

Präsenz-Seminar der DAPF

Change-Management – Veränderungs-

prozesse in Schulen erfolgreich gestalten

Die Schulen in unserem Lande sind mit einer Vielzahl von Anforderungen konfrontiert. Die Aufgaben der Digitalisierung, der Inklusion und die Bewältigung der wechselnden Anforderungen in der Corona-Krise durchziehen sämtliche Bereiche der schulischen Arbeit. Immer geht es dabei um neue Orientierungen des Kollegiums und vor allem um professionelles Handeln der Führungsverantwortlichen. Sie haben die Aufgabe, die Transformationsprozesse oder Reformprojekte zu initiieren und zu gestalten.

Aber: Was passiert in Veränderungsprozessen mit den beteiligten Menschen? Veränderungsprozesse erzeugen Widerstände und Konflikte. Im Seminar geht es um den konstruktiven Umgang mit ihnen, darum, die verdeckten Chancen zu erkennen und zu nutzen. Verschiedene Erklärungsmodelle zum besseren Verständnis der Abläufe, z.B. das „House of Change“ von Claes Janssen und Strategien für erfolgreiches Change-Management werden vorgestellt und in Kleingruppen praktisch umgesetzt.

INHALTLICHE SCHWERPUNKTE:

- ▷ Ablauf einer Qualitätsanalyse
- ▷ Wie gehen wir professionell mit Veränderungen um?
- ▷ Modelle des Wandels – Veränderungsprozesse besser verstehen
- ▷ Erfolgsfaktoren in Veränderungsprozessen
- ▷ Umgang mit Widerständen
- ▷ gemeinsame Ziele entwickeln, Potentiale entdecken, unterstützende Strukturen erkennen und nutzen

ZIELGRUPPEN

Schulleitungsmitglieder und mit Führungsaufgaben beauftragte Lehrkräfte.

DOZENTIN:

Annegret Schulte

TERMINE:

Mittwoch, 19.04.2023 von 09:00–16:30 Uhr

ANMELDESCHLUSS:

05.04.2023

GEBÜHR

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 Unternehmungsgesellschaft (haftungsbeschränkt)
Pappelallee 78/79
10437 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



Botho Priebe, Irmgard Plattner, Ulrich
Heinemann (Hrsg.): *Lehrkräftefortbildung:
Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung.
Befunde – Beispiele – Vorschläge.*
Erschienen bei BELTZ.

ISBN 978-3-7799-6802-3, 1. Auflage 2022,
316 Seiten. 32,00 Euro

FEHLERSUCHE

Von der Elternschaft und Öffentlichkeit in die Pflicht genommen wird gerne die Schulleitung, wenn es um schulische Missstände geht. Viel zu selten thematisiert wird der maßgebliche Einfluss der Bildungspolitik nicht nur auf das Rahmenwerk, sondern den Alltag in Schulen.

Alles steht und fällt mit der (politisch gesteuerten) Lehrerbildung – und natürlich der Lehrkräftefortbildung. Diese Qualitätsfrage stellen die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes in das Zentrum der Betrachtungen – immer mit dem Ziel, die – Zitat – „bildungs- politisch weitgehend vernachlässigte Lehrkräftefortbildung“ als Potential für Good Governance in den Fokus zu rücken.

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**

Die Themen der kommenden Ausgabe erfahren Sie in
Kürze auf www.beruf-schulleitung.de

Redaktionsschluss: 15. März 2023

Anzeigenschluss: 29. März 2023

Die digitale Plattform für Schulleitungsbelange –

immer am Puls des schulischen Wandels



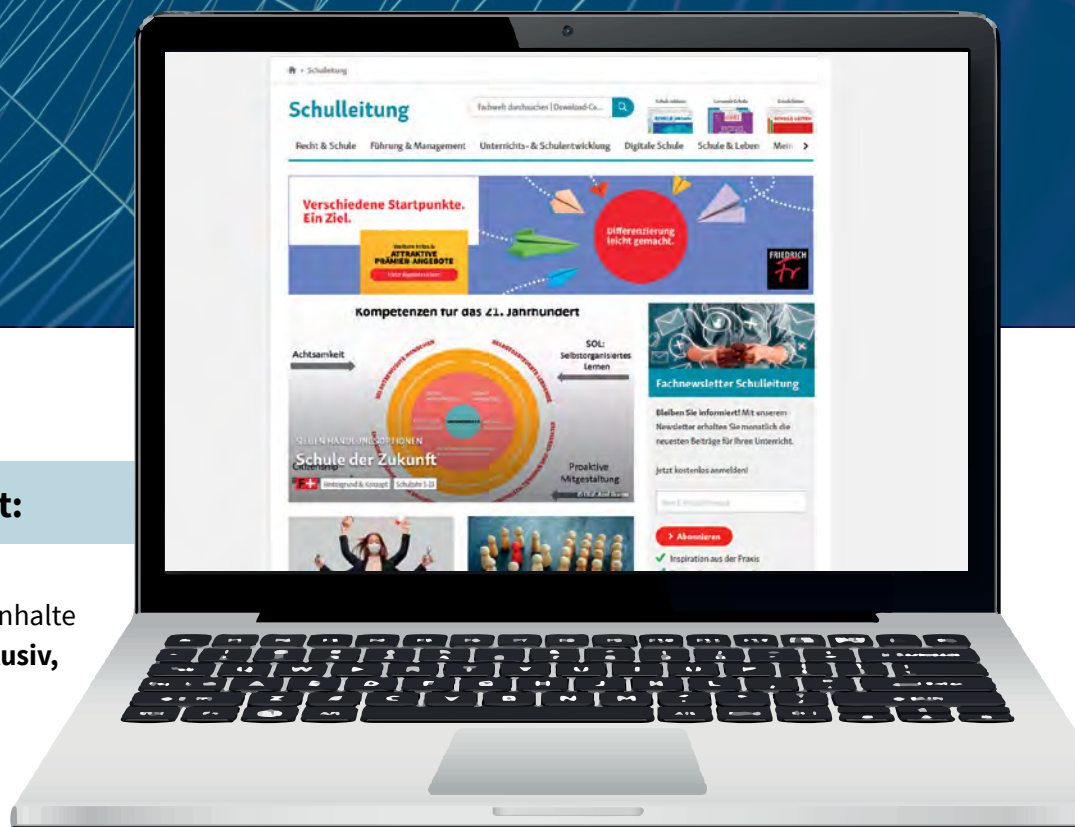
www.beruf-schulleitung.de

b:sl
Beruf : Schulleitung

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

Friedrich+ Schulleitung

Das neue Plus für Ihren Schulleitungs-Erfolg



Unser aktuelles Angebot:

- +** Digitaler Vollzugriff auf die Inhalte der Zeitschriften **Schule inklusiv**, **Lernende Schule** und **Schule leiten**
- +** Intuitive Benutzeroberfläche mit thematischer Struktur und intelligenter Suche
- +** Jährlich über 100 neue Beiträge darunter umfassende Materialien für die schulinterne Fortbildung u. v. m.
- +** Umfassendes Archiv mit über 650 Beiträgen für die Leitung und Weiterentwicklung Ihrer Schule, mit Checklisten, Bildmaterial, Methodenkarten u. v. m.

Jahres-Abo-Preis:

15,90 € pro Monat (190,80 € pro Jahr)

Abonnenten von Schule leiten, Lernende Schule oder Schule Inklusiv können **Friedrich+ Schulleitung** für nur 5,90 € monatlich (70,80 € pro Jahr) hinzubuchen.

Friedrich+ ist eine Einzelplatzlizenz nur für Privatkunden. Schullizenzen auf Anfrage.

Besuchen Sie uns auf der didacta und profitieren Sie von unseren attraktiven Messeangeboten! Sie finden uns in Halle 3 Stand D14.

didacta
die Bildungsmesse
7.-11. März 2023
Messe Stuttgart



Unser Leserservice berät Sie gern:
Telefon: 0511/400 04 -150
Fax: 0511/400 04 -170
leserservice@friedrich-verlag.de

Zum Angebot:

www.friedrich-verlag.de/schulleitung