

b:sl

Beruf : Schulleitung

ISSN Nr. 977 1865-3391



7. Jahrgang Januar 2013 5,60 €



:Unser Titelthema

Ganztagsschule

Konzepte und Umsetzungen

:Außerdem

Schulschließungen

Herausgegeben vom ASD - Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.

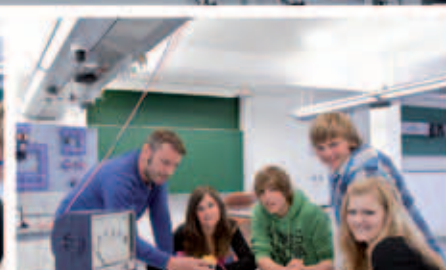
SCALA – Ihre intelligente Schuleinrichtung für die Naturwissenschaften

**Modular.
Flexibel.
Multifunktional.**

didacta
die Bildungsmesse

Köln
19. - 23.02.2019
Rückzug in Zukunft

Besuchen Sie uns
Halle 05.2 / Stand B-050-C-051



Entwickeln Sie Forscher: Praxisnähe im flexiblen SCALA-Raum
Höchste Arbeitsplatzattraktivität: Lehren im SCALA-Raum
Sparen Sie Räume durch die Multifunktionalität von SCALA-Einrichtungen
Weniger Komplexität am Bau: Drastische Reduzierung der Gewerke mit SCALA

Inhalt

AKTUELL	
4	Aus den Bundesländern
TITELTHEMA – GANZTAGSSCHULE	
6	„Neue Begegnungsformate“
8	Ganztagsschule nach Wunsch
10	Von der Joseph-Carlebach-Schule zum Jüdischen Bildungshaus in Hamburg
THEMA – SELBSTSTÄNDIGE SCHULE	
12	Schulleiterin/ Schulleiter in der selbstständigen Schule
THEMA – BILDUNGSVERGLEICH	
16	Beleg für die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens?
THEMA – INKLUSIVE PÄDAGOGIK	
18	Inklusive Pädagogik
THEMA – LERNKULTUREN	
22	Vom Unterschied zwischen Erfolg und Gelingen
THEMA – SCHULSCHLIESSUNGEN	
23	Wenn in der Dorfschule das Licht ausgeht
26	Langsames Ausbluten
TITELTHEMA – BIBLIOTHEKSBESTÄNDE	
28	Die digitale Reise hat gerade erst begonnen
THEMA – ASD-HERBSTTAGUNG	
29	Gehör finden
THEMA – INKLUSION	
30	Inklusion – unsere gemeinsame Aufgabe
THEMA – FÖDERALISMUS	
32	Föderalismus im Bildungswesen
THEMA – SCHULLEITUNGSPROFESSIONALISIERUNG	
33	Die Wirkung von universitärer Schulleitungsfortbildung
THEMA – DATENSCHUTZ	
34	EDV-Einsatz in der Schule aus Sicht der Schulleitung
THEMA – SCHULLEITUNGSSYMPOSIUM	
35	Schulleitungssymposium 2013 in Zug/Schweiz
DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG	
36	Schulleitung, Schulentwicklungskapazität und Schuleffektivität
RECHT	
38	„Das war doch nur Spaß!“
RÜCKSPIEGEL	
39	Im Rückspiegel: Technik in der Schule
RUBRIKEN	
40	Fortbildung
41	Lesestoff – Informationen für Schulleitungen
42	Adressen, Impressum

Vorwort der Redaktion

Naturgemäß redet dieser Tage – Ende Dezember 2012 – alle Welt vor allem von zwei Dingen: Dem Wetter und dem nahenden Jahresende. Auch wir kommen teilweise nicht an diesen Themen vorbei, denn wir möchten Ihnen an dieser Stelle herzlich danken für ein erfolgreiches Jahr 2012, in dem Sie, liebe Leserinnen und Leser, uns erneut die Treue gehalten haben!

Der Allgemeine Schulleitungsverband Deutschlands ASD hat in den vergangenen Monaten in vielerlei Hinsicht politisch Stellung bezogen (so etwa zum Thema Föderalismus) und Kontakte geknüpft und intensiviert – beispielsweise zum Grundschulverband und zum Bundeselternrat. Vorläufiger Höhepunkt dieser konstruktiven Zusammenarbeit wird die gemeinsame Tagung der drei Verbände im April nächsten Jahres sein (siehe untenstehenden Hinweis).

Ein weiterer Themenkomplex, der nicht nur in b:sl, sondern auch in der konkreten Verbands-Arbeit des ASD 2012 eine große Rolle spielte, war salutogenes Schulleitungshandeln: Wie schaffe ich es als Schulleiter, nicht nur zu „funktionieren“, sondern Gesundheit zu bewahren, gar Gesundheit zu schaffen?

Mit Blick auf die Verbandsinterna freuen wir uns insbesondere, unsere politische Arbeit künftig wieder gemeinsam mit dem Schulleitungsverband Niedersachsen SLVN angehen zu können, der sich zu unserer Freude für eine erneute ASD-Mitgliedschaft entschieden hat. Wir begrüßen den alten, neuen Partner an dieser Stelle herzlich und blicken erwartungsvoll voraus auf das gemeinsame Jahr 2013.

Passend zum Jahresumschwung bewegen sich auch die beiden Titelthemen der vorliegenden Ausgabe von b:sl zwischen Ende und Neuanfang. Denn schließlich ist die Ganztagsschule ein vergleichsweise junges Erfolgsmodell, dessen Umsetzung deshalb auch nicht wenige Probleme mit sich bringt. In aller Ausführlichkeit wurden Potenziale und Untiefen des Ganztags-Konzepts auf dem diesjährigen Ganztags-schulkongress debattiert – einen Einblick bietet unser Beitrag auf den Seiten 6 und 7. Auch der Bundeselternrat hat Stellung zu diesem Themenkomplex bezogen und stellt seine Positionen auf den Seiten 8 und 9 pointiert dar.

Was Schulschließungen – das Ende eines Schul-Standortes – bedeuten, ist ebenfalls nicht in drei Worten gesagt. Die vielfältigen Beziehungen zwischen regionaler Infrastruktur und örtlichem Schulangebot beleuchtet Peter Meusburger in seinem Artikel (Seite 23 bis 25) und klärt zudem auf über die historischen Hintergründe der „Schließungspolitik“. Weitaus persönlicher als diese makrokosmologische Perspektive sind die Schilderungen Martin Kittels, der auf den Seiten 26 und 27 von der Schließung seiner eigenen Schule berichtet.

Abschließend bleibt mir nur noch, Ihnen einen guten Start ins Jahr 2013 und viel Vergnügen bei der Lektüre von b:sl zu wünschen!

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler
ASD-Vorsitzende



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

Ankündigung:

Bundeselternrat Grundschulverband Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands
12. - 13. April 2013, Potsdam

Spracherwerb als Schlüssel zum Bildungserfolg - Integration durch Bildung

Wer die Landessprache beherrscht, ist nicht automatisch integriert. Ohne die Landessprache geht es aber erst recht nicht. Kein Kind, kein Jugendlicher und kein Erwachsener mit Migrationshintergrund kommt deshalb darum herum, in Deutschland Deutsch zu lernen.

Schwerpunkte der Tagung sind:

- verstehen, wie Menschen Sprachen lernen und was nötig ist, damit sie sich in der Mutter-

- sprache und in einer zweiten oder dritten Sprache mündlich und schriftlich zurechtfinden.
- die Vernetzung von Eltern, Schulleitungen und Vertretern des Grundschulverbandes auf Landesebene zu ermöglichen.

Aktuelle Angaben zu den Workshops sind auf der Homepage des ASD ab Februar 2013 hinterlegt. Die Tagungsgebühr beträgt für Mitglieder: 160 Euro; für Nicht-Mitglieder: 200 Euro jeweils im Einzelzimmer.

Details zur Anmeldung sowie zum Leistungspaket und Erweiterungsoptionen können sie ab Februar 2013 über den Link auf der Homepage des ASD abrufen.

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Baden-Württemberg

BADEN-WÜRTTEMBERG BELEGT BEI BILDUNGSMONITOR 2012 PLATZ 3

„Wir freuen uns über das gute Zeugnis, dass der Bildungsmonitor Baden-Württemberg ausgestellt hat. Die Studie zeigt aber auch die bekannten Schwächen unseres Bildungssystems auf: Wir müssen bei den Ganztagsangeboten besser werden“, kommentierte Kultusministerin Gabriele Warminski-Leitheußer die vom Institut der deutschen Wirtschaft in Köln vorgestellten Ergebnisse des Bildungsmonitors 2012. Baden-Württemberg belegt bei der Studie wie im Vorjahr den dritten Rang und bildet mit Sachsen und Thüringen das Spitzentrio unter den Bundesländern. Das Ziel sei aber, die Stärken des Landes weiter auszubauen und in den anderen Bereichen aufzuholen, sagte Warminski-Leitheußer.

Nachholbedarf sieht die Untersuchung vor allem beim Ausbau der Ganztagsbetreuung – sowohl im vorschulischen Bereich als auch an der Grundschule. „Wir werden in den nächsten Jahren einen Schwerpunkt auf den Ausbau der Ganztagsangebote an den Grundschulen legen“, betonte Warminski-Leitheußer. Mit der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Betreuung von Kleinkindern ab 2013 steige der Anteil der Eltern, die für ihre Kinder die ganztägige Betreuung in den Kindertagesstätten in Anspruch nehmen. Deshalb drohe beim Übergang an Grundschulen ohne Ganztagsangebote eine Betreuungslücke.

Niedersachsen

MODELLVORHABEN „KITA UND GRUNDSCHULE UNTER EINEM DACH“

Ministerpräsident David McAllister und Kultusminister Dr. Bernd Althusmann haben Ende Juli in Hannover die acht Standorte aus allen Teilen des Landes für das Modellvorhaben „Kita und Grundschule unter einem Dach“ präsentiert.

„Wir stellen in Niedersachsen die elementare Bildung ins Zentrum unserer Politik. An den acht Standorten werden in den kommenden drei Jahren praxistaugliche Ansätze für eine gemeinsame Förderung von Kindern im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule entwickelt und erprobt. Den beteiligten Schulen und Kindertagesstätten an diesen Standorten gratuliere ich ganz herzlich. Schon jetzt bin ich auf die Ergebnisse sehr gespannt“, sagte Ministerpräsident David McAllister.

„Für unser Projekt knüpfen wir an das erfolgreiche Modellvorhaben ‚Brückenjahr‘ an. Bildung wird für Kindergartenkinder und Grundschüler in Niedersachsen ‚unter einem Dach‘ angeboten – noch kindgerechter als bisher und ohne institutionelle Brüche. Kindertagesstätten und Grundschulen sollen konzeptionell noch stärker zusammenwachsen“, fügte Kultusminister Dr. Bernd Althusmann hinzu.

An den ausgewählten Standorten wird in dem Modellvorhaben ab dem Schuljahr 2012/13 mit Unterstützung ihrer jeweiligen Träger jeweils eine Grundschule mit einer oder mehreren Kindertagesstätten zusammenarbeiten. Sie sollen gezielt praxistaugliche Bildungsansätze für eine neue Förderung von Kindern im Übergang vom Kindergar-

ten in die Grundschule entwickeln und erproben. Die Ergebnisse des Modellvorhabens werden in praxisorientierte Handlungsempfehlungen und neue Qualifizierungskonzepte für die pädagogische Arbeit einfließen.

Beim Kultusministerium waren 95 Bewerbungen aus ganz Niedersachsen eingegangen. Die Auswahl der Modellstandorte erfolgte unter Einbeziehung eines Fachbeirats. Das Kultusministerium wird die ausgewählten Modellstandorte über einen Zeitraum von drei Jahren mit bis zu 30.000 Euro pro Jahr fördern.

Hamburg

HAMBURG WILL BLEIBERECHT ERFOLGREICHER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER STÄRKEN

Hamburg ergreift im Bundesrat eine Initiative, um die Bleiberechte insbesondere junger Menschen, die sich nachhaltig integriert haben, zu stärken. Die vor rund einem Jahr in Kraft getretene bundesgesetzliche Regelung für ausreisepflichtige, gut integrierte Jugendliche und Heranwachsende (§ 25a Aufenthaltsgesetz) enthält eine Reihe unnötiger bürokratischer Hürden, die einer Aufenthaltserlaubnis im Weg stehen.

Der Hamburger Vorstoß zielt darauf ab, das Bleiberecht auf die Anerkennung erfolgreicher Ausbildungsleistungen zu konzentrieren: Bislang ausreisepflichtige junge Menschen sollen bereits nach vierjährigem Aufenthalt in Deutschland eine Aufenthaltserlaubnis erhalten, wenn sie hier erfolgreich eine Schule besucht oder einen anerkannten Schul- oder Berufsabschluss erworben haben. Nach der bisherigen Gesetzeslage müssen die Betroffenen in Deutschland geboren oder vor Vollendung des 14. Lebensjahres eingereist sein, sich seit mindestens sechs Jahren in Deutschland aufhalten und hier mindestens sechs Jahre erfolgreich eine Schule besucht haben sowie den Bleiberechtsantrag nach Vollendung des 15. Lebensjahres und vor Vollendung des 21. Lebensjahres gestellt haben.

Darüber hinaus soll – unabhängig vom Alter – auch in sonstigen Fällen einer nachhaltigen Integration ein Bleiberecht geschaffen werden, wenn die Betroffenen nach langjährigem Aufenthalt in Deutschland (Familien mit minderjährigen Kindern nach sechs Jahren, Alleinstehende nach acht Jahren) ihren Lebensunterhalt überwiegend eigenständig sichern können, über hinreichende mündliche Deutschkenntnisse verfügen und ihren Mitwirkungspflichten bei der Klärung ihrer Identität und Herkunft nachkommen. Straftäter bleiben ausgeschlossen (neuer § 25b Aufenthaltsgesetz).

Hamburgs Innensenator Michael Neumann sagte: „Wir wollen ein klares Signal setzen, insbesondere jungen Menschen eine faire Lebensperspektive zu eröffnen. Erfolgreiche Ausbildungsleistungen verdienen es, anerkannt zu werden. Vor allem für junge Menschen sollen sich solche Leistungen lohnen. Kinder sollen nicht die Fehler ihrer Eltern ausbaden müssen. Wir wollen, dass Menschen, die in unserer Gesellschaft angekommen sind, auch bei uns bleiben können.“

Quelle: bildungsklick.de

Die Nr. 1 für den interaktiven Unterricht

Das SMART Board® und die SMART Notebook™ Software sind die perfekte Kombination für einen zeitgemäßen Unterricht. Weltweit lernen und lehren bereits über 40 Millionen Schüler und Lehrer damit.



Die interaktiven SMART Produkte bieten nicht nur zahlreiche Möglichkeiten für die Wissensvermittlung, sondern vereinfachen auch die methodisch-didaktische Unterrichtsplanung und -durchführung. Lernen Sie unsere Produktvielfalt kennen – besuchen Sie uns auf der didacta 2013 in Köln, der weltweit größten und Deutschlands wichtigster Bildungsmesse, – Halle 4.2, Stand C030 / D031.

Weitere Informationen unter: <http://www.smarttech.com/de>

SMART®

Wir machen das Besondere einfach.

„Neue Begegnungsformate“

9. Ganztagsschulkongress

Wenn hochqualifizierte Referentinnen auf kundige und zugleich wissbegierige Zuhörer treffen, ist der Erfolg gewiss. Zwei Beispiele dafür sind die Vorträge der Professorinnen Dr. Annedore Prengel und Dr. Silvia-Iris Beutel beim 9. Ganztagsschulkongress.

Konzentrierte Stille herrschte im Kuppelsaal des berliner congress centers, als Prof. Dr. Annedore Prengel an das Mikrofon trat. Die „Grande Dame“ der Pädagogik der Vielfalt hätte sich selbst nicht träumen lassen, dass ihre Konzepte und Gedanken – aufgeschrieben in ihrem Buch „Pädagogik der Vielfalt“ (1993), für dessen Manuskript sie seinerzeit intensiv werben musste – fast 20 Jahre später immer noch im Rampenlicht von politischen und pädagogischen Diskussionen stehen würden.

Ganz Hochschulprofessorin (seit diesem Jahr emeritiert), führte sie das Plenum in ihrem strukturierten Vortrag in die Komplexität einer Pädagogik der Vielfalt ein. „Es wird nicht langweilig“, versprach sie. Zurecht, denn kaum einer der vielen Zuhörerinnen und Zuhörer verließ den Kuppelsaal vor Ende der 50minütigen „Vorlesung“.

ANERKENNUNG DER GLEICHHEIT ALLER KINDER

Wie aber kommen Pädagoginnen und Pädagogen dahin, Vielfalt zu schätzen und anzuerkennen, statt sie zu bewerten und zu sortieren? Zwei Perspektiven müssen ineinander greifen, führte die Professorin aus: Die Anerkennung der Gleichheit aller Kinder in dem Sinne, dass alle Kinder gleich sind im Hinblick auf ihre Bedürfnisse und Rechte, z. B. der Rechte auf Bildung, und die Anerkennung ihrer Heterogenität. Heterogenität wiederum meint seinem griechischen Wortursprung nach eine Bedeutung von Verschiedenheit, bei der das eine dem anderen nicht unter- oder übergeordnet ist.

AUSSAGEN ÜBER KINDER SIND NUR VORÜBERGEHEND

„Wir müssen immer den Prozess im Auge behalten. Aussagen über Kinder können nur vorläufige Arbeitshypothesen sein.“ Mit dieser Aussage gestand sie den pädagogischen Professionen durchaus notwendige Kategorien zur Erarbeitung von Konzepten zu. Auch Statistik komme nicht ohne „Schubladen“ aus. Dennoch könne das „Wissen um die Begrenztheit von Kategorien“ aufrecht erhalten werden, erst recht bei der Aufmerksamkeit für jeden Einzelfall. Dem kreativen Eigensinn von Kindern Raum zu geben, zeigte sich die einstige Lehrerin überzeugt, ließe sich im Alltag umsetzen, auch wenn die Theorie selbst nicht ohne Zuordnungen auskomme.

„Ohne Angst verschieden sein zu können“, griff Prengel auf einen berühmten Satz von Theodor Adorno zurück – das müsse handlungsleitend sein für eine Schule der Vielfalt. Und so verwunderte es sicher niemandem im Plenum, dass die Erziehungswissenschaftlerin sich eindringlich für ein Haus des Lernens für alle Kinder bis 16 Jahre aussprach. Ein solches Haus des Lernens, argumentierte sie, aktuelle politische Debatten aufgreifend, stifte Zusammenhalt in pädagogischen Gesellschaften, wirke dem Auseinanderdriften gesellschaftlicher Gruppen entgegen.

GANZTAGSSCHULEN: GROSSES REPERTOIRE

Dennoch: Lehrerinnen und Lehrer könnten in jeder Schule beginnen, sich einer Pädagogik der Vielfalt anzunähern, insbesondere in Ganztagsschulen. Pädagogik der Vielfalt brauche Zeit und Platz für Beziehungen; sowohl für Beziehungen innerhalb der Peergroups, als auch zwischen Pädagogen und Schülern. Dafür verfügten Ganztagsschulen über ein großes Repertoire an Ressourcen. Jedoch solle man vermeiden, den Ganztag zu teilen in „Vormittags die Pflicht und Nachmittags die Kür“. Und was die Umsetzung von Vielfalt in der Didaktik betrifft: Die zielgerichtete Vermittlung von Kulturtechniken solle sich Kompetenzrastern und darauf abgestimmter Materialien bedienen. In diesem Zusammenhang erlaubte sich die renommierte Wissenschaftlerin einen Hinweis an die Verlage: Noch sei zu wenig Unterrichtsmaterial auf dem Markt, das einer Pädagogik der Vielfalt entspreche.

WAS MACHEN VIELE SCHULEN ANDERS?

Andere Zeit, anderer Ort auf dem 9. Ganztagsschulkongress in Berlin: Gespickt mit Fotos, Beispielen und Geschichten referierte Prof. Dr. Silvia-Iris Beutel zum Thema „Kinder und Jugendliche stärken: Zum Wechselspiel von Lernkultur und demokratischer Leistungsbeurteilung“. Was schnell allzu theoretisch und abstrakt hätte anmuten können, geriet zu einem dynamischen Spaziergang durch einen Markt der Möglichkeiten. Was machen Schulen anders, die sich den Umgang mit Heterogenität auf die Fahnen geschrieben haben, die in demokratischen Strukturen und Lernformaten nach Möglichkeiten suchen, jedem Kind gerecht zu werden? Sie wenden sich – nicht nur, aber gezielter – neuen Formaten zu.

Zeit für Neugier, Muße, Begegnung und Dialog, darum geht es nach den Worten der Professorin, die an der Technischen Universität Dortmund das Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik leitet. Bei ihren Schulbesuchen entdeckte sie abseits der üblichen Unterrichtsstunden Lernumgebungen, die das Kind als Entdecker seiner Möglichkeiten und Interessen in den Mittelpunkt des Lernens stellen. Wie das geht? Dazu tragen zum Beispiel Lernlandkarten und Lerntagebücher bei, die von Kindern selbst angelegt und gepflegt werden.

BLAUES MEER UND GRÜNE KOMPETENZ-INSELN

Deren Vorteile liegen für die Schulpädagogin auf der Hand: Die Kinder visualisieren ihre Lernthemen – sie malen zum Beispiel ein Meer, in dem die zu erlangenden Kompetenzen als grüne Inseln schwimmen und konkret benannt werden. So erkennen sie recht schnell, wie weit sie auf dem Weg zu einem Lernziel bereits gekommen sind. Ihr Lernweg wird so transparent und für sie selbst verantwortbar. Solche Visualisierungen helfen aber auch den Lehrerinnen und Lehrern, auf einen Blick zu erkennen, wo jedes Kind steht. Ein

Prof. Dr. Silvia-Iris Beutel



Dialog über das Erreichte oder noch nicht Erreichte ist so leicht und fast beiläufig hergestellt.

MUßE! KEIN NEBENPRODUKT VON BILDUNG

Apropos Dialog: „Die emotionale und soziale Seite von Unterricht ist kein Nebenprodukt. In den Schulen, die ich besucht habe, werden sie gezielt kultiviert“, betont die Professorin. Ebenso sind „Vertiefung, Muße und Nähe kein Nebenprodukt von Bildung“, führt sie weiter aus. Gerade die Wahrnehmung von Verschiedenheit und ihre sensiblen Begleitung gelinge, wenn ausreichend Zeit für Begegnung bleibt. Schließlich könne es heute nicht mehr um schnell verwertbares Wissen gehen, um „Bildungs-Fastfood“ sozusagen. Stattdessen seien Räume und Umgebungen gefragt, die den Faktor Zeit zur Vertiefung von Lernen und zur Berücksichtigung unterschiedlicher Lernwege und Lerntypen berücksichtigten.

Kinder auf Sitzsäcken erzählend, lesend auf dem Boden, an Studiertischen grübelnd, neugierig forschend an Experimentierstationen – es sind Bilder von anregenden Lernumgebungen, die die Referentin in ihrer Powerpoint-Präsentation zeigte. Auch dies setzte sie in Bezug zu ihrem Thema Demokratie. Mehr Beteiligung, Mitbestimmung, Anreiz und Anregung führten dazu, dass Kinder sich für ihr Lernen und ihre Lernfortschritte selbst verantwortlich fühlen. Und so liegt die Schlussfolgerung nahe: Was auf manchen so aufwendig wirkt, schafft in Wirklichkeit Entlastung für Lehrkräfte.

Wie weit fällt der Apfel vom Stamm?

Kann die Ganztagschule das, was die Gesellschaft nicht kann? Kann sie Bildungsgerechtigkeit ermöglichen? Und wenn ja, was braucht sie dazu? Zu diesen Fragen tauschten sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer des 9. Ganztagsschulkongresses im Gesprächssalon aus, der unter dem Titel „Wie weit fällt der Apfel vom Stamm – Bildungsgerechtigkeit und Ganztagschule“ angeboten wurde.

„Ich war lange genug bei der Bundesagentur für Arbeit, um gesehen zu haben, dass es für manche Fördermaßnahmen irgendwann zu spät ist.“ Mit diesem Hinweis hatte Jutta Allmendinger, Präsidentin des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB), die Lacher auf ihrer Seite. Allmendinger, ebenfalls Professorin für Bildungssoziologie und Arbeitsmarktforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin bezog sich damit auf ihre Zeit als Direktorin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), welches der Bundesagentur

für Arbeit angegliedert ist. Die Soziologin drückte damit ihr Unverständnis darüber aus, dass nicht offensiver und konsequenter in die Förderung von Kindern im Kita-Alter und früher investiert würde.

FRÜHE FÖRDERUNG ZEIGT EFFEKTE

Die empirische Forschung, so die Wissenschaftlerin, beweise ganz klar: Ab einem Alter von einem Jahr zeigt die Förderung von Kindern aus benachteiligten Elternhäusern positive Effekte, solange diese Förderung von hoher Qualität ist. Der erwünschte kompensatorische Effekt intensiver Förderung greife bis zum Ende der Grundschulzeit. Danach jedoch verliert sich der Erfolg; die „differentiellen Entwicklungsmilieus“ in unseren Schulen, zitiert sie den Bildungsforscher Prof. Dr. Jürgen Baumert, schlagen wieder durch. Allmendinger plädierte für ein gemeinsames Lernen bis zum 16. Lebensjahr und erinnerte daran, was man sich einst vom dreigliedrigen Schulsystem erhofft hatte: erstens hohe Kompetenzwerte im internationalen Vergleich, zweitens höheres Leistungsniveau für schwächere Schüler. „Beides“, so die Wissenschaftlerin, „ist nicht geglückt und hat nicht zu Kompetenzreichtum geführt.“

KULTURELLER HABITUS KANN LEISTUNG ÜBERLAGERN

Die Analysen der engagierten und streitbaren Wissenschaftlerin motivierten das Publikum im voll besetzten Salon ebenso zu lebendigen Diskussionen wie die Impulse von Kornelia Haugg aus dem Bundesbildungsministerium, Prof. Dr. Wolfgang Schroeder, Staatssekretär im Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg, und Dr. Heike Kahl, Geschäftsführerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Gerade aus Stiftungssicht, so Heike Kahl, sei es bedrückend, immer wieder feststellen zu müssen, dass sich in den Schulen der Status quo erhalte. Dieser „historische Fatalismus“ wiederum sei insbesondere darin begründet, dass in Schule und Unterricht der kulturelle Habitus eines Kindes bei der Beurteilung seiner Leistung eine gravierende Rolle spiele. Sie warb für eine Abkehr von den Zugangsmechanismen der Mittelschicht als Bedingung für Partizipation, für eine „Selbstreflexion unseres Zugangs zum Thema Teilhabe.“

„ICH MACHE DIE UNTERSCHIEDE NOCH DEUTLICHER“

Eine Teilnehmerin, die sich als Arbeiterkind mit Hochschulabschluss „outete“, sprach sich dafür aus, Eltern zu ermutigen und zu informieren, damit diese wiederum ihre Kinder stützen können. „Ich bin beeindruckt, was es alles für Programme und Förderinitiativen gibt“, staunte sie unverhohlen und bedauerte, dass immer noch zu wenig davon bei den Elternhäusern ankomme. Das war das Stichwort für Staatssekretär Wolfgang Schroeder. Auch er plädierte: „Gerade die Ganztagschulen müssen Eltern noch stärker als Kooperationspartner entdecken.“ Er forderte bei den Schulen eine Haltung ein, nach der jedes Kind kann, was es sich zutraut. Nur die Wege, die es zu beschreiten gelte, seien unterschiedlich.

Geradezu eine Tugend aus der Unterschiedlichkeit von Kindern macht Arno Lange. Der Gründungsvater von zwei freien Ganztagschulen verblüffte mit den Worten: „Ich mache die vorhandenen Unterschiede noch deutlicher.“ Nur so, ist er sicher, kann man Kindern geben, was sie brauchen.

Autorin: Inge Michels, Foto: Piero Chiussi

Die vorliegenden Texte wurden zuerst publiziert auf www.ganztagschulen.org

Ganztagsschule nach Wunsch

Bundeselternrat erarbeitet Kriterien

In den Jahren 2010 und 2011 hat sich der Bundeselternrat (BER) in einer Arbeitsgruppe mit der Ganztagschule befasst. Die Arbeitsgruppe war nötig, weil der BER normalerweise in schulformbezogenen Ausschüssen arbeitet, die Ganztagsschule aber alle Schulformen betrifft. Die Gruppe arbeitete heraus, welche Kriterien eine Ganztagsschule erfüllen muss, um in den Augen von Eltern als gute Ganztagsschule zu gelten.

Das Ergebnis ist ein Fragenkatalog, den der BER allen interessierten Eltern und Elternvertretungen als Handreichung zur Verfügung stellt. Er dient als Grundlage für die Entwicklung einer Ganztagsschule.

Die Arbeitsgruppe legte dem Fragenkatalog nicht die Untersuchungen und Ergebnisse anderer Institutionen zugrunde, sondern entwickelte eigene Kriterien - von Eltern für Eltern. Sie kam zu dem Schluss, dass der BER mit seinen Delegierten eine gute, wenn auch statistisch nicht repräsentative Meinungserhebung zulässt. Die Meinungserhebung war so angelegt, dass aus den Antworten der Delegierten Kriterien für die Qualität einer Ganztagsschule entwickelt werden können. Die Kriterien wurden in drei Kategorien erhoben:

- Ausstattung
- Unterricht
- Umfeld

Die Befragung der rund 80 Delegierten fand bei der Herbstplenartagung des BER im November 2010 während der Ausschusssitzungen statt. Mit Hilfe des Moderationsverfahrens „Platzdeckchen“ wurden die wichtigsten Kriterien in allen drei Kategorien erfragt. Die Arbeitsgruppe fasste das Ergebnis zusammen, strich Doppelungen und erstellte eine Moderationswand mit den am häufigsten genannten Kriterien. Wer eine gute Ganztagsschule entwickeln will, sollte sich folgende Fragen stellen:

1. AUSSTATTUNG

a) Personal

Beschäftigt die Schule unterschiedliche pädagogische Fachkräfte im Unterricht, bei der Vermittlung von Fachwissen, in der Freizeitbetreuung und bei psychologischer und medizinischer Betreuung? Wie wird die Fortbildung der an der Ganztagsschule Beschäftigten organisiert?

b) Räume

Welchen Eindruck macht das Außengelände? Bestehen die räumlichen Möglichkeiten, unterschiedliche Lernsituationen zu gestalten? Gibt es Rückzugsmöglichkeiten? Wie sind Bibliothek und Medienraum ausgestattet, und können Schülerinnen und Schüler diese auch selbstständig nutzen?

Dürfen Schülerinnen und Schüler ihre Räume selbst gestalten? Gibt es Arbeitsplätze für alle Lehrerinnen und Lehrer? Sind Differenzierungsräume, Ruheräume, Bibliothek, Medienraum, Sporträume, wissenschaftliche Räume vorhanden oder geplant? Gibt es für Eltern die Möglichkeit zur Mitwirkung bei der Planung?

c) Mensa

Wie wird die Verpflegung organisiert? Gibt es ein gemeinsames Essen in einer angenehmen Atmosphäre? Wird Essen frisch und abwechslungsreich zubereitet? Wie teuer ist das Essen und gibt es eine Subventionierung?

d) Materialausstattung

Welches Materialspektrum bietet die Schule?

2. UNTERRICHTSFORMEN UND UNTERRICHTSINHALTE

a) Rhythmisierung des Schulalltags

Wie sind Unterrichts-, Lern- und Arbeitsphasen über den Tag verteilt? Gibt es eine Eingangsphase? Wird auf eine Aufteilung des Ganztages in Spannungs- und Entspannungsphasen Wert gelegt?

b) Lernkultur

Wie wird Unterricht inhaltlich organisiert? Welches Rollenverständnis haben die LehrerInnen? Finden die folgenden Indikatoren einer neuen Lernkultur Eingang in das Konzept der Schule?

- fächer-/jahrgangsübergreifender Unterricht
- Wochenpläne, Logbücher, Portfolios
- Projektunterricht, auch außerhalb der Schule
- Individualisierung des Unterrichts
- Binnendifferenzierung
- Individuelle Aufgabenstellung
- eigenverantwortliches Lernen
- Gruppenphasen – Einzelphasen
- Schülertandems

c) Arbeitsgemeinschaften

Bieten Pädagogen außerschulische Förderung oder Arbeitsgemeinschaften an?

d) Kompetenzvermittlung

Welche Rolle spielen soziales Lernen, selbst organisiertes Lernen, Freizeit, Wertevermittlung? Wie sieht das pädagogische Konzept zum ganzheitlichen Lernen an der Schule aus?

e) Hausaufgabenkonzept

Werden in der Ganztagsschule Hausaufgaben aufgegeben oder sind die Hausaufgaben in den schulischen Tagesablauf integriert? Gibt es Unterstützung bei den Hausaufgaben?

f) Förderkonzept

Gibt es ein Förderkonzept oder Förderpläne? Wie werden diese umgesetzt? Gibt es Förderung für alle Kinder?

g) Feedbackkultur

Gibt es einen regelmäßigen Austausch zwischen Schülern, Eltern und Lehrern über die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler und über Unterrichtsformen und -inhalte?

h) Leistungsbewertung

Gibt es Ziffernnoten, Wortgutachten und Lernentwicklungsgespräche?

i) Demokratie in der Schule

Wird die demokratische Schule gelebt? Wie werden Schülerinnen und Schüler beteiligt? Welche Partizipationsmöglichkeiten haben Eltern?

Hans Korndörfer leitete die Arbeitsgruppe Ganztagsschule im Bundeselternrat. Der Bundeselternrat ist die Arbeitsgemeinschaft der Landeselternvertretungen in Deutschland.

3. UMFELD

a) Öffnung der Schule in den Stadtteil

Beteiligt sich die Schule an sozialen Projekten im Stadtteil? Besteht Kontakt zu Jugendhilfeeinrichtungen? Wird die Schule im kommunalen Umfeld akzeptiert?

b) Verkehrskonzept

Wird die Schülerbeförderung koordiniert? Gibt es eine Verkehrsanbindung an die Ganztagsschule?

c) Kooperation

Gibt es Kooperation mit anderen Schulen? Wie sieht diese aus? Gibt es Kooperation mit Betrieben, kulturelle Einrichtungen, Musik-, Sportvereinen?

Die Aufzählung dieser Kriterien erhebt kein Anspruch auf Vollständigkeit. Sie gibt Denkanstöße für die Entwicklung guter Ganztagschulen. Die Arbeitsgruppe Ganztagsschule ist sich darüber im Klaren, dass regionale und soziale Besonderheiten Eingang in den jeweiligen Kriterienkatalog finden müssen. Gleichwohl ist sie der Meinung, dass sie einen breit gefächerten und ausführlichen Katalog entwickelt hat. Die engagierte und immer ehrenamtliche Arbeit der Delegierten beim Zusammenstellen der Gelingensbedingungen für eine gute Ganztagschule spiegelt deren Interesse und positive Einstellung zur Ganztagschule wieder.

FAZIT

Eltern wünschen sich in der Ganztagsschule einen Personalmix aus

LehrerInnen, Sozialpädagogen, Förderlehrern, Erziehern/Freizeitbetreuung, psychologischer Betreuung und medizinischem Personal. Sie wünschen sich ein ansprechendes Außengelände mit aktiven Zonen und Ruhezonen und in jedem Fall gesunde und altersgerechte Ernährung für ihre Kinder. Eltern wünschen sich pädagogisch differenziertes Material, sowohl für den Unterricht als auch für die Entspannungsphasen, wie Sport- und Freizeitgeräte. Eltern wünschen sich für alle Angebote eine professionelle Betreuung. Ein weiteres Ergebnis der Befragung ist, dass Ganztagsschule in allen Schulformen erwünscht ist und Eltern diese nicht generell ablehnen.

Nicht eindeutig zu beantworten ist dagegen die Frage, ob ausschließlich die gebundene Ganztagsschule als „echte“ bzw. „gute“ Ganztagsschule qualifiziert werden kann oder ob die Eltern es schätzen, zwischen gebundener Ganztagsschule mit rhythmisiertem Unterricht, offenem Ganztagsangebot oder teilgebundenem Ganztagsangebot wählen zu können. Sicher wird diese Entscheidung nicht nur von der Erfüllung der wichtigsten Entscheidungskriterien, sondern auch von dem Wunsch nach einer zuverlässigen Betreuung ihrer Kinder bestimmt - desto mehr, je jünger die Kinder sind.

Eine gute Schule zu entwickeln heißt, die Rahmenbedingungen auszuschöpfen und auszuloten, was an der jeweiligen Schule möglich ist. Die aus Elternsicht wichtigen Aspekte für eine gute Ganztagschule können dabei als Kriterien herangezogen werden, unabhängig davon, ob es sich um eine gebundene, teilgebundene oder offene Ganztagsschule handelt.

Autor: **Hans Korndörfer** • Foto: **Fotolia**

Anzeige

Lernorte zum Wohlfühlen

Schule + Bibliothek



Regale



Bücher
und
Medien

Bibliotheks-
technik



Bibliotheks-
zubehör

Ob Einrichtungsplanung, Möblierung, Medien oder Materialien für die (EDV-)Organisation Ihrer Mediothek – wir sind Ihr kompetenter Partner.

ekz.bibliotheksservice GmbH • Bismarckstraße 3 • 72764 Reutlingen • Tel. 07121 144-0 • info@ekz.de • www.ekz.de
Kontakt: Angelika Holderried • Tel. 07121 144-105 • Angelika.Holderried@ekz.de

ekz
bibliotheks
service

Von der Joseph-Carlebach-Schule zum Jüdischen Bildungshaus in Hamburg

Ein noch lange nicht abgeschlossener Schulentwicklungsvorgang

Als im Jahre 2007 erstmalig wieder nach 65 Jahren eine jüdische Grundschule im ehemaligen Gebäude der Talmud Thora Schule in Hamburg am Grindelhof 30 ihre Pforten öffnete, ahnte niemand, auf welches gewaltige Unternehmen sich die jüdische Gemeinde Hamburgs eingelassen hatte. 12 Schülerinnen und Schüler machten sich mit ihren Eltern, Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam auf einen hoffnungsvollen Weg.

Die Anfänge

Ein Schulleiter, zwei Lehrpersonen, zwei Sozialpädagogen kümmerten sich um jeweils sechs Vorschulkinder und Schulkinder. Die Räume wurden im 1. Stock des ehemaligen Talmud Tora Gebäudes eingerichtet, welches als Eigentum der Stiftung Jüdisches Leben gleichzeitig alle jüdischen Gemeindeeinrichtungen, einschließlich einer großzügigen Bücherei beherbergte. Das spezielle Schulkonzept, jahrgangsübergreifender Unterricht, Hebräisch, Englisch ab Jahrgang 1, jüdische Religion und die verbindlichen Rahmenpläne der FHH machten die Einrichtung einer gebundenen Ganztagsgrundschule notwendig. Zusätzlich wurden ein Bewegungsraum und ein Schülerspeiseraum installiert. Eine Koscherküche für die nötige Vollverpflegung war im Hause vorhanden. Von Beginn an erhielten die Kinder drei Mahlzeiten täglich (Frühstück, Mittagessen, Nachmittagsimbiss). Im Jahr 2008 wuchs die Schülerzahl auf 38, im Jahre 2009 auf 54. Schon waren die vorhandenen, verfügbaren Räume komplett ausgelastet. Der Bewegungsraum wurde zum Klassenraum umfunktioniert. Feuerpolizeiliche Auflagen mussten für den schulischen Bereich umgesetzt werden. Neues Personal musste eingeworben werden.

Neue Herausforderungen

Nachdem die Anfangseuphorie der Realität etwas gewichen war, der alte Schulleiter in den Ruhestand gegangen war, ein neuer gesucht und gefunden war, die Sekretärin wechselte, die Schülerzahl in 2010 auf 88 anwuchs, mussten äußere und innere Strukturen auf den Prüfstand genommen und vorhandene Konzepte und Pläne auf ihre Tauglichkeit hin unter die Lupe genommen werden. Niemals vorbedachte Baustellen wurden sichtbar. Eine Schulinspektion von außen setzte die notwendigen Veränderungsparameter. Das schnelle Aufwachsen machte eine klare Verwaltungsstruktur notwendig, Zuständigkeiten in den wirtschaftlichen und pädagogischen Bereichen mussten verteilt und festgelegt werden. Ein mittelfristiges Entwicklungskonzept (Räume, Ausstattung, Finanzen, Personal, ...) musste geschrieben werden. Es galt zusätzlich das pädago-

gische Konzept zu verändern, nachdem Lernstandsergebnisse in den Gründungsjahrgängen den jahrgangsübergreifenden Unterricht als weniger geeignet für die Schülerklientel bewerteten. Es folgten: Neuorientierung – Gremienarbeit – Gespräche – Überzeugung – Abstimmung – Umsetzung – Ganztagsbetrieb von 08.00 Uhr – 16.00 Uhr. Eine 38-Stunden-Woche für die Kinder erforderte eine klare Rhythmisierung des Tages in Unterrichts- und Erholungsphasen. Für Dienstag und Mittwoch wurden im Nachmittagsbereich unterschiedliche Kurse eingerichtet: Forscherkurse, Kunstkurse, Kreativkurse, Darstellendes Spiel, Sportkurse, Musikurse. Zusätzliche Förderbänder für DaZ und Mathematik wurden eingerichtet. Die vorhandenen Jugendzentrumsräume wurden für die Mittagsfreizeit geöffnet, die Nutzung der Schülerbücherei wurde zeitlich erweitert, der Schulhof mit zusätzlichen Spielgeräten für die aktive Pause ausgestattet, die Gemeindeaula zusätzlich für die Regenspuren frei gegeben. Die Kantine wurde wegen der räumlichen Enge auf Zweischichtbetrieb umgestellt. Mehr Angebote bedeuteten mehr Personal. Heute sind vom Reinmachepersonal, über Küchenpersonal, Hausmeister, Betreuer, Kurslehrkräfte, Sozialpädagogen, Teilzeit und Vollzeitkräften 42 Personen für 110 Kinder tätig. So bewahrheitete sich das afrikanische Sprichwort, dass für die Erziehung eines Kindes ein ganzes Dorf notwendig sei.



Der weite Weg zur Ganztagsschule:
Die Joseph-Carlebach-Schule in Hamburg

Schnell wurde deutlich, dass die Erfordernisse eines profunden, qualitativen individualisierten Unterrichtes es notwendig machten, ein eigenes schulisches Förderkonzept zu entwickeln. Dieses Förderkonzept sollte aber, um den neuen europäisch gesetzten Normen und den pädagogischen Erfordernissen einer zeitgemäßen Bildungslandschaft im Hinblick auf die heterogene Schülerklientel gerecht zu werden, nicht nur die Kinder mit Handicaps in den zu Blick nehmen sondern auch die mit besonderen Begabungen und Hochbegabungen. Für die Entwicklung und Installation dieses „Breitbandförderkonzeptes“ als ergänzendes schulisches Standbein wurde zusätzlich die Stelle einer Förderkoordinatorin eingerichtet und eine Psychologin eingestellt. Ziel war und ist es, Beratungsangebote für Kinder und

Eltern niedrigschwellig in der Schule zu verorten und die Außenhilfe durch Kräfte staatlicher Einrichtungen ebenfalls möglichst in der Schule zu platzieren.

So erwuchs der Förderkoordinatorin ein umfangreicher Aufgabenbereich: Kolleginnen und Kollegen beraten, unterstützende Außenkontakte mit Ämtern herstellen, innerschulische Förderpläne mit den Lehrkräften, der Beratungslehrkraft und der Psychologin für die Kinder entwickeln, Kontakte mit den Kindern und Eltern herstellen und pflegen, besondere Testungen veranlassen und / oder durchführen, Schulungsschwerpunkte für das Kollegium setzen. Erweitert wurde der Aufgabenpool mit der zusätzlichen Durchführung der Sprachstandserhebungen zur Feststellung der Sprachfähigkeit der Viereinhalbjährigen in Zusammenarbeit mit dem Sozialpädagogen in der Vorschule und dem Team der Kindertagesstätte, um der Übergangsproblematik von Kindertagesstätte zu Vorschule und von dort zur Grundschule nachhaltig vorzubeugen. Die Begabtenförderung wird in der weiterführenden Stadteilschule konsequent modellhaft fortgesetzt.

Belohnt wurde diese Anstrengung im Herbst 2012 mit der Auszeichnung durch das Landesinstitut der Schulbehörde in der FHH als eine von 18 Schmetterlingsgrundschulen (Schulen mit anerkannter besonderer Begabungsförderung) der 200 Grundschulen Hamburgs. Die Schule kooperiert mit der Technischen Universität Hamburg Harburg im Jugendforscherbereich seit Wiedergründung, sie kooperiert mit der Fakultät Mathematik der Universität Hamburg im Fachbereich Mathematikdidaktik, sie kooperiert mit dem Fachbereich Literaturdidaktik und Kunst der Universität Hamburg im Bereich der Kinderbuchliteratur. Sie steht in enger Verbindung zur Beratungsstelle für besondere Begabungen (BbB) der Schulbehörde in der FHH. Für diese Entwicklung bedurfte es einer klaren Prioritätensetzung, eines straffen Zeitmanagements, einer transparenten Aufgaben- und Ämterverteilung, einer strukturierten Gremien- und Konferenzkultur, einer umsichtigen und weitsichtigen Personalauswahl sowie einer gefühlvollen Personalführung. Mitarbeiter brauchten und brauchen das Gefühl von Sicherheit, die Überzeugung an etwas Wertvollem beteiligt zu sein und auch bei familiären Anliegen nicht allein gelassen zu werden. Auch hierfür wurde Sorge getragen. Stundenpläne der Kolleginnen und Kollegen wurden auf familiäre Bedürfnisse ausgerichtet, eigene Kinder können in die Schule mitgebracht werden. Dies trug der Einrichtung 2009 das von der FHH verliehene Hamburger Familiensiegel ein für besonders familienfreundliche Unternehmen.

Auf dem Weg in Richtung Bildungshaus

Der ursprüngliche Plan einer sechsjährigen Primarschule, welche die Kinder danach in weiterführende Gymnasien oder die neue Stadteilschule entlässt, musste aufgegeben werden, nachdem im Sommer 2010 die Primarschulreform in Hamburg durch Volksentscheid gestoppt wurde. Damit galt es erneut, wieder einmal energisch nach vorne zu denken. Ergebnis: Wir gestalten jetzt ein Bildungshaus, das den Schülerinnen und Schülern vom Kindergarten bis zum Abitur (in der neuen Schulform „Stadteilschule“) ein sicheres Bildungszuhause schafft, ein Bildungshaus, das – ungeachtet bildungspolitischer Strömungen – seine Bildungs- und Erziehungsarbeit zum Wohle der Kinder voran-

bringen kann: bestmögliche individuelle Bildung bei Vermeidung der Übergangsproblematik zwischen den Schulstufen.

Konkret bedeutet dieser Entwicklungsprozess jetzt folgendes: Es müssen neue Unterrichtsräume geschaffen werden (Klassenräume, Fachräume für Natur und Technik, Kunst und Musik, Computerraum). Gemeindliche genutzte Bereiche sind in die Synagoge ausgelagert worden, um für die Schule Raum zu schaffen. Es ist mit der benachbarten Gewerbeschule ein Turnhallennutzungsvertrag abgeschlossen, welcher unseren Schülerinnen und Schülern Hallennutzungszeiten garantiert. Die technische Ausstattung der Klassenräume wird sukzessive verbessert (PC-Arbeitsplätze, Interaktive-Boards) etc.

Was uns bei der „Ersteigung dieses pädagogischen Matterhorns“ Hoffnung gibt und mit Freude erfüllt ist die Aussage unseres Vorstandes am Mitarbeiter-Chanukka-Fest 2012: „Die Gründung der JCS durch die Jüdische Gemeinde in Hamburg war vor einigen Jahren ein ebenso ambitioniertes wie gewagtes Unterfangen. In den Jahren Ihres Bestehens hat die Schule jedoch nicht nur ihre Existenzberechtigung, sondern geradezu ihre Notwendigkeit bewiesen. Die JCS kann sich der uneingeschränkte Unterstützung durch die Jüdische Gemeinde in Hamburg gewiss sein. Die Gemeinde ist stolz, Träger dieses wichtigen Bildungsinstituts zu sein, welche in der Tradition der auch heute noch modernen Pädagogik von Joseph Carlebach steht.“

Autor • Foto: **Gerd Gerhard**

Anzeige

SCHULMANAGEMENT

Fernstudium / Master of Arts
Berufsbegleitend in zwei Jahren



postgradual
Fernstudium

- » Qualitätsmanagement
- » Schulentwicklung
- » Schulrecht
- » Personalmanagement
- » Lernkulturwandel
- » Change Management

Besuchen Sie uns auf der didacta!
Halle 5.2, Gang B, Stand 080



TECHNISCHE UNIVERSITÄT
KAISERSLAUTERN

DISTANCE AND INDEPENDENT
STUDIES CENTER



www.zfuw.de

Schulleiterin/ Schulleiter in der selbstständigen Schule

Modell einer selbstständigen Schule in Deutschland

Bereits 1994 hat der ASD in der Schrift „Schulleitung in Deutschland“ einen Grundstein für den Entwicklungsprozess hin zur selbstständigen Schule gelegt und diese Forderung permanent verfolgt. In dieser hier vorliegenden Abhandlung „Schulleiterin/ Schulleiter in der selbstständigen Schule“ beschreibt der ASD das Modell einer selbstständigen Schule für alle Länder der Bundesrepublik Deutschland mit einem veränderten Rollenverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern und auch die dafür notwendigen Rahmenbedingungen aus der Sicht derjenigen, die Schule von innen heraus selbstständig gestalten wollen. Der Begriff „Schulleiterinnen und Schulleiter“ beinhaltet auch deren Stellvertreterinnen und Stellvertreter.

Das anzustrebende Verhältnis zwischen Schule und Staat wird in dieser Schrift als selbstständig bezeichnet, unabhängig von Alternativbegriffen, wie z.B. eigenverantwortliche, eigenständige, autonome oder teilautonome Schule, da diese in ihrer Bedeutung entweder zu eng oder zu weit gefasst sind.

Die Positionen des ASD dienen einer sachbezogenen Auseinandersetzung, notwendige Veränderungen werden ohne Rücksicht auf bestehende Machtstrukturen begründet und gefordert. Die selbstständige Schule ist kein Selbstzweck, sie ist Voraussetzung zur Qualitätssicherung. Auf der Grundlage der verfassungsmäßigen Vorgaben des Bundes und der Länder richtet sie ihr Handeln an den allgemeinen rechtsstaatlichen Grundsätzen aus und akzeptiert und respektiert die vorhandenen Zielvorgaben ebenso wie eine staatliche Aufsicht.

Im Mittelpunkt schulischen Handelns steht die Schülerin/der Schüler. Qualität von Schule dient in erster Linie dem schulischen Auftrag, den Bedürfnissen und Zielerwartungen von Schülerinnen und Schülern (Klienten) unter Beachtung des staatlichen Bildungsauftrages gerecht zu werden. Jede Schule vor Ort verwirklicht im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben in Eigenverantwortung die gesteckten Ziele. Ein Höchstmaß an Qualität von Schule kann nur über ein Höchstmaß an Gestaltungsspielräumen und Verantwortung vor Ort erreicht werden. Entscheidungen müssen dort getroffen werden, wo sie sich auswirken.

Wie unter anderem die PISA-Studien belegen, wird dies vor allem dadurch ermöglicht, dass Schulen Entscheidungsfreiheit und die Möglichkeit zur selbstständigen Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit „vor Ort“ erhalten. Auf diese Weise können sie den Anforderungen des jeweiligen lokalen Umfeldes am besten gerecht werden.

Modell einer selbstständigen Schule

Die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung einer Schule manifestieren sich in den drei wesentlichen Tätigkeitsfeldern von Schulleitung – Personal, Budget und Unterrichtsentwicklung.

In den folgenden Ausführungen legt der ASD wesentliche Grundsätze des Modells einer selbstständigen Schule für die Bereiche Personal, Schulleiterin/Schulleiter, Unterstützungssysteme, Budget und Unterrichtsentwicklung dar.

1. PERSONAL

Personalmanagement, d.h. die Auswahl des Personals, Personallaufgaben und Personalentwicklung liegen in der Verantwortung der Schulleiterin/des Schulleiters. Zum Personal gehören neben den Mitgliedern der Schulleitung und des Lehrkörpers auch alle anderen im Schulbetrieb tätigen Personen wie etwa Assistenz- und Schreibkräfte, Hauspersonal und außerschulische Akteure.

Pädagogisches Personal

Führung durch Schulleiterinnen und Schulleiter ist in erster Linie Personalführung. Die Schulleiterin/der Schulleiter entscheidet eigenständig über Personalauswahl und -entwicklung auf der Grundlage einer transparenten, verlässlichen Berechnung und Zuweisung nach Landeskriterien. Die Schulleitung entscheidet auch eigenständig über Stellenbesetzungen, die das Leitungsteam bzw. Funktionsstellen – ohne Schulleiterfunktion – betreffen. Die Schule bestimmt Art und Umfang pädagogischer Assistenz (sozialpädagogische sowie technisch-pädagogische Assistenz) sowie deren Gewinnung und Einstellung. Der Schulleiter/die Schulleiterin ist Dienst- und Disziplinarvorgesetzte/r.

Die Auswahl des Personals erfolgt auf der Basis schuleigener Personalplanung im Rahmen des Personalbudgets; dabei entscheidet die Schule, ob sie auf der Grundlage permanent aktualisierter Bewerberlisten, die von den zuständigen Stellen des Landes zur Verfügung zu stellen sind, auswählt oder Bewerber durch schulbezogene Stellenausschreibungen gewinnt. Die Eingruppierung bei Einstellung oder Beförderung richtet sich nach Beamten- oder Tarifrecht. Die Schule entscheidet über Abordnung und Versetzung des pädagogischen Personals. Sie wird von Unterstützungssystemen beraten.

Nicht-pädagogisches Personal

Die Schule entscheidet eigenständig im Rahmen des Haushaltes sowie der gesetzlichen und tariflichen Vorgaben über Einstellung, Eingruppierung, Höhergruppierung und sonstige Änderungen des Arbeitsvertrages. Die Schule entscheidet auch über Abordnung und Versetzung des nicht-pädagogischen Personals.

- Die Schule führt die Personalakten.
- Es liegt in der Verantwortung der Schulleiterin/des Schulleiters Zulagen für besondere Leistungen zu vergeben oder die Übernahme zusätzlicher Aufgaben zu vergüten bzw. über Zeitkontingente auszugleichen. Die Schule stellt auf Grundlage objektiver Beurteilung

gen von Lehrkräften und Assistenzen besondere Leistungen fest und vergibt zeitlich befristete Zulagen.

- Die Schulleiterin/der Schulleiter muss wegen der hoheitlichen Aufgabenstellungen Beamtin/ Beamter sein.

2. SCHULLEITERIN / SCHULLEITER

- Schulleiterin/ Schulleiter ist ein eigenständiger Beruf, der ein Lehramt und Unterrichtserfahrung voraussetzt. Der Berufswechsel von der Lehrerin/ vom Lehrer hin zur Schulleiterin/ zum Schulleiter erfordert eine qualifizierte Ausbildung vor Amtsantritt und eine verpflichtende, permanente Weiterbildung.

Die Schulleiterin/Der Schulleiter hat keine Unterrichtsverpflichtung. Selbstständigkeit der einzelnen Schule setzt den Ausbau der Unterstützungssysteme voraus. Notwendig ist auch, dass die Aufgabenverteilung und die Zuständigkeiten zwischen Schul(leitung)en und Schulaufsicht klar definiert und abgegrenzt sind.

- Die vollständige Personalverantwortung (Einstellung, Beförderung, Entlassung) für pädagogisches (Lehrerinnen/ Lehrer, Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen, Assistenzkräfte) und nichtpädagogisches Personal (Sekretärinnen/ Sekretäre, Verwaltungsfachkräfte, Hausmeisterinnen/ Hausmeister) liegt bei den Schulleiterinnen und Schulleitern.
- Die Auswahl der Schulleiterin/ des Schulleiters erfolgt aufgrund von Zusatzqualifizierung vor Amtsantritt entsprechend dem Anforderungsprofil der Schule.

Für die Ausbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern sind bundesweit Standards zu entwickeln. Eine länderübergreifende Zertifizierung sichert die Qualität unterschiedlicher Anbieter (Akademien einzelner Länder, des Bundes oder privater Anbieter) sowie die gegenseitige Anerkennung der Ausbildung.

Die Auswahl von Schulleiterinnen und Schulleitern sichert ein professionelles, transparentes Auswahlverfahren im Hinblick auf das Anforderungsprofil der Schule und nach den Vorgaben einer Bestenlese.

Eine erfolgreiche Ausbildung zur Schulleiterin/ zum Schulleiter ist nicht mit einem Anspruch auf Übertragung einer entsprechenden Funktion verbunden. Nach der Auswahl einer Bewerberin/eines Bewerbers für eine Stelle übernimmt diese/dieser die neue Funktion mit einer angemessenen Probezeit. Nach Ablauf einer erfolgreichen Probezeit wird die Funktion auf Dauer übertragen.

Da sich Schule unter einer konstanten Führung langfristig besser entwickeln kann, schließt dies den Status eines Schulleiters/einer Schulleiterin auf Zeit aus. Bei der Besetzung einer Funktionsstelle innerhalb des Schulleitungsteams entscheidet die Schulleiterin/der Schulleiter. Die Besetzung einer Schulleiterstelle erfolgt ausschließlich durch die staatliche Aufsicht.

Die Ansprüche an die Leitungstätigkeiten der Schulleiterin/des Schulleiters haben sich in der selbstständigen Schule in Bezug auf Qualität und Quantität stetig erhöht. Die gesamte Arbeitszeit der Schulleiterin/des Schulleiters ist Leitungszeit. Sie/er entscheidet eigenverantwortlich darüber, in welchem Umfang der Unterricht er-

teilt wird, der zur Wahrnehmung ihrer/seiner Führungsaufgaben notwendig ist.

3. UNTERSTÜTZUNGSSYSTEME FÜR SCHULE

- Schulaufsicht sichert gemeinsam mit der Schulleiterin/dem Schulleiter den staatlichen Bildungsauftrag.

Nach Artikel 7 Absatz 1 des Grundgesetzes übt der Staat die Schulaufsicht aus. Die Schulaufsichtsbeamten sind speziell hierfür ausgebildet, sollen Unterrichtserfahrung mitbringen und zuvor selbst eine Schule geleitet haben. Die Schulaufsicht überprüft die Einhaltung der gültigen Gesetze, Verordnungen und Erlasse. Sie übt die Dienstaufsicht über die Schulleiterinnen und Schulleiter und die Fachaufsicht über die Schulen aus. Die Dienstaufsicht über die Lehrkräfte obliegt den Schulleiterinnen und Schulleitern. Schulaufsicht und -beratung sind institutionell getrennt.

- Den Schulen steht ein Verwaltungs-, Beratungs- und Qualitätsservice zur Verfügung.

Zur professionellen Erfüllung ihres Auftrags unter Berücksichtigung aller Qualitätsansprüche benötigt jede Schule verschiedenartige Unterstützungssysteme. Die Schulleiterin/ der Schulleiter beauftragt und kontrolliert die Unterstützungssysteme und steuert die notwendigen Prozesse. Die Schulleiterin/Der Schulleiter können auf besondere Unterstützungssysteme wie Verwaltung, Rechtsberatung und den Schulpsychologischen Dienst zurückgreifen.

- Nicht-pädagogisches Personal in den Schulen

Unterstützung bei der Erfüllung des klassischen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schulen erfahren die Lehrerinnen/Lehrer und Erzieherinnen/Erzieher sowie die Schulleitungsmitglieder durch nicht-pädagogisches Personal innerhalb der Schule. Es ist ein Verwaltungsteam notwendig, das die Schulleitung unterstützt. Je nach Größe

Warum

denn erst die Nadel im Heuhaufen suchen



www.lehrmittel-direkt.de



Die Säulen der selbstständigen Schule in Deutschland

des Schulsystems kann dieses Team aus einem der Schulleiterin oder dem Schulleiter nachgeordneten Verwaltungsleiter/Verwaltungsleiterin, aus Assistenz und Schreibkräften bestehen. Landeseinheitliche Kriterien zur Auswahl und Bezahlung sind notwendig.

- Interne und externe Evaluation

Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schulen sind interne und externe Evaluation unabdingbar. Bei interner Evaluation ist die Schule selbst für die Planung und Durchführung verantwortlich. Sie ist kurzschrittiger, auch auf untergeordnete Entwicklungsprozesse anwendbar und stellt damit ein wesentliches Entwicklungsinstrument dar. Voraussetzungen sind eine entsprechende Aus- und Weiterbildung der an den Schulen mit Evaluation beauftragten Personen sowie die Möglichkeit für Schulen, in Eigenverantwortung über ausreichende Mittel für die interne Evaluation zu verfügen. Die Aufgabe der staatlichen Schulaufsicht bezieht sich auf eine nachvollziehbare Überprüfung des schulinternen Evaluationssystems im Hinblick auf dessen Eignung und Aussagekraft (Meta-Evaluation). Externe Evaluation dient der Weiterentwicklung von Schulen mit dem Schwerpunkt eines objektiven Vergleichs mit anderen Schulen. Da Schulleistungsvergleiche möglichst objektiv sein müssen, sind die Rahmenbedingungen der Schulen zu berücksichtigen.

Ein wesentlicher Beitrag zur Ausgangslagen-Gerechtigkeit ist ein schulbezogener Sozialindex. Dieser muss zur zielgenauen Ressourcensteuerung und Unterstützung angewendet werden.

Schule und Schulaufsicht haben die Verpflichtung die Öffentlichkeit über die Qualität der schulischen Arbeit zu informieren. Dabei ist die Veröffentlichung jahrgangsstufen und schulübergreifender Ergebnisse allein keine geeignete Darstellungsweise; insbesondere populistische Rankings sind abzulehnen.

- Ein umfassendes Schulverwaltungsprogramm einschließlich des erforderlichen Supports steht zur Verfügung

Das Programm dient umfassend der Verwaltung aller schulischen Aufgaben und nicht ausschließlich statistischen Zwecken der Landesregierung. Das Programm muss selbsterklärend sein. Interne Auswertungen der Schule im Hinblick auf die statistischen Grundlagen einer Qualitätsentwicklung werden ermöglicht.

4. BUDGET

Budgetierung ist ein notwendiges und wirksames Entwicklungs- und Steuerungsinstrument für die selbstständige Schule. Ziel der Budgetierung ist die Stärkung der Eigenfinanzverantwortung in der Personal- und Sachmittelbewirtschaftung.

- Selbstständige Schulen besitzen im Hinblick auf das zugewiesene Gesamtbudget Entscheidungshoheit über die Personal- und Sachmittelbewirtschaftung

Mit der Budgetierung wird die Eigenfinanzverantwortung der Schule gestärkt. Budgetierung ist ein notwendiges und wirksames Entwicklungs- und Steuerungsinstrument für die selbstständige Schule.

Notwendig ist die Zusammenführung der Aufgaben- und Budget-



Bei der Umsetzung der Ganztagschule stehen u.a. Budgetfragen im Zentrum der Überlegungen

verantwortung, um Entscheidungen dort zu treffen, wo die Aufgaben anfallen.

Bei der Vollbudgetierung wird der Schule ein festes jährliches Budget zugewiesen. Die hundertprozentige Übertragung ins Folgejahr und die gesamte Deckungsfähigkeit der Sachausgaben sichern eine effiziente und effektive Haushalts- und Mittelbewirtschaftung. Eine Vollbudgetierung erfordert einen höheren organisatorischen Aufwand und setzt die Bereitstellung umfangreicher Ressourcen voraus.

- Landesweite einheitliche Mindeststandards für die Budgetierung müssen festgelegt werden. Besondere schulische Aufgaben und der Sozialindex beeinflussen das Budget

Künftige Handlungsfelder:

1. Rechtsfähigkeit
2. Eigenbewirtschaftung von Haushaltsmitteln auf Grundlage eines gemeinsamen Budgets der Landes- und Schulträgermittel
3. Einheitliche Mindeststandards für die Budgets
4. Fremdzugewendungen
5. Personalausgabe

Die Schule wird bei der Ermittlung des notwendigen Gesamtbudgets und bei der Bewirtschaftungsdurchführung von Unterstützungssystemen begleitet. Im jährlichen Rechenschaftsbericht wird die verantwortliche Umsetzung der Haushaltsziele dokumentiert.

5. UNTERRICHT

Im Mittelpunkt allen schulischen Handelns steht der Unterricht. Unterrichtsentwicklung ist eine Kernaufgabe der Schulleiterin und Schulleiter. Die Frage nach Qualität von Unterricht ist eine Führungsaufgabe von Schulleitung.

- Schulleiterin und Schulleiter kennen die rechtlichen Rahmenbedingungen, die normativen Vorgaben des Landes und den Referenzrahmen, in dem die Entwicklung von Unterricht stattfindet

Schulleiterinnen und Schulleiter tragen in ihrer Funktion als Dienstvorgesetzte dafür Sorge, dass die normativen Vorgaben, insbesondere die Bildungsstandards des Landes verbindlich umgesetzt werden. Diese sind nicht verhandelbar, sondern bilden in ihrer Gesamtheit den Referenzrahmen unterrichtlichen Gestaltens.

Hinweis:

Der vorliegende Text basiert auf einer Schrift, die eine Arbeitsgruppe des Interessenverbandes Hessischer Schulleiterinnen und Schulleiter e.V. (IHS) mit dem Titel „Schulleiterin/ Schulleiter in der eigenverantwortlichen Schule – Rollenverständnis und Rahmenbedingungen“ 2009 herausgegeben hat. Der damals verantwortliche Mitautor Hans-W. Krämer hat die hessische Schrift in dieser Fassung verkürzt, aktualisiert und auf bundesrepublikanische Verhältnisse ausgeweitet.

- Schulleiterin und Schulleiter initiieren, begleiten, treffen Entscheidungen und evaluieren gezielt Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Diese Prozesse werden durch aktives Leitungshandeln gesteuert. Schulleiterin und Schulleiter verfügen über profunde Kenntnisse der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion, um gezielt Prozesse zu initiieren, die nachweislich positive Effekte auf Schülerkompetenzen haben.

- Schulleiterin und Schulleiter schaffen einen schulischen Organisations- und Unterstützungsrahmen, der eine kooperative Unterrichtsentwicklung ermöglicht

Erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung erfordert intensive Lehrerkoooperation. Aufgabe der Schulleiterin/des Schulleiters ist es, schulische Rahmenbedingungen zu schaffen, die kooperatives Arbeiten in der Schule und Beratung ermöglichen.

- Schulleiterin und Schulleiter sorgen für die Kommunikation und Transparenz aller für die Unterrichtsentwicklung relevanten Vorhaben und Entscheidungen

Erfolgreiche Führung kann nur in kommunikativen Kontexten gelingen. Schulleiterin und Schulleiter schaffen Voraussetzungen für Kommunikation und steuern Prozesse. Sie verfügen über ein Repertoire an Strukturen der Kommunikationsgestaltung, Kenntnisse der formellen wie auch informellen Kommunikation.

- Schulleiterin und Schulleiter sind Schul- und Projektmanager

Das Aufgabenprofil von Schulleiterin und Schulleiter umfasst Schulmanagement und Schulentwicklung. Schulleiterin und Schulleiter initiieren und managen Projekte zur Unterrichtsentwicklung. Hierzu schaffen sie Rahmenbedingungen für die Umsetzung neuer Strategien und entwickeln mit ihren Teams Zielvorgaben. Sie verfügen über strategische Kompetenzen für die Qualitätsentwicklung.

- Schulleiterin und Schulleiter halten die Balance zwischen Tradition und Innovation. Sie verfügen über vielfältige Changemanagementkompetenzen

Schulleiterinnen und Schulleiter garantieren den Abwägungsprozess zwischen Tradition und Innovation, um erfolgreiche Strukturen zu erhalten und weiterzuentwickeln. Im Changemanagementprozess wenden sie ihre Kenntnisse in den Bereichen Personalentwicklung, Arbeitsorganisation in Teams, Gesprächsführung, Konfliktbewältigung und Feedbacktechniken an.

- Schulleiterin und Schulleiter sorgen für Fort- und Weiterbildung

Im Rahmen des Qualitätsmanagements zur Unterrichts- und Schulentwicklung initiieren, begleiten und evaluieren sie ein nachhaltiges Fortbildungssystem, das der Verwirklichung der Ziele des Schulprogramms dient.

Forderungen des ASD

- Zur Umsetzung der selbstständigen Schule sind umfangreiche Veränderungsprozesse und Änderungen der Rahmenbedingungen notwendig. Daraus ergibt sich eine Reihe von Forderungen, die bundesweit schrittweise und zügig realisiert werden müssen:
- Der Rechtsrahmen für Bildungsverwaltung, Schulen und allen darin tätigen Personen muss den Bedingungen der selbstständigen Schule angepasst werden.
- Die Schulleiterin/der Schulleiter muss von der Unterrichtsverpflichtung entbunden werden. Den Schulleitungsmitgliedern muss eine angemessene Leitungszeit zuerkannt werden.
- Die vollständige Personalverantwortung für pädagogisches und nichtpädagogisches Personal muss bei den Schulleiterinnen und Schulleitern liegen. Dazu gehört das Führen der Personalakte.
- Schulleiterin/ Schulleiter müssen die Vergabe von Zulagen für besondere Leistungen oder die Vergütung bzw. den Ausgleich zusätzlicher Aufgaben verantworten.
- Die Schulleiterin/der Schulleiter muss wegen ihrer/seiner hoheitlichen Aufgabenstellung Beamtin/Beamter sein.
- Die Ausbildung zur Schulleiterin/zum Schulleiter muss standardisiert werden. Die Auswahl der Schulleiterin/des Schulleiters erfolgt aufgrund besonderer Qualifizierung vor Amtsantritt nach dem Anforderungsprofil der Schule.
- Schulaufsicht muss im Hinblick auf eigenverantwortliche Schule gemeinsam mit Schulleiterinnen und Schulleitern den staatlichen Bildungsauftrag sichern, indem Schulaufsichtsbeamte über entsprechende Beratungs- und Unterstützungskompetenzen verfügen.
- Den Schulen steht ein Verwaltungs-, Beratungs- und Qualitätsservice zur Verfügung.
- Die Qualität von Unterricht und Schulen ist durch interne und externe Evaluation von unabhängigen Anbietern zu sichern.
- Die Ausbildung einer allgemein-didaktischen Kompetenz ist für Schulleiterinnen und Schulleiter unerlässlich.
- Ein umfassendes Schulverwaltungsprogramm einschließlich des erforderlichen Supports muss zur Verfügung stehen.
- Eigenverantwortliche Schulen sind rechtsfähig. Rechtliche Fachressourcen müssen bereitgestellt werden.
- Für die Budgetierung müssen landesweite einheitliche Mindeststandards festgelegt werden.
- Um den Anforderungen im Rahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung gerecht zu werden, brauchen Schulleiterinnen und Schulleiter adäquate Aus- und Fortbildung.

Alle oben genannten Forderungen gelten ausnahmslos auch für kleinere Schulen. Um in diesen Systemen dem hohen Zeitaufwand und Qualitätsanspruch einer selbstständigen Schule zu genügen, müssen gemeinsam mit den Betroffenen spezielle Rahmenbedingungen für Kooperationsmodelle entwickelt werden.

Direkt
zur Nadel!

Direkt
zu unseren
tagesaktuellen
Discount-Preisen

www.lehrmittel-direkt.de



Autor: **Hans Krämer** • Foto: **Fotolia**

Das Themenheft „Schulleiterin/ Schulleiter in der Selbstständigen Schule“ können Sie in Kürze auch als praktische Handreichung direkt vom Allgemeinen Schulleitungsverband Deutschlands beziehen. Wenden Sie sich per Mail oder postalisch an folgende Adresse:

Geschäftsstelle des Allgemeinen Schulleitungsverband Deutschlands e.V.
c/o Fünf Freunde Werbeagentur
Osnabrücker Str. 7
10589 Berlin

kontakt@schulleitungsverbaende.de

b:sl 01:2013

Beleg für die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens?

Wesentliche Ergebnisse der OECD-Studie „Bildung auf einen Blick 2012“

Am 11. September 2012 stellte die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gemeinsam mit der OECD den Bericht „Education at a Glance / Bildung auf einen Blick 2012“ vor. Sehr positiv fällt das Fazit des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aus: Deutschland sei auf einem guten Weg zur Bildungsrepublik.

Weiterhin heißt es in der Pressemitteilung des Ministeriums: „Der aktuelle Bericht belegt die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens“, erklärte Cornelia Quennet-Thielen, Staatssekretärin im BMBF, bei der Präsentation der OECD-Statistik. „Vom frühkindlichen Bereich bis hin zur Weiterbildung ist die Bildungsbeteiligung in Deutschland überdurchschnittlich hoch. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für den wirtschaftlichen Erfolg unseres Landes. Die geringe Arbeitslosigkeit, die hierzulande vor allem bei Jugendlichen so niedrig ist, wie nirgendwo sonst in der EU, ist der beste Beweis dafür, dass unsere Strategie richtig ist, die Investitionen in Bildung zu erhöhen. Das zeigt sich gerade jetzt in der Krise.“

„Ich freue mich, dass wir uns im Vergleich zu den vergangenen Jahren kontinuierlich verbessert haben“, betonte Professor Dr. Johanna Wanka, Ministerin für Wissenschaft und Kultur in Niedersachsen. „Besonders erfreulich ist, dass die Schulabbrecherzahlen deutlich zurückgegangen sind und die Qualität schulischer Abschlüsse erhöht werden konnte. Hinzu kommt, dass die Studienanfängerquote einen neuen Höchststand erreicht hat und die duale Ausbildung noch besser geworden ist. Wir dürfen in unseren Anstrengungen nicht nachlassen und müssen auch die Ausgaben für Bildung weiter erhöhen.“



„Wirklich spitze“ – wo steht Deutschland im internationalen Bildungsvergleich?

Bildungsbeteiligung in Deutschland steigt weiter

Besondere Erfolge bescheinigt der OECD-Bericht Deutschland im Elementarbereich, also bei Vorschulen und Kindergärten: 2010 besuchten 96% der Vierjährigen eine entsprechende Einrichtung - weit mehr als im OECD-Durchschnitt (79%). Bei den Dreijährigen war der Abstand noch größer: In Deutschland besuchten 89% der Dreijährigen eine Einrichtung des Elementarbereichs, im OECD-Durchschnitt waren es 66%.

Das Niveau der Bildungsabschlüsse steigt weiter: So ist es gelungen, den Anteil der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss zwischen 2006 und 2010 von 8,0% auf 6,5% zu senken. Und erwarben im Jahr 2000 noch 37% eines Jahrgangs eine Studienberechtigung, waren es 2010 bereits 49%, also fast die Hälfte eines Jahrgangs (vgl. Statistisches Bundesamt).

Die Zahl der Studienanfänger hat 2011 mit 517.000 einen Höchststand erreicht. Ihr Anteil am Altersjahrgang ist nach der internationalen Abgrenzung von 30% im Jahr 2000 auf 42% im Jahr 2010 gestiegen. Nach der nationalen Abgrenzung ist die Studienanfängerquote in Deutschland 2010 auf 45% angestiegen und hat 2011 ein Rekordhoch von ca. 50% erreicht.

Die Quote der Hochschulabsolventen (Universitäten und Fachhochschulen ohne Verwaltungsfachhochschulen) ist kontinuierlich gestiegen und hat sich von 14% in 1995 auf 30% in 2010 mehr als verdoppelt - angesichts der stark wachsenden Studienanfängerzahlen ist die Tendenz weiter steigend.

Die Zahl der Studienanfänger in den Ingenieurwissenschaften lag 2011 erfreulicherweise um 24% über dem Vorjahreswert (vgl. Statistisches Bundesamt). Der Anteil der Frauen, die ein naturwissenschaftliches Studium erfolgreich abgeschlossen haben, ist in den vergangenen zehn Jahren um über zehn Prozentpunkte gestiegen. Die Bildungsbeteiligung der 15- bis 29-Jährigen über alle Bildungsniveaus hinweg ist im Berichtsjahr 2010 überdurchschnittlich hoch (Deutschland 51%, OECD-Durchschnitt 47%).

Gerade in Zeiten der Krise profitiert Deutschland davon, dass der überwiegende Teil der Bevölkerung über einen guten Bildungsabschluss verfügt: 86% haben entweder Abitur oder eine abgeschlossene Berufsausbildung, im OECD-Schnitt sind es nur 74%, im EU-Schnitt 75%.

Diese Zahlen belegen die Leistungskraft des deutschen Bildungswesens. Gerade die berufliche Bildung in Deutschland ist Vorbild für andere Staaten, denen adäquate Alternativen zu einer Hochschulbildung fehlen. Jüngstes Beispiel ist die im Juli beschlossene deutsch-spanische Initiative zu Kooperation und Erfahrungsaustausch in der beruflichen Bildung.“

Perspektivwechsel

Allerdings gibt es auch kritische Aspekte und Deutungsansätze, die in der zusammenfassenden Pressemitteilung des Ministeriums nur wenig Berücksichtigung finden. Dies betrifft zuallererst die Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems, die sich beispielsweise an Art und Menge der Bildungsabschlüsse von Schulabgängern in Bezug auf die Abschlüsse ihrer Eltern ablesen lässt. So hat die OECD in der Ausgabe 2012 von „Bildung auf einen Blick“ erstmals einen Indikator zur Bildungsmobilität zwischen Generationen aufgenommen. Demnach erwerben in Deutschland 20% der jungen Erwachsenen einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern (OECD- Schnitt 37%), während 22% einen niedrigeren erwerben (OECD-Schnitt 13%).

In Reaktion auf diese Zahlen verweist das Ministerium auf den Befund im nationalen Bildungsbericht 2012, in dem eine gegenläufige Tendenz festgestellt werde: Die Aufstiege in Westdeutschland lägen bei 40,4%, in Ostdeutschland bei 42,4%, die Abstiege in Westdeutschland

dagegen bei 12,5%, in Ostdeutschland 15,6% (Nationaler Bildungsbericht 13-1, S. 213). Womit sich wohl die Frage aufdrängt, welche Testsettings jeweils zugrunde liegen, oder, bei zynischer Betrachtungsweise, wem mit welcher Studie gedient ist.

Verschwiegen werden sollte weiterhin nicht, dass Deutschland sich zwar innerhalb der Landesgrenzen auf den Weg gemacht hat und durchaus Erfolge verzeichnen kann, diese jedoch bei den übrigen OECD-Ländern weitaus beeindruckender ausfallen. So stieg im Staatenschnitt der Anteil der Studienanfänger zwischen 1995 und 2010 von 37 % auf 62 %, in Deutschland im gleichen Zeitraum dagegen „nur“ von 14 % auf 30 %. Ausschlaggebend für diese deutlichen Unterschiede ist unter anderem, dass viele OECD-Länder ihre Hochschulsysteme früher und mit mehr Nachdruck ausgebaut haben.

Trotz aller Vorbehalte und Relativierungen kann man wohl insgesamt positiv auf die Bildungslandschaft Deutschlands blicken, und das ist in Zeiten allgegenwärtiger Krisen-Debatten doch immerhin etwas. Gerade in Hinblick auf „Stabilität“ machen die Zahlen des Bildungsberichts Hoffnung, denn Deutschland war in den (ersten) Krisenjahren, also zwischen 2008 und 2010, der einzige Staat im Gesamtvergleich, in dem die Arbeitslosigkeit quer durch die verschiedenen Bildungsniveaus nicht zu-, sondern abgenommen hat. Ob das Stagnieren der Entwicklung in anderen Bereichen auch ein Zeichen von Beständigkeit im positiven Sinne ist, muss allerdings bezweifelt werden.

Quelle/ Autor: **PM BMBF/ Michael Smosarski** • Foto: **Fotolia**

Anzeige



Studienbesuche im europäischen Ausland für Bildungs- und Berufsbildungsfachleute

Informationen & Antragsunterlagen unter www.kmk-pad.org/programme/studienbesuche

Was sind Studienbesuche?

Studienbesuche ermöglichen den Informations- und Erfahrungsaustausch zu länderübergreifenden Themen des Unterrichts sowie der europäischen Bildungs- und Berufsbildungssysteme. Studienbesuche dauern drei bis fünf Tage.

Was wird gefördert?

Ihre Teilnahme wird aus Mitteln des EU-Programms für lebenslanges Lernen in der Regel zu 100 Prozent finanziert.

Wer kann teilnehmen?

Zur Teilnahme berechtigt sind Führungskräfte aus allen Bereichen des Bildungs- und Berufsbildungssystems (allgemeine, berufliche, technische Bildung und Berufsbildung, Sozialpartner), die auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene Verantwortung tragen.

Wann und wo muss ich mich bewerben?

Förderanträge können bis zum **28. März 2013** beim Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz gestellt werden. Die Studienbesuche der Förderrunde finden **zwischen September 2013 und Februar 2014** statt.

Wo kann ich mich informieren?

Unter www.kmk-pad.org/programme/studienbesuche finden Sie Informationen zu Studienbesuchen und zum Antragsverfahren. Das Studienbesuchsteam beim PAD erreichen Sie unter (02 28) 501-364 oder per E-Mail unter studienbesuche@kmk.org.

Inklusive Pädagogik

Die große Selbstverständlichkeit?

Die große Herausforderung in der schulpädagogischen Diskussion ist derzeit die Forderung nach der flächendeckenden Einführung einer Inklusiven Pädagogik. Diese ist bekanntlich verursacht durch die am 13.12.2006 von den Vereinten Nationen verabschiedete Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die in der Bundesrepublik Deutschland seit dem 26.3.2009 verbindlich ist.

In der wissenschaftlichen Diskussion ist schnell kritisiert worden, dass in der deutschsprachigen Übersetzung eine Version vorliege, die an mehreren Stellen dem Anliegen des offiziellen englischsprachigen Dokumentes nicht gerecht wird. Als besonders kritisch wird der Umgang mit dem Begriff der Inklusion gesehen, der in der deutschen Textversion durch Einbeziehung oder Integration ersetzt wurde.

Ist das nun ein philologisches Problem oder doch ein grundsätzlicheres? Aus der Sicht der Inklusionspädagog*innen ist es wohl mehr. Hinz meint, dass Integration auf einer Zwei-Gruppen-Theorie basiere. Die einen seien drin, die anderen sollen hereinkommen dürfen. Inklusion dagegen gehe von der Heterogenität einer Gesellschaft aus, die keine Ausgrenzungen zulässt und prüft, wie sie jedem möglichst gerecht werden kann (Hinz, 2002). Diese Argumentation erscheint plausibel und führt zu drei grundsätzlichen Überlegungen.

DAS HUMANUM – DAS MENSCHSEIN

Der archimedische Punkt aller Überlegungen ist wohl die Rückbesinnung auf das Humanum, das Menschsein in anthropologisch-pädagogischer Perspektive. Die Würde des Menschen ist unantastbar, sagt das Grundgesetz. Die Charta der Menschenrechte betont ebenfalls die Würde des Menschen, seine Selbstbestimmung, seine Einzigartigkeit, so dass Toleranz, Wertschätzung und Akzeptanz des jeweiligen Andersseins Grundtugenden des Menschen seien.

Aber klar ist auch, dass Menschsein mit einem Gerüst von Werten und Normen, mit seinen Engagements und Leistungspotentialen gelernt werden muss. Der Mensch kommt fast als Neutrum zur Welt. Das erste Lächeln des Säuglings zeigt schon früh, was mit der Kategorie des Beseeltheits zum Ausdruck gebracht werden soll. Jederzeit aber sind auch wieder „Verschüttungen“ möglich, etwa wenn die Lebensverhältnisse desolat sind. Das Ich entwickelt sich am Du. Der Mensch ist keine Monade. Menschwerden hängt von den Verhältnissen ab, in denen es gelingt oder fehlgeht. Das Zusammenleben der Menschen trägt den Einzelnen und der Einzelne muss seinen Beitrag finden für ein befriedigendes oder gar glückliches Zusammenleben. Diese Ausführungen müssen einen pathetischen Duktus vermeiden, aber sie müssen schon das Fundamentale benennen!

HISTORISCH GEGENLÄUFIGE ERFAHRUNGEN

Als Kontrapunkt dazu ist daran zu erinnern, dass wir in Deutschland

in der Vergangenheit häufig eine andere Denkweise bevorzugt haben. Das Schichten- oder Klassendenken ist bis in die Gegenwart latent vorhanden. Es ist so lange noch nicht her, dass die Rede vom unwerten Leben gesellschaftliche Verhältnisse prägte. Bis in die 60er/70er Jahre war in bezug auf die Konstruktion des Schulwesens eine Begabungstheorie vorherrschend, die in einer Dreiteilung von eher intellektuell-leitenden, eher organisierend-disponierenden und eher praktisch-ausführenden Begabungstypen ausging, sich mit gesellschaftlichen Schichteinteilungen verband und demgemäß von humanistisch-wissenschaftlicher, realistischer und volkstümlicher Bildung sprach, die sich in dem bekannten dreigliedrigen Bildungssystem abbildete. Die Sonder- oder Förderpädagogik hat ihre eigene Geschichte, die von Idiotenschulen über Heilpädagogik – Krankes heilen! – bis zu einer besonders qualifizierten Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit Handikaps reicht. Die Folge waren bis in die Gegenwart eher Sortierungs- als Integrations- bzw. Inklusionsstrategien.

Vielleicht ist diese gesellschaftlich bestimmte Bildungshistorie der Grund, warum wir uns mit dem Thema „Inklusive Pädagogik“ in Deutschland etwas schwer tun im Unterschied zu Ländern wie Italien, Spanien oder den skandinavischen Nachbarn. Wir sind in unserem Denken und Handeln anders sozialisiert. Da wir Behinderte eher in besondere Einrichtungen „vor die Stadt“ brachten, haben wir auch nicht gelernt, mit ihnen zu leben!

DER SORGLOSE UMGANG MIT DEM BEGRIFF DER BEHINDERUNG

In problematisierender Absicht kann man auch darauf hinweisen, dass wir mit dem Begriff der Behinderung häufig etwas sorglos umgehen. Wer ist eigentlich behindert? Oder anders gefragt: sind wir nicht alle auf die eine oder andere Weise behindert? Der Gehbehinderte hat ein Handicap, sich problemlos zu bewegen, aber er kann sehr begabt sein. Defizite in der sozial-emotionalen Entwicklung können die Folge widriger Lebensverhältnisse sein, die zu einer Einschränkung in der zwischenmenschlichen Kommunikation führen. Aber gibt es das nicht auch bei beruflich erfolgreichen Erwachsenen? Man denke an den, der auf einer Fahrt im vollbesetzten ICE von Hannover nach Berlin die 1,5 Stunden dauernde Reise nutzt, um durchgehend mit großer Lautstärke seine Dienstgespräche zu führen, ohne auch nur einmal den Skrupel zu bekommen, dass er vielleicht Mitreisende stört oder gar nervt, also fast so etwas wie autistisches Verhalten zeigt. Die Sonder- bzw. Förderpädagogik

hat nicht zufällig immer wieder ihre Sprache verändert. Neben der Namensänderung – von der Heil- zu Sonder- zur Förderpädagogik – spricht sie heute von Förderbedarfen in verschiedenen Bereichen und nicht so sehr von Störungen.

DIE QUANTITATIVE BEDEUTUNG DES PROBLEMS

Man muss also mit dem Thema behutsam und differenziert umgehen: Überzeugungen/Mentalitäten verändern, Handlungsansätze aufzeigen, Machbarkeit entwickeln.

Wenn man diesen Weg gehen will, ist es ganz gut, die quantitative Bedeutung des Problems darzustellen.

- Zwischen 2000 und 2008 stieg die Förderschulbesuchsquote in Deutschland von 4,6 auf 4,9% in den Klassenstufen 1-10.. Dabei differieren die Förderschulbesuchsquoten innerhalb Deutschlands erheblich. In Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein liegen sie unter 4%, in Sachsen-Anhalt bei 8,7% und in Mecklenburg-Vorpommern bei 9,1% (KMK, 2010)!
- In fast allen anderen europäischen Staaten liegt die Gesamtquote der separativ, also in Sonderschulen, geförderten Kinder und Jugendlichen unter 2% (Werning/Reiser, 2008).
- 2008 wurden 18,4% aller Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet. Von diesen besuchten 59,5% die Grundschule, 17% die Hauptschule und 6% die integrierte Gesamtschule (KMK, 2010). Während im Saarland bereits 57% der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ beschult werden, liegt die Quote in Niedersachsen nur bei 6%.
- In vielen Bundesländern wird beobachtet, dass die Zahl von Schülern mit Förderbedarf steigt. Nach einem Bericht der Berliner Morgenpost vom 11.3.2012 hat eine Untersuchung der Berliner Gesundheitsverwaltung ergeben, dass über 20% der Schüler psychische Probleme hätten.

Die Feststellung von Förderbedarfen variiert, die Zahlen sind eher steigend. Andererseits hat die Jahrzehnte alte Integrationspädagogik schon viel bewirkt.

Wenn man sich die Zahlen ansieht, reduziert sich der „Problemberg“, der zunächst von der Aufforderung zu einer inklusiven Pädagogik her entstehen mag. 53%, also über die Hälfte der Schüler mit Förderbedarf, gehören zum Förderschwerpunkt „Lernen“. Da Lehrer Experten für die Organisation und Förderung des Lernens sind – anders kann man wohl den Beruf des Lehrers nicht verstehen –, müsste sich quantitativ gesehen die Hälfte des Problems relativ leicht lösen lassen! Allerdings kann man dies wohl nur sagen, wenn man die Veränderung des Unterrichts in Richtung Förderdidaktik und Differenzierung der Lerngelegenheiten und -wege mitdenkt. Dazu später noch Ausführungen.

Der insgesamt ansteigende Teil von Schülern mit Defiziten in der **sozial-emotionalen** Entwicklung weist auf die Bedeutung von Konzepten des sozialen Lernens hin, die eigentlich auch Bestandteil guter schulischer Arbeit sein müssten. Schüler mit **Seh- und Hörstörungen** brauchen wohl vor allem technische Hilfen. **Körperbehinderte**, die per se im Lernen nicht eingeschränkt sind, brauchen vor allem Rampen und Fahrstühle, um Zugang zu Schulen zu gewinnen. Bleiben die beiden Gruppen der Schüler mit **Sprachhandicaps** und **geistigen Behinderungen**. Hier ist die Lage schwieriger.

Sprachbehinderungen (Lispeln, Stimmeln, allgemein Artikulationschwierigkeiten) bedürfen ausgebildeter Logopäden. Geistige Behinderungen können so schwer sein, dass eine inklusive Beschulung als schwer realisierbar erscheint. Man darf das Problem nicht kleinreden, die Zahlen weisen aber daraufhin – bei über 9 Millionen Schülern gehören 482.000 zu der infrage kommenden Schülerklientel –, dass das Thema quantitativ gesehen als lösbar erscheint; dies umso mehr, wenn man innerhalb der Gesamtpopulation die vorgenommenen Differenzierungen beachtet.

Hinzuweisen ist auch darauf, dass die bundesweit beschäftigten 64.000 Förderschullehrer mit ihren besonderen Qualifikationen bei konsequent inklusiver Pädagogik an den allgemeinbildenden Schulen tätig werden würden, also 1 Lehrer für ca. 6-7 Schüler zusätzlich zur Verfügung stünde. Das würde an einer nicht zu großen Grundschule z. B. eine volle zusätzliche Lehrkraft bedeuten.

Der Blick nach vorn: Konzept- und Organisationselemente Inklusiver Pädagogik

Die folgenden Überlegungen zielen in einem Dreischritt auf Realisierungsmöglichkeiten.

DIE BEFÜRWORTUNG INKLUSIVER PÄDAGOGIK AUS DER SICHT VON FÖRDERPÄDAGOGEN

Es gibt eine Anzahl von Förder-/Sonderpädagogen an den Universitäten, die unter Berufung auf die internationale Diskussion mit einer gewissen Vehemenz Inklusive Pädagogik befürworten. Eine der bekannten ist der Hannoveraner Rolf Werning (Werning/Löser, 2010; Werning 2010 und 2011). Er geht auch davon aus, dass zunächst eine normative, eine moralische Entscheidung notwendig ist. Inklusion betone in besonderer Weise die **Akzeptanz von Unterschieden**, wobei neben behinderten Kindern und Jugendlichen auch solche mit anderen Benachteiligungen in den Blick genommen werden sollten. Er spricht die Idee von einer Schule an, die keinen Menschen ausschließt und bemüht ist, allen Menschen die Möglichkeit der vollen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu geben. Eine gesellschaftlich akzeptierte Wertgrundlage (Gleichheit, Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe) kann zu einer Schule führen, die die Heterogenität (Unterschiedlichkeit, Verschiedenartigkeit) ihrer Schüler schätzt und im Unterricht fruchtbar machen will. Alle Aspekte von Verschiedenheit sollen Beachtung finden (Geschlecht, soziale Herkunft, spezifische Lebensbedingungen, kulturelle Besonderheiten). In didaktisch-methodischer Sicht liegen Begründungsansätze in folgenden drei Gesichtspunkten:

Literatur:

- Avici-Werning, M.: *Kooperatives Lernen – Entwicklung für das Ganze*, in: *Lernchancen*, Heft 55, 2007, S. 4-9
- Bönsch, M.: *Heterogenität und Differenzierung*, Baltmannsweiler, 2011
- Bönsch, M.: *Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht*, Braunschweig, 2011, 2. Aufl.
- Bönsch, M.: *Gemeinsam verschieden lernen*, Berlin, 2012
- Bürli, A.: *Modelle der Integration im Grundschulbereich*, in: Innerhofer, P./ Klippera, Chr.: *Schule und Integration*, St. Ulrich, 1990, S. 54-57
- Cortina K.S. u.a. (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Reinbek, 2008
- Hinz, A.: *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Heft 9, 53. Jg., 2002, S. 354-361

1 Heterogene Lerngruppen sind förderlich!

Werning führt aus, dass sich in vielen Studien gezeigt habe, dass heterogene Lerngruppen positive Effekte auf das Lernen haben (Werning, 2010). Gerade lernschwächere Schüler profitierten von deren Anregungspotential. Dies sei zu sichern über eine hinreichend große Zahl leistungsstarker Schüler. Anregungsarme Gruppierungen – das zeige sich in Haupt- wie auch in den Schutz- und Schonräumen der Förderschulen – hätten wenig Anregungspotentiale und verfestigten schnell geringe Anspruchsniveaus.

2 Kooperationskonzepte seien das notwendige Äquivalent

Ein elaboriertes Programm kooperativen Lernens aber sei die Notwendigkeit für erfolgreiche inklusive Schulen (Avici-Werning, 2007). Dies betreffe einerseits das Lernen der Schüler – und dafür gibt es ja eine vielfältige Literatur – andererseits aber wesentlich die Zusammenarbeit der Lehrer. Da inklusive Schulen ohne sonderpädagogische Kompetenzen kaum funktionieren könnten, wären Lehrerteams (Regelschullehrkräfte, Sonderpädagogen, Unterrichtsassistenten, Integrationshelfer, Psychologen u.a.m.) das notwendige Systemelement.

3 Innere Differenzierung als weiteres Systemelement

Wenn man auf sehr ungünstig und einseitig zusammengesetzte Schülergruppen (Klassen) verzichten will, wird ein drittes Konzeptelement wichtig. Heterogene Gruppen werden nur dann eine Bereicherung sein, wenn gemeinsames Lernen und individuelles Lernen über wirksame Konzepte der inneren Differenzierung zu einer produktiven Synthese geführt werden können (Bönsch, 2011; 2011, 2. Aufl.; 2012).

Das heißt bis hierher: neben dem sehr sympathischen und notwendigen moralischen Impetus verbindet sich mit der Idee Inklusiver Pädagogik eine große pädagogische und didaktische Herausforderung, nämlich Antworten zu finden auf die Frage, wie mit der Vielfalt der Schüler produktiv umgegangen werden kann. Das war eigentlich immer schon die zentrale Frage einer guten Schulpädagogik, sie bekommt hier aber eine unerhörte Vehemenz. Die pädagogischen Implikate einer Kultur der Anerkennung und Wertschätzung müssen sich mit einer Didaktik verbinden, die mit Kooperation und Differenzierung das Postulat befolgen kann: **Gemeinsam verschieden lernen** (Bönsch, 2012)!

EIN KURZER BLICK INS AUSLAND

Vielleicht kann auch ein kurzer Blick auf internationale Entwicklungen helfen, eine Entspannung in die deutsche Diskussion zu bringen.

Man kann zunächst feststellen, dass z.B. in Italien oder in Skandinavien Inklusive Pädagogik seit langem praktiziert wird. Gesamtschulsysteme sind dabei zweifellos förderlich. In Italien besteht seit 1977 ein Gesetz, welches Sondereinrichtungen für Behinderte abschaffte und Inklusion zum Normalfall machte (Schöler, 1987). Die skandinavischen Gesamtschulsysteme schließen Schüler mit Handicaps wie selbstverständlich in ihr Denken und Handeln ein. Auch Kanada ist seit langem auf dem Weg zur Inklusion an Regelschulen. Das gesellschaftliche Motto „Celebrate diversity“ spiegelt sich vor allem in der

Vielfalt von Fachkräften mit unterschiedlichen Qualifikationen. Sog. „settlement worker in school“ befassen sich mit der Unterstützung der gesellschaftlichen Integration von Eltern mit Migrationshintergrund. Sonderpädagogen gehören zum festen Bestandteil der Schulkollegien. Wie in Skandinavien auch ergänzen Schulpsychologen, Therapeuten und mitunter auch Schulkrankenschwestern die Schulteams. Immer wieder ist der entscheidende Ansatz der Teamgedanke.

Jahrgangsteams, Thementteams und Expertenteams verfolgen die Gestaltung des Unterrichts. Sie entwickeln Förderprogramme, besprechen Probleme, suchen Lösungen (Löser, 2010)

Teamarbeit wird dadurch erleichtert, dass die Lehrer und Lehrerinnen ihre wöchentliche Arbeitszeit komplett in der Schule verbringen. Die gemeinsame Anwesenheit erleichtert natürlich die Zusammenarbeit in bezug auf Unterrichtsplanung, Entwicklung spezieller Förderprogramme, Lösung auftretender Probleme u.a.m. Dieser Ansatz ist für deutsche Verhältnisse nach wie vor sehr ungewohnt, aber er ist wohl entscheidend: **Teamplayer statt Einzelkämpfer!**

REALISIERUNGSSTRATEGIEN FÜR INKUSIVE PÄDAGOGIK

Wenn man unbefangen bisher entwickelte Modelle integrativer Pädagogik gewissermaßen als Erfahrungsschatz in Betracht zieht, kann man die Herausforderung mit „Machbarkeitsansätzen“ als bewältigbar beschreiben. Zwei Zugriffe sollen in aller Kürze verfolgt werden.

INTEGRATIONSMODELLE IN KURZBESCHREIBUNG

Neun Grundmodelle kann man in einem ersten Zugriff beschreiben:

1 Die Regelklasse ohne spezielle Zusatzhilfen

Der Denkansatz hier ist „stillschweigendes Nichtaussondern“: wir leben und lernen mit unseren Verschiedenheiten selbstverständlich zusammen und lösen alle Probleme, die sich dabei ergeben können, miteinander.

2 Die Regelklasse wird zahlenmäßig reduziert,

weil einige wenige Kinder oder Jugendliche (2-4) zur Klasse gehören und Zuwendungsressourcen deshalb auch besonders bemessen werden müssen.

3 Die Lehrer der Regelklasse bekommen regelmäßige Beratung

durch einen externen Fachmann/eine externe Fachfrau. Das Beratungspotential soll die Handlungsmöglichkeiten erweitern und verbessern.

4 Der Unterricht in der Regelklasse bekommt klassenintern personelle Stütz- und Zusatzressourcen durch Stützlehrer.

Hier handelt es sich jetzt also um stundenweise Doppelbesetzungen. Sonderpädagogen oder andere Kräfte nehmen diese wahr.

5 Zum Unterricht in der Regelklasse kommen Zusatzunterricht (Förderstunden) und Therapiestunden.

Je nach Bedarf werden diese Förder-/Therapiestunden (z. B. Legasthenietherapie) außerhalb der Klasse erteilt.

Katzenbach, D./ Rainer, W./ Schuck, K.D./Wudtke, H.: Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft, 4 1999, S. 567-590

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999-2008, Dokumentation Nr. 189, 2010

Löser, J.M.: Fördern und Fordern im Sekundarbereich. Kinder mit Beeinträchtigungen an kanadischen Regelschulen, in: Lernchancen, Heft 78, 2010, S. 27-29

Schöler, J. (Hrsg.): „italienische Verhältnisse“, insbesondere in den Schulen von Florenz, Berlin, 1987

Schöler, J.: Integrative Schule – Integrativer Unterricht, Reinbek, 1993

Theunissen, G.: Die UN-Konvention, Artikel 24 – ein Kommentar, in: Metzger, K./Weigl, E. (Hrsg.): Inklusion – eine Schule für alle, Berlin, 2011, 2. Aufl., S. 21-28

6 Eine Sonderklasse wird neben der Regelklasse eingerichtet.

Diese Sonderklasse wird als kleine Klasse geführt, um im Kleingruppenunterricht Intensivbetreuung leisten zu können. Sie kooperiert aber ständig mit der Partnerklasse. In einer Reihe von Stunden ist man in der Woche zusammen, um miteinander zu arbeiten, zu spielen, zu musizieren u.a.m.

7 Es gibt Sonderklassen in der Regelschule ohne Kooperation mit den Regelklassen.

Hier ist dann die Idee virulent, gemeinsam in einem Haus zu sein und zumindest das Schulleben gemeinsam zu gestalten.

8 Sonderschulen bleiben bestehen (evtl. als Ganztagschule)

Sie sind örtlich nahe an den Regelschulen oder auch örtlich getrennt. Es wird aber eine stetige Kooperation zwischen den Schulen vereinbart und realisiert. Man besucht sich regelmäßig, hat gemeinsame Projekte und Veranstaltungen. Man könnte auch an sog. Mischzugehörigkeiten denken, dass also Schüler der Sonderschule dort, wo es sinnvoll erscheint, am Unterricht der Regelschule partiell und zeitlich limitiert teilnehmen.

9 Es gibt spezielle Sonderschulen (vielleicht als Heimschule).

Diese betreuen spezielle Fälle (blinde und taube Schüler, stärker geistigbehinderte Schüler). Sie arbeiten getrennt von der Regelschule, aber ggf. in Kooperation mit ihr (Bührli, 1990).

Es wird bei dieser Übersicht deutlich, dass das pädagogische Denken doch noch sehr platzierungs- und schulstrukturorientiert ist, aber sie gibt einen ersten Überblick über Realisierungsmöglichkeiten. Klar ist, dass der konsequente Inklusionspädagoge einige der Varianten von vornherein ausschließen wird, andererseits werden sie in den Bundesländern genutzt.

Diese kurzen Hinweise auf eine am Anfang recht profoundly eingerichtete Integrationspädagogik sollen helfen, ein schnelles „Hurradenken“ zu vermeiden, die Herausforderungen einer inklusiven Pädagogik nüchtern zu sehen, ohne Abwehrhaltungen aufzubauen.

Inklusive Pädagogik in mikrostruktureller Sicht

Eine zweite Überlegung zielt auf die Konkretisierung von Vorstellungen über inklusiven Unterricht. In dem Hamburger Versuch war deutlich geworden, dass nicht so sehr der Systemeffekt, sondern der Klasseneffekt entscheidend ist. D. h., dass die Bedingungen der täglichen Arbeit zum Schluss entscheidend sind für eine erfolgreiche Inklusion. Die Lernentwicklung muss für die Leistungsstärkeren wie für die Leistungsschwächeren gleich positiv verlaufen.

Dies könnte gelingen mit einer Unterrichtsgestaltung, die nicht mehr linear zu organisieren ist, sondern die Balance von gemeinsamem Lernen und individualisiertem Lernen mit variablen personellen und materiellen Hilfen sucht. Hier liegt in mikrostruktureller Sicht die

große Herausforderung, gemeinsam und doch unterschiedlich zu lernen. Das didaktisch-methodische Denken ist noch einmal neu zu justieren, kann aber auf vielfältige Erfahrungen mit Konzepten offenen Lernens und unterschiedlichen Differenzierungsansätzen zurückgreifen.

Zusammenfassung: Vier Entwicklungsbereiche

Die vorstehenden Ausführungen können jetzt einer Aufgabenskizze zugeführt werden. Vier Entwicklungsbereiche seien genannt:

1. MENTALITÄTEN VERÄNDERN!

Der wichtigste Punkt ist gegenwärtig, dass Schulpädagogen ihr Bewusstsein und ihre Einstellungen verändern. Gesellschaftliche Entwicklungen (die Behinderten in Einrichtungen vor die Stadt bringen!), die Geschichte der deutschen Schule und die Lehrersozialisation waren in der Vergangenheit eher auf Sortierung, Sondermilieus und Spezialisierung (Lehrämter nach Schularten) angelegt. Das Umdenken aus anthropologischen und pädagogischen Gesichtspunkten hin zu mehr Gemeinsamkeit und zu einem produktiven Umgang mit Menschen mit Handikaps (den muss man auch erst einmal lernen!) muss als allererstes in Gang kommen. Überzeugungsarbeit ist hier angesagt.

2. DIE PERSONELLEN RESSOURCEN STÄRKEN!

Große Aufgaben bedürfen der ausreichenden personellen Ressourcen. Da besteht generell Nachholbedarf, speziell ist auf komplexer werdenden Situationen nicht mit dem Lehrer als Einzelkämpfer zu reagieren. Der Teamgedanke wird wichtig. Ein Team muss unterschiedliche Kompetenzen bündeln. Regellehrer, Sonderpädagogen, pädagogische Assistenten, Schulpsychologen, Therapeuten müssen sog. Kompetenzkartelle bilden können, um damit auch gleichzeitig die Ressource „Zuwendung“ quantitativ erhöhen zu können.

3. DIE MATERIELLEN RESSOURCEN BEREITSTELLEN!

Und natürlich bedarf es der materiellen Ressourcen. Rampen, Fahrstühle, technische Hilfen für Sehr- und Hörbehinderte, Ruheräume, Spezialbehandlungsräume, differenzierte Lernmaterialien sind notwendig. Die Architektur und das technische Equipment müssen mit dem pädagogischen Konzept eine Einheit bilden.

INKLUSIVE DIDAKTIK TUT NOT!

Das Lernen in der Schule ist noch einmal neu zu denken. Schülergruppen (Klassen) mit großer Heterogenität sind mit Frontalunterricht allein nicht angemessen zu unterrichten. Sowohl das gemeinsame Lernen (Kommunikation und Kooperation) als auch das individuelle Lernen unter dem Gesichtspunkt der Differenzierung bedürfen starker Beachtung. Beide Themen sind nicht gerade neu, rücken aber in den Vordergrund.

Wege entstehen beim Gehen! Mein Plädoyer ist: Fangen wir an zu gehen, Schritt für Schritt. Dann wird sich Zug um Zug das eine aus dem anderen ergeben!

Autor: **Manfred Bönsch**

Werning, R./Reiser, H.: Sonderpädagogische Förderung, in: Cortina, K.S. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek, 2008, S. 505-539

Werning, R.: Inklusion. Herausforderungen, Widersprüche und Perspektiven, in: Lernchancen, Heft 78, 2010, S. 4-9

Werning, R./Löser, J.M.: Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven, in: die Deutsche Schule, Heft 2, 2010, S. 103-114

Werning, R.: Inklusive Pädagogik. Eine Herausforderung für die Schulentwicklung, in: Lernende Schule, Heft 55, 2011, S. 4-8

Vom Unterschied zwischen Erfolg und Gelingen

Begeisterung als Chance für neue Lernkulturen

„Ich habe in meinem Leben ja schon viel erlebt. Aber: so viele Schulleiter auf einmal habe ich wirklich noch nie gesehen!“, eröffnete Nina Ruge ihre Moderation am Abend des 29. November im Senckenberg Naturmuseum Frankfurt. Über 400 hessische Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schulformen hatten sich im Lichthof 2 des Museums versammelt, um zwischen imposanten Saurierskeletten die Podiumsdiskussion zum Thema „Begeisterung – Chance für neue Lernkulturen“ zu verfolgen.

Es war der erste Abend der neuen Veranstaltungsreihe, die die Heraeus Bildungsstiftung in Kooperation mit dem Hessischen Kultusministerium für Schulleitungen aus Hessen ins Leben gerufen hat. Die Resonanz der Anmeldungen war groß. „Ich bin ganz überwältigt davon, wie viele von Ihnen heute hier sind. Das freut mich sehr“, sagte Dr. Beate Heraeus, Vorstandsvorsitzende der Heraeus Bildungsstiftung, in ihren Begrüßungsworten.

Die gute Nachricht ist: Wir sind keine Lachse

Mit einem Bild aus der Natur eröffnete Neurobiologe und Hirnforscher Prof. Dr. Gerald Hüther seinen an die Begrüßungsworte von Beate Heraeus und Kultusministerin Nicola Beer anschließenden Impulsvortrag „Reicht Erfolg oder kann es auch gelingen“. Am Beispiel der Lachse, die zur Paarung und zum Laichen vom Meer bis an ihrem Geburtsort zurückschwimmen, machte er deutlich, dass nicht jedes hartnäckig verfolgte Ziel seinen Preis wert ist. „Wenn die Lachse dann alle ihre Aufgaben erledigt haben, gehen Ihnen plötzlich die Augen auf und sie merken: hier gibt es nichts zu fressen und nur flaches Wasser. Und dann sterben sie vor Stress. Die gute Nachricht ist: wir sind keine Lachse. Wir müssen nicht mühsam einen Fluss hinauf schwimmen, um dann festzustellen, dass es dort nicht weitergeht. Wir können vorher aussteigen. Das Wichtigste in unserer Gesellschaft ist im Moment, aufzuhören zu starre Vorstellungen davon zu haben, was als nächstes zu tun ist.“ Um nicht in einen Engpass zu geraten, so Hüther, sei es wichtig, dass Lehrer an der Schule feste, tragfähige Bündnisse bildeten. Kollegialer Austausch sei entscheidend. In seinem Vortrag betonte er weiterhin, dass man objektiv durchaus erfolgreich sein kann, ohne, dass dabei etwas auch wirklich gelingt. Nur, weil man einen Kuchen erfolgreich backen könne, müsse er noch nicht schmecken – also nicht gelungen sein.

Doch: was ist die richtige Zutat für das Gelingen einer Sache? Und was für das Gelingen von Schule?

Ist Begeisterung die Chance für neue Lernkulturen?

Diese Fragestellung leitete die nachfolgende Podiumsdiskussion ein. Wie gelungen ist Schule schon jetzt und was kann getan werden, damit das Lernen und Lehren noch besser gelingt? Welche Rahmenbedingungen sind es, unter denen Schulleiterinnen und Schulleiter aktuell arbeiten – und inwieweit lassen diese überhaupt zu, dass Begeisterung empfunden und weitergetragen werden kann? Diese Fragen wurden auf dem Podium unter Einbeziehung des Publikums teilweise recht kontrovers diskutiert. Auch die Fragen, wie viel Raum Schulen mit Blick auf

Ein gelungener Diskussionsabend vor imposanter Kulisse



G8 für die Entfaltung von Begeisterung bei Schülern bleibt und welche Chancen und Risiken in diesem Zusammenhang das Modell der Selbstständigen Schule und der Ganztagschule bieten, waren brisante Punkte des Abends.

Vor allem in einem Punkt bestand jedoch Einigkeit auf dem Podium und in den Reihen der Gäste: eine begeisternde Lehrerpersönlichkeit kann nicht nur die Unterrichtsentwicklung positiv beeinflussen, sondern auch die persönliche Entwicklung von Schülern nachhaltig prägen. „Vieles gelingt besonders dort, wo die Schüler-Lehrer-Beziehung intensiv ist“, sagte Kultusministerin Nicola Beer. Podiumsreferentin und Olympiasportlerin Birgit Fischer erinnerte sich in diesem Zusammenhang: „Mein Geschichtslehrer war meine Motivation, in die Schule zu gehen. Geschichte als Fach mochte ich eigentlich nie besonders.“ Dass zum Entstehen und Tragen von Begeisterung – an der Schule wie auch anderswo – immer mehrere Menschen eines Umfelds gehören, war ebenfalls eine gemeinsame Erkenntnis des Abends. „Es kommt wesentlich darauf an, Kollegen zu haben, die die Begeisterung mittragen und verbreiten“, sagte Philipp Schack, der als Wirtschaftsvertreter auf dem Podium sprach.

Zu der Frage, wie das Lehren und Lernen an der Schule noch besser gelingen kann, sagte Podiantin Karin Hechler, selbst Schulleiterin: „Eine Schule muss Weiterentwicklung wollen. Spiegelungen aus dem Umfeld sind in diesem Zusammenhang sehr wichtig. Sehr empfehlen kann ich ein 360° Feedback aus verschiedenen Perspektiven an der Schule. So kann man für sich gut feststellen, wo vielleicht noch Entwicklungsräume sind – für sich und seine Schule.“

Text • Foto: Heraeus Stiftung

Zur Veranstaltungsreihe

Schulleiterinnen und Schulleiter werden in ihrem Beruf immer stärker gefordert: Sie sollen ihre Schule zukunftsorientiert weiterentwickeln, den Schulbetrieb effizient organisieren und gleichzeitig ein positives und motivierendes Schulklima schaffen. Die Heraeus Bildungsstiftung und das Hessische Kultusministerium wollen Schulleiterinnen und Schulleiter bei diesen Aufgaben unterstützen, indem sie ihnen ein Forum für neue Impulse zum Umgang mit Führung und Verantwortung sowie zur Schulentwicklung bieten. Die Veranstaltung soll künftig jährlich und zu wechselnden Themen stattfinden. Mehr Informationen unter www.heraeus-bildungsstiftung.de

Wenn in der Dorfschule das Licht ausgeht

Ursachen und Folgen von Schulschließungen im ländlichen Raum

Viele kleine Gemeinden bangen derzeit um die Existenz ihrer Hauptschulen und – da sie nicht selten als Grund- und Hauptschule geführt werden – auch um die Existenz ihrer Grundschule. Die Ängste sind berechtigt, sagt Professor Dr. Peter Meusbürger, der sich mit den Folgen von Schulschließungen beschäftigt hat. Sein Fazit: Stirbt die Schule im Ort, stirbt unter Umständen noch viel mehr.

Der Anteil von Kleinschulen, die aufgrund ihrer geringen Schülerzahlen in ihrer Existenz gefährdet sind, wird beim anhaltenden Geburtenrückgang in vielen dünn besiedelten, ländlichen Gebieten Europas noch weiter steigen und ein gravierendes Problem darstellen. In peripheren ländlichen Regionen hat die Grundschule aus mehreren Gründen eine viel existentiellere Bedeutung als in städtischen Verdichtungsräumen. Wenn eine selbstständige Gemeinde im dünn besiedelten ländlichen Raum ihre letzte Grundschule verliert, kann dies in vielen Fällen den Beginn einer Abwärtsspirale bedeuten, die den Verlust weiterer Infrastruktur (Einzelhandelsgeschäfte, Kirche, öffentlicher Personennahverkehr) zur Folge hat, den sozialen Zusammenhalt und das Vereinsleben in der Gemeinde schwächt und damit auch die Attraktivität der Gemeinde als Wohn- und Arbeitsort drastisch verringert.

Eine solche Abwärtsspirale wird nicht nur die weitere Abwanderung verstärken, sondern auch eine Vielzahl von anderen negativen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und regionalpolitischen Konsequenzen haben. Letztlich ist es natürlich eine politische Entscheidung, ob periphere, dünn besiedelte Regionen aufgegeben werden oder nicht. Wenn man jedoch ein Minimum an Grundversorgung im dünn besiedelten ländlichen Raum erhalten und verhindern will, dass sich der ländliche Raum zu einem bildungsgeographischen Problemgebiet entwickelt, sind folgende Fragen zu beantworten:

Mit welchen Problemen und negativen Folgen werden jene Gemeinden konfrontiert sein, die ihre letzte Grundschule verloren haben?

Unter welchen Bedingungen ist der Verlust der letzten Grundschule für eine Gemeinde verkraftbar und unter welchen nicht? Kann man die Organisationsformen von Pflichtschulen so ändern, dass auch dünn besiedelte ländliche Gebiete bei anhaltendem Geburtenrückgang noch schulisch versorgt werden können?

Die Antworten auf diese Fragen werden in vielen europäischen Staaten zu den größten Herausforderungen der Regionalpolitik und Schulentwicklungsplanung der nächsten zwei bis drei Jahrzehnte zählen. Die schlechteste Strategie wäre jedoch, sich bei diesen Fragen ausschließlich auf das Schulwesen zu konzentrieren und die Wechselwirkungen mit anderen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Bereichen zu vernachlässigen.

Eine pragmatisch vorgehende und auf Realisierung der Konzepte bedachte Regionalpolitik sollte zwischen zwei Typen von regionaler Ungleichheit unterscheiden. Die erste Kategorie von räumlichen Disparitäten ist gleichsam systembedingt und kann durch die Regionalpolitik auch bei größten finanziellen Anstrengungen nicht oder nur sehr langfristig verändert werden. Keine Politik, keine Regionalplanung und keine neuen Kommunikationstechnologien können verhindern, dass sich auch in Zukunft die überwiegende Mehrzahl der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte vorwiegend in städtischen

Verdichtungsräumen oder zentralen Orten konzentrieren wird und im ländlichen Raum nur in wenigen Branchen (Gesundheitswesen, Bildungswesen, öffentliche Verwaltung etc.) Arbeitsplätze für Universitätsabsolventen angeboten werden.

Mehrere Benachteiligungen des ländlichen Raums sind jedoch nicht systembedingt und nicht Folge einer gleichsam unaufhaltsamen Gesetzmäßigkeit, sondern wurden durch nicht adäquate Planungskonzepte, überholte Leitbilder der Schulentwicklungsplanung oder Fehlentscheidungen von Politikern, Planern und Wissenschaftlern verursacht und könnten deshalb durch eine Korrektur der Leitbilder und eine Flexibilisierung der Richtlinien der Schulentwicklungsplanung relativ leicht beseitigt oder zumindest gemildert werden.

Historischer Entwicklungen und bildungspolitische Leitbilder von Grundschulen

Während bis zum Ersten Weltkrieg so genannte niedrig organisierte Schulen, also ein- und zweiklassige Grundschulen, in welchen in einem Klassenraum acht bzw. vier Schulstufen unterrichtet wurden, beinahe flächendeckend und sogar in Großstädten anzutreffen waren, haben der Ausbau des öffentlichen Verkehrswesens, räumliche Konzentrationsprozesse der Wirtschaft, die organisatorische Diversifizierung des Pflichtschulwesens, die Einführung der Schülerfreifahrt und mancherorts auch der gravierende Lehrermangel dazu geführt, dass ein oder zweiklassige Grundschulen seit der Mitte des 20. Jahrhunderts in vielen Ländern nur noch in peripheren, dünn besiedelten ländlichen Regionen eine nennenswerte Rolle spielen.

In vielen Ländern lassen sich mindestens zwei Phasen unterscheiden, in denen extrem viele Schulen geschlossen wurden und somit das Standortnetz von Grundschulen im ländlichen Raum ausgedünnt wurde. Die frühe Phase von Schulschließungen, die je nach Region zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt einsetzte, aber in der Regel im Zeitraum zwischen 1880 und 1950 stattfand, hatte für das soziale und kulturelle Leben in den betroffenen Gemeinden noch kaum negative Auswirkungen. Denn in dieser Phase hatten auch die meisten ländlichen Gemeinden noch mehrere Grundschulen und es kam in der Regel nur innerhalb der Gemeinden zu einer Konzentration der Schulstandorte. Wenn innerhalb einer Gemeinde die Zahl der Schulen verringert wurde, hatte dies, von Ausnahmen abgesehen, meistens noch keine negativen Auswirkungen auf die lokale Identität, den sozialen Zusammenhalt, das Vereinsleben, die kulturellen Aktivitäten, die Entwicklung von sozialen Netzwerken oder die Attraktivität einer Gemeinde als Wohn- und Arbeitsort.

Auch die Schulwegbedingungen waren in der Regel noch zumutbar. Häufig waren diese frühen Schulschließungen auch noch mit einer Anhebung der Unterrichtsqualität verbunden, so dass es bis Mitte

Literatur:

Meusbürger, P. (1989): Die Effekte des Geburtenrückgangs: Prognosen und Modellrechnungen zur Entwicklung des österreichischen Volksschulwesens bis 2011. In: Lichtenberger, E. (Hrsg.): Österreich zu Beginn des 3. Jahrtausends. = Beiträge zur Stadt und Regionalforschung, Bd. 9, Wien, S. 101-118.

Meusbürger, P. und C. Kramer (1991): Die Entwicklung des Vorarlberger Volksschulwesens zwischen 1948 und 1987 - im Vergleich zum gesamtösterreichischen Trend. In: Österreich in Geschichte und Literatur mit Geographie, 35. Jg., Heft 3, S. 185 - 201

Meusbürger, P. (1998): Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg Spektrum Akademischer Verlag, Seiten 390-411

des 20. Jahrhunderts nur selten Proteste der betroffenen Bevölkerung gab, wenn eine Schule geschlossen wurde.

Die zweite Phase, in der sehr viele Grundschulen geschlossen wurden, fand in den 1960er und 1970er Jahren statt. In Österreich hat sich die absolute Zahl der Volksschulen allein in den 12 Jahren zwischen 1964 und 1976 um rund ein Fünftel verringert, wobei das Standortnetz der Volksschulen in Westösterreich weniger ausgedünnt wurde als jenes in den östlichen Bundesländern. Diese Phase von Schulschließungen hatte in vielen Regionen sehr negative gesellschaftliche Konsequenzen und wurde von heftigen Protesten der betroffenen Bevölkerung begleitet.

Eine genauere Analyse der in den letzten drei bis vier Jahrzehnten durchgeführten Schulschließungen belegt für mehrere Länder sehr deutlich, dass die Schulschließungen in vielen Fällen nicht mit der Entwicklung der Schülerzahlen zusammenhingen, sondern dass vor allem eine bessere Verkehrserschließung peripherer Gebiete, bildungspolitische Leitbilder und ein großer Lehrermangel für die Schulschließungen im ländlichen Raum verantwortlich waren. Es ist ein weit verbreitetes Vorurteil, dass die Schließung oder Neueröffnung von Grundschulen vor allem von der Entwicklung der Schülerzahlen abhängt. In mehreren Ländern wurden viele Grundschulen gerade in jener Phase geschlossen, als die Schülerzahlen noch anstiegen, und in manchen Regionen wurden wieder kleine Grundschulen neu eröffnet, als die Schülerzahlen noch deutlich abnahmen. In vielen Regionen wurde der Schülerrückgang ohne Schulschließung bewältigt, indem einfach die durchschnittliche Klassengröße verringert wurde, was zudem noch sehr positive pädagogische Effekte hatte. Viel entscheidender als die Entwicklung der Schülerzahlen waren Veränderungen in den bildungspolitischen Leitbildern.

Zwischen 1950 und 1975 befürwortete die Mehrzahl der Bildungsplaner und Bildungspolitiker aus ökonomischen, ideologischen und pädagogischen Gründen das Leitbild der zentral gelegenen, voll organisierten Grundschule mit mehreren hundert Schülern, in der es für jede Schulstufe mindestens eine Klasse gibt. Zugunsten der großen, voll organisierten, Schule wurden folgende Argumente angeführt:

- Große Schulen hätten eine bessere und modernere Ausstattung mit Lehrmitteln, so dass die Kinder auch eine bessere Ausbildung erhalten würden.
- Sie würden einen flexibleren und kostengünstigeren Einsatz der Lehrkräfte sowie ein günstigeres Kosten-Nutzen-Verhältnis von teuren Anschaffungen ermöglichen.
- Zentral gelegene große Mittelpunktschulen würden höhere Übertrittsraten in weiterführende Schulen erzielen und somit die soziale und regionale Chancengleichheit verbessern.
- Die einklassige Dorfschule sei ein altmodisches Relikt der Agrargesellschaft des 19. Jahrhunderts. Sie repräsentie-

re ein bildungsfeindliches Milieu, eine reaktionäre politische Einstellung und eine geistige Enge.

- Kleinschulen seien den modernen Anforderungen nicht mehr gewachsen und verzögerten den notwendigen gesellschaftlichen Wandel. Das mit der Kleinschule verbundene konservative, ländliche Milieu würde die Bildungschancen der Kinder beeinträchtigen. In einer städtischen Großschule könnten negative Einflüsse des soziokulturellen Milieus des Elternhauses leichter zurückgedrängt werden.

Die Verfechter des Leitbildes der zentral gelegenen Grundschule haben möglichst hohe Schließungsquoten von niedrig organisierten Schulen geradezu als Indikator einer erfolgreichen und fortschrittlichen Schulpolitik und einer Modernisierung der Gesellschaft des ländlichen Raums gepriesen.

Einige dieser Vorurteile konnten sich allerdings nur deshalb relativ lange halten, weil es bis Mitte der 1970er Jahre nur wenige, tief-schürfende empirische Untersuchungen über die Ursachen der regionalen Unterschiede des Bildungsverhaltens bzw. über die Bedeutung des räumlichen Kontexts gab.

Einfluss der Schulgröße überschätzt

Die Mehrheit der Bildungswissenschaftler und Bildungsplaner der 1960er und frühen 1970er Jahre war überzeugt, dass in erster Linie die Organisationsform und Größe einer Schule über die Leistungen der Schüler entscheiden. Einige der viel wichtigeren Einflussfaktoren des Bildungsverhaltens wurden nicht zuletzt deshalb übersehen, weil damals räumlich differenzierende empirische Analysen noch die Ausnahme waren und „raumblinde“ Ansätze dominierten.

Bei Politikern hat die Fokussierung auf Organisationsformen allerdings großen Anklang gefunden, weil sie ihnen den Eindruck vermittelte, schnell etwas bewegen zu können. Der Versuch, das für Städte geeignete Leitbild der großen, voll organisierten Grundschule auch auf Regionstypen des ländlichen Raums zu übertragen, in denen die Voraussetzungen völlig anders waren, musste scheitern. Durch diese Planungs-ideologie und die Festlegung von relativ starren Richtwerten für Klassen- und Schulgrößen verlor die Schulstandortplanung die früher gegebene Flexibilität, um auf regionale Besonderheiten Rücksicht nehmen zu können.

Plakativ formuliert, könnte man behaupten, dass die Planungs-ideologie der 1960er Jahre sogar noch hinter das Niveau zurückgefallen ist, das bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erreicht worden war. Denn das österreichische Reichsvolksschulgesetz von 1869 ging beispielsweise wesentlich sensibler auf regionale, soziale und ethnische Disparitäten ein; bei der Schulstandortplanung wurde mehr Rücksicht auf regionale Besonderheiten und die Bedürfnisse der Bevölkerung genommen und Entscheidungsbefugnisse waren stärker dezentralisiert als es etwa in den



Ist die Dorfschule ein Auslaufmodell?

Meusburger, P. (2005): *L'avenir des écoles primaires dans les Alpes / The future of elementary schools in Alpine Regions*. In: *La Revue de Géographie. Journal of Alpine Research* 93, 75-94

Meusburger, P. (2006): *Schulsystem und Bildungsverhalten in alpinen Bergregionen. Aktuelle und zukünftige Probleme*. In: Loose, Rainer (Hrsg.): *Von der Via Claudia Augusta zum Oberen Weg. Schlern Schriften 334*, Innsbruck, 275-299.

Meusburger, P. (2008): *Verliert der dünn besiedelte ländliche Raum als Arbeits- und Wohnraum weiter an Attraktivität?* In: Gebhardt, H., Meusburger, P., Wastl-Walter, D. (2008): *Humangeographie. (Übersetzte und erweiterte 4. Auflage von P. L. Knox und S. A. Marston's „Human Geography“)*. Heidelberg. Spektrum Akademischer Verlag, S. 564-568.

1950er und 1960er Jahren in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland der Fall war.

Wie können die Probleme bewältigt werden?

Um die anstehenden Herausforderungen der Versorgung von dünn besiedelten ländlichen Gebieten mit Grundschulen bewältigen zu können, benötigen wir erstens ein anderes Planungsverständnis, d.h. eine Abkehr von einer isolierten Fachplanung, deren Kosten-Nutzen-Rechnungen sich nur auf den Bereich der Schule beschränken. Bei Kostenrechnungen oder der Suche nach einem Einsparungspotenzial kann es nicht nur darum gehen, wie viel Lehrpersonen oder Gebäude eingespart werden können, sondern eine ehrliche Kostenrechnung müsste auch die langfristigen, negativen Auswirkungen und die unbeabsichtigten Folgekosten berücksichtigen, die außerhalb des schulischen Bereichs auftreten.

Die meisten Standortplaner von Grund- und Hauptschulen haben bisher den leicht quantifizierbaren Einflussgrößen wie Schülerzahlen, Geburtenzahlen, Richtlinien über maximale und minimale Klassengrößen, Distanz zum nächsten Schulstandort (Kosten des Schülertransports) und finanziellen Ressourcen der Gemeinden die größte Bedeutung zugemessen.

Die regionalpolitisch viel wichtigeren Faktoren wie z.B. die lokale und regionale Identität der Bevölkerung, soziale Netzwerke, das regional unterschiedliche Leistungsniveau von Schulen, räumliche Disparitäten der Sozialstruktur der Schülereltern, die regional unter-

schiedliche Bedeutung der außerschulischen Funktionen des Lehrkörpers und viele andere langfristig wirksame Faktoren wurden

Die wichtigste Forderung wäre, von standardisierten Richtwerten über minimale Klassen- oder Schulgrößen, die für ein ganzes Bundesland gelten, Abstand zu nehmen, denn sie sind wissenschaftlich und regionalpolitisch ein Unfug. Ganz gleich, welche Leitbilder und Richtlinien jeweils im Vordergrund stehen, jede für ein ganzes Bundesland gültige Normierung muss zwangsläufig bestimmte regionale Kontexte begünstigen und andere benachteiligen. Solche Standardisierungstendenzen bzw. flächendeckende Richtlinien können weder auf die lokalen Besonderheiten und Bedürfnisse der Bevölkerung noch auf regionalpolitische Ziele Rücksicht nehmen und provozieren zu Recht den Widerstand der lokalen Bevölkerung.

Dies gilt natürlich ebenso für städtische Problemgebiete. Eine städtische Grundschule, an der 80% der Schüler nicht Deutsch als Muttersprache haben, sollte geringere Klassengrößen aufweisen als der Durchschnitt. Daraus resultiert die Schlussfolgerung, dass bei der Standortplanung oder Schließung von Grundschulen, bei der Entwicklung von Leitbildern und der Erstellung von Richtwerten detaillierte regionale Kenntnisse und fundierte bildungsgeographische Analysen notwendig sind und dass man mit Sensibilität und Flexibilität auf regionale Besonderheiten reagieren sollte.

Bildungsgeographie und regionale Bildungsplanung bieten seit über 30 Jahren die dafür notwendigen Konzepte und Instrumentarien an.

Autor: **Prof. Dr. Peter Meusburger** • Foto: **Fotolia**

Anzeige

www.didacta.de

didacta
die Bildungsmesse

Köln, 19. – 23. Februar 2013

- Kindertagesstätten
- Schule/Hochschule
- Ausbildung/Qualifikation
- Weiterbildung/Beratung
- Bildung & Technologie

Bildungsziel: Köln

Wer weiß, wie wichtig Bildung ist, hat ein klares Ziel: die **didacta 2013 in Köln**, die weltweit **größte und Deutschlands wichtigste Bildungsmesse!**

Bildung tanken und dabei sparen:

Wir unterstützen mit einmalig 100 Euro jede Busfahrt ab 15 Personen zur didacta nach Köln.

Sparen Sie auch beim **Online-Ticketkauf**: www.didacta.de



Koelnmesse GmbH
Telefon +49 180 510 3101*
Telefax +49 221 821-991370
didacta@visitor.koelnmesse.de

* (0,14 EUR/Min. aus dem dt. Festnetz,
max. 0,42 EUR/Min. aus dem Mobilfunknetz)

 **koelnmesse**

Langsames Ausbluten

Der schmerzhafteste Prozess einer Schulschließung

Schulschließungen sind für die politisch Verantwortlichen in erster Linie ein behördlich-administrativer Akt. Dass individuelle Schicksale daran geknüpft sind, wird allzu leicht vergessen. Im Folgenden schildert Martin Kittel die Schließung seiner Schule aus der persönlichen Sicht eines betroffenen Schulleiters

In meinem „Fall“ war die Ausgangslage - kurz beschrieben - so: Der Schulträger erhielt vor 3 Jahren, also noch vor der politischen Wende in B-W, von den 4 vorhandenen Hauptschulen jeweils den Antrag auf Einrichtung der Werkrealschule.

Stadtverwaltung und Gemeinderat sahen darin die Chance, bei zurückgehenden Schülerzahlen in allen Hauptschulen durch Schließung einer Hauptschule Trägerkosten einzusparen; die Kommunalpolitiker beschlossen fast einstimmig, die zahlenmäßig größte Schule in der Stadtmitte zugunsten der drei kleineren zu schließen, in das Gebäude eine vorhandene Realschule einziehen zu lassen und das weit „jüngere“ Realschulgebäude zugunsten von Wohnbebauung abzureißen.

Pädagogische Aspekte spielten keine Rolle im Entscheidungsprozess; zwar wurden Vertreter der Schule höflich und formal unangreifbar von den Parteien und Gruppierungen des Gemeinderates sowie von der städtischen Verwaltung angehört, aber pädagogische Argumentationen wie Schulentwicklung, Erfahrungen mit besonderen Einrichtungen und ähnliches wurden als nicht entscheidungsrelevant abgetan. „Alles schön und recht, was Sie uns sagen, aber die Finanzen der Stadt verkraften nicht mehr so viele Schulen wie bisher.“ Und: „Die besonderen Einrichtungen der Schule können ohne weiteres an einem anderen Schulstandort in gleicher Qualität fortgesetzt bzw. eingerichtet werden.“

Das Staatliche Schulamt war in dieser Phase für Schulleitung und Kollegium nicht präsent. Mit zwei Ausnahmen:

- Die Amtsleitung hat mir im Dezember 2009 telefonisch mit Hinweis auf die Beamtenpflichten in Sachen Schulschließung Rede- und Handlungsverbot erteilt.
- Auf mehrmalige Bitte des Kollegiums kam die zuständige Schulaufsichtsbeamtin gegen Ende des Schuljahres 2009/10 in eine Gesamtlehrerkonferenz, um den Lehrkräften darzulegen, wie deren Versetzung gestaltet werden soll.

Das Quorum für einen Bürgerentscheid konnten Elternschaft, Schülerschaft, Unterstützer aus der Bürgerschaft und Lehrerkollegium in kurzer Zeit erreichen; die hohen Hürden für den Gewinn des Bürgerentscheids im Mai 2010 waren jedoch nicht zu schaffen. Zumindest nicht für eine Hauptschule, deren Elternschaft und viele ehemalige Schüler wegen ihrer Staatsangehörigkeit mehrheitlich gar nicht wählen durften.

Eine gut funktionierende, innovative Hauptschule mit hoch motivierten Lehrkräften wurde somit zerschlagen.

Zwei Jahre wurden der Schule noch gewährt, um langsam auszubluten: Erste Eltern meldeten ihre Kinder schon ab Mai 2010 bei anderen Schulen an; eine 5. Jahrgangsstufe durfte im September 2010 nicht mehr gebildet werden, eine Kooperationsklasse mit der Beruflichen

Schule sowie eine „Kleine Klasse“ für verhaltensoriginelle Kinder samt Lehrkräften und Sozialpädagogen wurden an eine andere Schule verlagert. Im Schuljahr 2011/12 verblieben gerade noch 2 Abschlussklassen und eine Klasse der 7. Jahrgangsstufe mit insgesamt 54 Schülern sowie die notwendigen Lehrkräfte.

Seit 1. August 2012 ist die Schule geschlossen, das Gebäude steht bis dato leer und wartet auf eine Generalsanierung.

Persönliche Ebene

Nach mehr als 40 Dienstjahren, davon 22 Jahre als Schulleiter einer Hauptschule im sozialen Brennpunkt wollte ich mich mit dem Ende der Schule nicht in den vorzeitigen Ruhestand schicken lassen; seit September 2011 bin ich in der Nachbarstadt als Leiter einer Werkrealschule „im Asyl“ (siehe unten).

Besonders verletzend waren von Schulträgerseite bzw. Stadtverwaltung:

Der Schulbürgermeister verkündete im September 2009 den versammelten Schulleitern die Absichten der Stadt mit den Worten: „Die Schulen A, B und C werden als Werkrealschulen gesetzt und Sie sind der Verlierer!“ Begründungen für dieses Diktum oder Diskussionen über Alternativen unterblieben. Erst auf Grund der Reaktionen aus der Schulgemeinde gestanden Stadtverwaltung und Gemeinderatsfraktionen Gesprächstermine zu, um die politisch gewollte „Setzung“ mit in der Regel schwachen Argumenten zu unterlegen.

Von Seiten des Staatlichen Schulamts gab es

- Ein Handlungs- und Redeverbot, verbunden mit dem Auftrag, die vorgesehene Schulschließung für sinnvoll zu erachten und ggf. gegenüber anders Gesinnten zu verteidigen
- Zweimal das Angebot, die Leitung einer Grundschule zu übernehmen und damit nicht nur den Schulort, sondern auch die Schulart sowie den Beruf zu wechseln
- Das Angebot, bei einem Wechsel zu einer etwas kleineren Hauptschule auf eine Gehaltsstufe freiwillig zu verzichten und damit der Verminderung meiner Pensionsansprüche zuzustimmen.

Diese – bei mir erfolglosen – Zumutungen lassen nur wenige Interpretationen zu!

Ein Kindergarten ohne Kinder ist nur noch ein Garten

Der vielbeschriebene demographische Wandel wurde schon vor mehr als 20 Jahren vorausgesagt - und ist jetzt plötzlich und für viele überraschend nicht etwa vor der Haustüre, er ist da:

Die Schülerzahlen öffentlicher und privater Schulen in Baden-Württemberg reduzieren sich von 2010/11 bis 2015/16 von etwa 1.213.000 auf 1.074.000, also um etwa 12%.

Eine zweite, in gleicher Weise schwerwiegende Entwicklungsschiene greift in das bisherige Gefüge der dreigliedrigen Schullandschaft ein: Alle maßgeblichen Kräfte haben über Jahrzehnte hinweg größte Anstrengungen unternommen, bei den Schulabgängern den Prozentanteil der Schülerinnen und Schüler mit Mittlerer Reife bzw. Abitur zu erhöhen. Dies ging eindeutig zu Lasten der Haupt- bzw. Werkrealschulen mit der Folge, dass die Schulgebäude in ihrer Auslastung nicht mehr zum tatsächlichen Bedarf passen. Im Schuljahr 2011/12 besuchten 151700 Schüler/innen die 1034 Haupt- bzw. Werkrealschulen, 245400 Schüler/innen die 428 Realschulen und 346000 Schüler/innen die 377 Gymnasien (Quelle: Statistisches Landesamt B-W).

Eine HS/WRS hatte also 2011/12 im Landesdurchschnitt gerade noch 147 Schüler/innen, eine Realschule 573 und ein Gymnasium 918. Bedenkt man die Fixkosten einer Schule für Gebäude, also Bewirtschaftung, Reinigung und Erhalt etc., Personalkosten für Hausmeister und Verwaltungskräfte, so ist leicht zu erkennen, dass die Kommunen sehr viel Geld in diese Schulart geben, die von der Elternschaft immer weniger gewünscht und gewählt wird.

Der Städtetag Baden-Württemberg beziffert die Höhe der fehlgeleiteten Gelder auf derzeit rund 74 Millionen Euro jährlich, die dringend für andere Aufgaben gerade auch im Bildungsbereich benötigt werden.

Eine dritte Entwicklungsschiene beschleunigt den Umbau der Schullandschaft: Die Abschaffung der verbindlichen Grundschulpflicht hat die Zahl der Neuaufnahmen in die 5. Jahrgangsstufen der Haupt- bzw. Werkrealschulen deutlich zusammenschrumpfen lassen, zum Teil auch marginalisiert.

Viele Kommunen haben sich inzwischen auf den Weg gemacht und ihr bildungspolitisches Engagement verstärkt. Bildungsangebote werden dabei zunehmend zur Zukunftsstrategie kommunaler Entwicklung.

Zentrale Ziele sind die Verbesserung der Qualität der Bildung sowie mehr Chancengerechtigkeit und Teilhabe unabhängig von sozialem Status oder Herkunft.

Dies wird belegt mit einem Blick auf die Themenvielfalt beim Bildungskongress des Deutschen Städtetages am 8./9. November 2012 in München:

- Bildung als Zukunftsstrategie der Städte
- Kommunale Bildungslandschaften und Bildungsmanagement
- Kommunales Bildungsmanagement - Steuerungsmodelle, Zusammenarbeit der Bildungsakteure im Sozialraum, Bildungsmonitoring
- Frühkindliche Sprachförderung, Übergang

- Kita-Schule, Elternarbeit,
- Weiterentwicklung des Berufsbildes des/r Erzieher/in
- Entwicklung von Ganztagschulen und ganztägigen Bildungsangeboten, pädagogische Qualität, Zusammenarbeit von Schule, Jugendhilfe und anderen Bildungspartnern, Finanzierungsfragen
- Rahmenbedingungen qualitätsvoller Inklusion, Schulgesetzgebung in den Ländern, Inklusionspläne, Finanzierung/Konnexität, Lehreraus- und -fortbildung
- Übergangsmanagement Schule-Beruf:
Zusammenarbeit der Akteure vor Ort, Steuerungsstrukturen, „Kommunale Koordinierung“, Anforderungen der Wirtschaft
- Nutzung der neuen Kommunikationsformen, neue Lernformen, informelle Bildung, Konsequenzen für die Bildungseinrichtungen
- Kulturelle Bildung und Persönlichkeitsentwicklung, Konzepte der Zusammenarbeit von Kultureinrichtungen und Schulen/Kitas, kommunale Gesamtkonzepte
- Weiterbildung und lebenslanges Lernen:
Förderung der Weiterbildungsbeteiligung, Kooperation in der Weiterbildung, Volkshochschulen als kommunale Weiterbildungszentren und ihre Rolle in kommunalen Bildungsnetzwerken, Weiterbildungsfinanzierung

Aus dieser Aufstellung wird ersichtlich, dass Städte und Gemeinden ein sehr starkes Interesse an einer guten Bildungsinfrastruktur mit zukunftsorientierten Bildungsangeboten haben. Die bisherige dreigliedrige Aufstellung der Schularten passt nicht mehr dazu, zumal in der Koalitionsvereinbarung vom Mai 2011 dem Konzept der Werkrealschule keine Zukunft mehr attestiert wird.

Weitere Schulschließungen werden also in naher Zukunft sowohl aus bildungs- als auch aus finanzpolitischen Erwägungen heraus immer öfter zum Tagesthema werden. Es ist nur zu hoffen, dass Entscheidungsträger professioneller handeln und mit guten, nachvollziehbaren Argumenten agieren werden:

- Eine kommunale bzw. städtische / regionale Schulplanung, die Schulstandorte und Schularten für die nächsten Jahre festlegt
- Offenheit und Transparenz in der Vorbereitung der Beschlussvorlagen
- Mit Beteiligung der betroffenen Personen (Elternschaft, Lehrer + Schulleitung, ggf. auch Schülerschaft)
- Gestaltet in einem respektvollen Umgang mit einander
- Unter Wahrung der Rechte der Betroffenen.



Schulschließungen geht häufig ein zäher und langsamer Prozess voraus

Autor: **Martin Kittel** • Foto: **Fotolia**

Die digitale Reise hat gerade erst begonnen

Ein Pilotprojekt zeigt die Bibliothek der Zukunft

Vor kurzem wurde die Deutsche Digitale Bibliothek für die Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Sie bietet Zugriff auf Millionen digitalisierter Kulturschätze in Bibliotheken, Museen und Archiven. Das Projekt ist ein wichtiger Meilenstein bei der Digitalisierung der Medienbestände hierzulande.

Symphonien von Robert Schumann oder eine Handschrift des Nibelungenlieds haben die Verwandlung schon hinter sich. So wie Millionen anderer Werke wurden sie auf große Scanner gelegt. Wenige Augenblicke später gab es eine digitale Kopie von ihnen. Das Zeitalter der Digitalisierung hat in den Öffentlichen und Wissenschaftlichen Einrichtungen mit großen Schritten Einzug gehalten. Ihre Schätze bieten sie Bibliotheksbesuchern heute nicht mehr nur auf gedrucktem Papier. Mittlerweile können viele Angebote auf Computern oder Tablet-PCs, auf dem Smartphone oder dem E-Book-Reader genutzt werden.

Ein wichtiger Meilenstein in diesem Prozess ist die Eröffnung der Deutschen Digitalen Bibliothek (ddb) für die Öffentlichkeit. Nach fünf Jahren Aufbauzeit wird die Beta-Version am 28. November 2012 gestartet und bietet eine zentrale Internet-Plattform für

ligen. All diese Dateien lassen sich so einfach nutzen wie moderne E-Books oder E-Journals, die mittlerweile zum festen Bestand vieler Bibliotheken gehören.

DIE DIGITALE REVOLUTION ERFASST DIE BIBLIOTHEKEN AUF GANZER LINIE

„Seit Jahren werden Inhalte digital, weil es die entsprechenden Lesegeräte gibt“, sagt Dr. Achim Bonte, der Stellvertretende Generaldirektor der Sächsischen Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek (SLUB) in Dresden. „Unsere Nutzer erwarten einfach, dass unsere Angebote zu ihren mobilen Geräten passen.“ Die Bibliothek erlebt diese Nachfrage aus erster Hand, denn sie versorgt auch die Universität Dresden. „Bei uns nehmen Jahr für Jahr junge Menschen das Studium auf, die jeweils auf dem neuesten Stand der Technik sind“, sagt Bonte. Diesem rasanten Wandel könnten sich Bibliotheken nicht verschließen. „Die Zahl der digitalen Zugriffe bei uns steigt jährlich gewaltig“, sagt Bonte.

Das Digitalisierungszentrum der SLUB zählt bundesweit zu den größten. „50.000 Drucke und Handschriften sind mittlerweile bei uns verfügbar, daneben über eine Million Fotos, Karten und Zeichnungen“, sagt Bonte. Sie werden aus dem Bibliotheksetat und aus Drittmitteln finanziert. Vor allem die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) fördert die Projekte. Derzeit laufen 15 von ihnen in Dresden.

„Die zunehmende Digitalisierung unserer Bestände und die Entwicklung von Geräten, auf denen diese Inhalte genutzt werden, gehören zusammen“, sagt auch Dr. Klaus Ceynowa, der Stellvertretende Generaldirektor der Bayerischen Staatsbibliothek (BSB). „Bei unseren Besuchern ändert sich dadurch das Medienverhalten.“ In München hat man schon vor Jahren darauf reagiert. Die Bayerische Staatsbibliothek ist mit der Digitalisierung in Deutschland am weitesten vorgeschritten. Knapp 860.000 Werke stehen dort mittlerweile digital zur Verfügung. Anfang 2014 sollen es eine Million Werke sein.

„Obwohl wir bereits einen rasanten Wandel erfahren, dürfte das alles erst der Anfang sein“, sagt Klaus Ceynowa. Mit der Weiterentwicklung von Smartphones, Tablets und mobilen Computern würden sich auch die Anwendungsmöglichkeiten für Digitalisate künftig vervielfältigen. Wohin die Reise gehen wird, ist bei der BSB bereits zu sehen. Sie bietet ihren Nutzern beispielsweise kostenlose Applikationen, so genannte Apps, an. Für die App mit dem Titel „Famous-Books“ wurden 52 digitalisierte Spitzenstücke ihrer Bestände zusammengestellt: die Gutenberg-Bibel etwa oder das Geheime Ehrenbuch der Fugger. „Seit dem Sommer 2010 haben wir im App-Store von Apple Downloadzahlen im sechsstelligen Bereich erzielt“, sagt Klaus Ceynowa. Jetzt sind weitere Apps geplant. Eine Location-Based-Service App „Historisches Bayern“ etwa soll bereits Anfang 2013 starten.



Die Bibliothek der Zukunft verbindet High-Tech und Tradition

den Zugriff auf zunächst rund 5,5 Millionen Datensätze. Sie stammen vorerst aus rund 80 Kultur- und Wissenschaftseinrichtungen wie Museen, Archiven oder Bibliotheken. Später einmal könnten sich insgesamt bis zu 30.000 Einrichtungen an dem Netzwerk betei-

Text • Foto: dbv

Informationen im Internet:

www.deutsche-digitale-bibliothek.de
www.europeana.eu

Gehör finden

Der ASD orientiert sich neu in Sachen Öffentlichkeitsarbeit

Die Herbsttagung des Allgemeinen Schulleitungsverbands Deutschlands in Kassel ist ein traditionsreiches und auch von den Delegierten der Landesverbände hoch geschätztes Zusammenkommen der verbandspolitischen Macher. Hier wird kontrovers diskutiert, konstruktiv gearbeitet und konsensual entschieden – denn um den Forderungen von Schulleitungen den notwendigen Nachdruck zu verleihen, ist es zwingend notwendig, politisch mit einer Stimme zu sprechen.

Erneut fand die Tagung im Kurparkhotel statt, das bereits seit Jahren die entsprechenden räumlichen und technischen Voraussetzungen für das zweitägige Treffen bereitstellt. In der documenta-Stadt definierten die Delegierten des ASD die gemeinsame Linie der nächsten Monate.

Wissenschaftliche Grundlagenarbeit

Zu Beginn der Tagung stand externer Input. Prof. Dr. Stephan Huber, international renommiert im Bereich der Schulleitungsforschung, stellte erste Ergebnisse seiner länderübergreifenden Studie vor, die die Belastung von Schulleitungen im Arbeitsalltag zu erfassen sucht. Geradezu spiegelbildlich fand der Verband seine teils schon seit Jahren gestellten Forderungen in den Ausführungen des Gast-Referenten wieder: Neben der Professionalisierung von Schulleitung legt die Studie dringend eine Erhöhung der Leitungszeit sowie die Fortbildung von Schulleitungen in Fragen von Gesundheitsmanagement/ salutogener Führung nahe.

Die Erkenntnisse sind natürlich nicht wirklich überraschend – erstmals jedoch finden sie Ausdruck im Rahmen einer groß angelegten, wissenschaftlich fundierten Studie. Dadurch eröffnen sich neue Möglichkeiten im Hinblick auf die politische Arbeit der Vertretungen von Schulleitung, denn die Forderungen können nicht länger abgetan werden als subjektive verzerrte „Meinungsäußerungen“ der betroffenen Interessengruppe. Aus diesem Umstand ergab sich im Tagungsverlauf notwendig die Frage: Wie tritt man mit diesen Ergebnissen medienwirksam an die Öffentlichkeit?

Praxis der Öffentlichkeitsarbeit

Aus dem Dialog der Delegierten ergab sich eine deutliche Haltung: Mit einer Einmal-Präsenz in Form einer einfachen Meldung zum Thema kann es nicht getan sein, der ASD braucht erweiterte, kontinuierliche Medienarbeit. Dazu gehört, neben dem mittlerweile bundesweit etablierten Verbandsmagazin, auch die Erweiterung von digitaler Repräsentation sowie fortlaufende, intensive Pressearbeit.

Auf Grundlage dieser Überlegungen schärften die Delegierten in Gruppenarbeit das Forderungsprofil des ASD – die Ergebnisse dieses sehr konstruktiven Prozesses werden Grundlage künftiger Öffentlichkeitsarbeit sein.

Unmittelbares Resultat des Bemühens um eine klare Profilierung des ASD in der Öffentlichkeit ist untenstehende Pressemitteilung, die noch einmal klar die zentralen Positionen des Verbands artikuliert.

Anzeige

Pressemitteilung vom 15.12.2012

Schulleiter werden zu Schul-Managern

Nötige Ausbildung und Ausstattung soll Qualität an Schule sicherstellen

Heute, in Zeiten der selbstständigen Schule, ist der Schulleiter der Manager der Schule. Er trägt die Verantwortung für die Qualität der Schule und schafft die Rahmenbedingungen für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler.

Um diesen Ansprüchen gerecht werden zu können brauchen Schulleiter eine fundierte Ausbildung vor Amtsübernahme, Zeit, Befugnisse und eine angemessene Besoldung.

Daher fordert der Allgemeine Schulleitungsverband Deutschland (ASD) als Dachverband von Schulleitern aller Bundesländer:

- Schaffung einer bundesweiten Führungsakademie mit vernetzten Landesakademien
- Die Arbeitszeit des Schulleiters ist Leitungszeit ohne Unterrichtsverpflichtung
- Umfassende Entscheidungsbefugnis für die personellen und sächlichen Ressourcen der Schule
- Qualifizierte Sachbearbeiter/innen in den Schulbüros zur Entlastung der Schulleitung
- Gleicher Lohn für gleiche Arbeit, unabhängig an welcher Schulart jemand Schulleitung ist

Wie notwendig diese Forderungen sind, zeigt die hohe Anzahl an unbesetzten Schulleitungsstellen über das ganze Bundesgebiet. Sie steigt kontinuierlich an!

Diese Stellen bleiben unbesetzt, da dieser Beruf durch schlechte Rahmenbedingungen immer unattraktiver wird.

Für einen guten Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler brauchen wir gute Schulen. Gute Schulen brauchen gute Schulleiter/innen!

ASD-Vorsitzende
Gudrun Wolters-Vogeler



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

Die 140 Deutschen Auslandsschulen weltweit benötigen gut qualifizierte Führungskräfte, vor allem Pädagoginnen und Pädagogen, die bereit sind, die reizvolle Herausforderung einer Stelle als Schulleiterin bzw. eines Schulleiters zu übernehmen.

Bewerbungsvoraussetzung:

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

Hinsichtlich des Bewerbungsverfahrens nehmen Sie bitte Kontakt auf mit dem

Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA 3
50728 Köln • Ansprechpartner: Herr Dörfler

Tel.: 022899/3583455 oder 0221/7583455 • E-Mail: andreas.doerfler@bva.bund.de

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

Weitere Informationen zum Bewerbungsverfahren sowie zu den Auslandsschulen finden Sie im Internet unter **www.auslandsschulwesen.de**.



Bundesverwaltungsamt
– Zentralstelle für das
Auslandsschulwesen –



Inklusion – unsere gemeinsame Aufgabe

Ergebnisse des gemeinsamen Workshops des ASD und der KSD

Unter dem Motto „Inklusion – unsere gemeinsame Aufgabe“ trafen sich vom 10. bis zum 12. Mai 2012 der ASD und die Konferenz der Schulaufsicht in der Bundesrepublik Deutschland KSD zu einem gemeinsamen Workshop in Tabarz.

Herr Dr. Wolfgang Bott Jurist aus dem HKM zeigte eingangs die rechtlichen Rahmenbedingungen auf, die durch die Behindertenrechtskonvention (BRK) gesetzt wurden. Nach der Unterzeichnung der BRK durch die BRD müssen die Länder in eigenen Gesetzen die erforderlichen Regelungen treffen. Der hessische Gerichtshof hat festgestellt, dass die BRK so unscharf formuliert ist, dass daraus nur Zielvorgaben abgeleitet werden können. Derzeit gäbe es keinen einklagbaren Anspruch auf inklusive Beschulung. Der in der BRK vorgesehene Haushaltsvorbehalt wird, zumal bei finanziell immer schwierigeren Haushaltslagen, von den politisch Verantwortung Tragenden immer argumentativ herangezogen werden.

Es ist in Hessen derzeit nicht vorgesehen, die Förderschulen abzuschaffen. Im Rahmen der im System vorhandenen finanziellen und personellen Mitteln wird die inklusive Beschulung durch Verlagerung dieser Ressourcen ausgebaut.

Unter diesen, für eine inklusive Beschulung zu geringen Ressourcen-Voraussetzungen, wird auch die Diskussion um das Kindeswohl sowohl der Kinder mit wie auch ohne Behinderung eine neue Dimension annehmen. Das Recht der Kinder ohne Behinderung, eine ihren Möglichkeiten entsprechende schulische Förderung zu erhalten, könnte von diesen oder ihren Eltern eingeklagt werden. Hier sind die Bildungsrechte aller Betroffenen zu beachten.

Das Einführungsreferat von Frau Ines Boban, Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg, beschäftigte sich mit der Begriffsklärung, den Gelingensfaktoren und den Aufgaben von Schulleitung und Schulaufsicht in diesem Prozess. Dabei orientierte sie sich am „Index für Inklusion“ der von ihr mit Prof. Hinz zusammen übersetzt und auf deutsche Verhältnisse übertragen wurde (http://www.zsb.uni-halle.de/forschung/abgeschlosseneprojekte/izbb/tp1/methodik/index_fuer_inklusion/).

Die Arbeitsgruppen, die auf der Grundlage der beiden Referate gebildet wurden, standen unter dem Blickwinkel „Schlüsselemente inklusiver Pädagogik – Wie kann Schulaufsicht und Schulleitung bei der Entwicklung von Inklusion helfen und unterstützen“.

Die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen wurden von diesen dargestellt und sollen hier in ihren Kernpunkten aufgezeigt werden.

- Es gibt weder europaweit noch deutschlandweit eine einheitliche Definition des Begriffs der Inklusion. Eine einheitliche Definition ist jedoch Voraussetzung für deren weitere sachgerechte Umsetzung.



ASD und KSD: Gemeinsam auf dem Weg zur Inklusion

- Die Umgestaltung in eine inklusive Gesellschaft hat richtungsweisende Auswirkungen auf den vorschulischen Bereich, die schulischen Institutionen, die betroffenen Verbände, die Krankenkassen, die Sozialhilfeträger, die Jugendhilfe, das schulische Übergangsmanagement, die nachschulischen Institutionen und die betriebliche Aus-, Fort- und Weiterbildung, da Inklusion nicht mit dem Verlassen der Schule aufhört.
- Die Umsetzung der Inklusion kann nur im Rahmen der verfügbaren Ressourcen und vorhandenen Haushaltsmittel stufenweise realisiert werden, wenn sie nicht zu Ungunsten der betroffenen Schülerinnen und Schüler ausgehen soll. Dabei sind regional unterschiedliche Ansätze zu ermöglichen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass in der Aufbauphase gut ausgebaute und ausgestattete schwerpunktmäßige Angebote den Anspruch des behinderten Kindes auf Regelbeschulung erfüllen müssen. Ziel dabei ist sicherlich eine wohnortnahe Beschulung.
- Die demographischen Gewinne müssen im System verbleiben. Damit werden die personellen Ressourcen für einen flächendeckenden Ausbau des inklusiven Angebotes sichergestellt.
- Auf die Sozialhilfeträger und die Jugendhilfe werden verstärkt Aufgaben zukommen, die auch die Kommunen als Sozialhilfeträger betreffen. Die Einbeziehung von Therapeuten, Integrationshelfern und weiteren pädagogischen Fachkräften führt zu einer Vernetzung der Unterstützungssysteme. Es wird eine weitere Aufgabe von Schule sein, diese verschiedenen Unterstützungssysteme einzubinden und zu koordinieren.

- Die universitäre Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ist noch nicht auf die neuen Aufgaben, die mit der Inklusion auf die Lehrkräfte zukommen, ausgerichtet. In der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte muss auf diese neuen Verantwortungsbereiche einer der Schwerpunkte gelegt werden. Dies betrifft sowohl die Ausbildung der Förderschullehrer/innen wie auch die Ausbildung der Lehrkräfte an den Regelschulen bis hin zu den Lehrer/innen für die Gymnasien und die Berufsschulen.
- Die durch den Rückgang der Schülerzahlen in den Sonderschulen/ Förderschulen frei werdenden Ressourcen müssen zur Umsetzung der Inklusion genutzt werden. Dies allein wird jedoch nicht ausreichen, um eine inklusive Beschulung flächendeckend aufzubauen. Parallel wird es noch über einen längeren Zeitraum erforderlich sein gut ausgebaute und ausgestattete Förderschulen vorzuhalten, auch um dem Wahlrecht der Eltern gerecht werden zu können.
- Die Rolle der Schulaufsicht in diesem Entwicklungsprozess umfasst u.a. die Gewinnung von Schulen, die Planung in der Region, die Begleitung und Unterstützung der Schulen, den verantwortungsbewussten Personaleinsatz und die Beratung von Schulen, Lehrkräften und Eltern.

Ausblick auf den nächsten Workshop von KSD und ASD in Tabarz/Thüringen:

Der nächste gemeinsame Workshop findet vom 13.-15.06.2013 in Tabarz statt. Er wird unter dem Thema „Selbstständiger werdende Schule und Schulaufsicht“ mit dem Schwerpunkt „Zielvereinbarung“ stehen.

Die Hauptlast in diesem Umbauprozess wird bei den Schulen und hier vorrangig bei den Schulleitungen liegen. Diese umfassen sowohl den planerischen und organisatorischen wie auch den inhaltlichen und pädagogischen Bereich. Schulqualitätsarbeit muss unter den veränderten Rahmenbedingungen neu und anders gedacht werden.

Die Überzeugungsarbeit bei den Kollegen/innen, die erforderliche intensivere Eltern- und Beratungsarbeit, die Beschaffung und Sicherung von weiteren Ressourcen, der erhöhte Raum- und Planungsbedarf bei der Unterrichtsorganisation um nur einige zu nennen, erhöhen die Arbeitsbelastung der Schulleitungen erheblich, ohne dass hier eine Entlastung und Unterstützung angedacht ist.

Autor: **Bernhard Jäger** • Foto: **Fotolia**

Anzeige

Das SchulleiterABC online

SchulleiterABC
das Original

**SchulleiterABC – Die prägnante Auskunft für Schulleitungen und Schulbehörden –
Alphabetisch nach Stichworten aufgebaute Online-Kartei**

Jetzt kostenlosen
Testzugang anfordern!



Vorteile der Online-Version:

- Die umfangreiche Sachkartei jederzeit und überall per Internetzugang erreichbar
- Durch regelmäßigen Aktualisierungsservice kein aufwendiges Einsortieren nötig
- Einfache Suchfunktion und übersichtliche Auflistung
- Einfügen und Ausdrucken eigener Notizen
- Angabe der Fundstellen in Gesetzen und Verwaltungsschriften
- Verlinkungen intern, zu den ausführlichen Gesetzen, Verordnungen und Bekanntmachungen des Kultusministeriums, sowie ins world wide web
- Keine Einzelplatzlizenz



MEDIENGRUPPE
OBERFRANKEN
BUCH- UND
FACHVERLAGE

Fordern Sie unverbindlich und kostenlos Ihren Testzugang an:

Mediengruppe Oberfranken – Buch- und Fachverlage GmbH & Co. KG,
E.-C.-Baumann-Straße 5, 95326 Kulmbach, Tel. 092 21 / 949-204, Fax 092 21 / 949-377,
bfv.vertrieb@mg-oberfranken.de, www.schulleiterabc.de

Föderalismus im Bildungswesen

Konsensuale Forderungen von ASD, BER und GSV

Eine Vereinheitlichung der Strukturen im Bildungswesen ist überfällig. Vor diesem Hintergrund hat der ASD in Zusammenarbeit mit dem Bundeselternrat BER und dem Grundschulverband GSV Forderungen für den Primarbereich formuliert.

Der Allgemeine Schulleitungsverband Deutschlands ASD, der Bundeselternrat BER und der Grundschulverband GSV mahnen die unterschiedlichen Bedingungen und Vorgehensweisen der Bundesländer in den Grundschulen an und fordern, die Nachteile des Bildungsföderalismus abzubauen. Auf Bundesebene müssen die rechtlichen Voraussetzungen geschaffen werden, um die folgenden Forderungen bundesweit umzusetzen:

- Alle Institutionen und Leistungen eines Bundeslandes, die mit Bildung zu tun haben, müssen im Bildungsministerium zusammengefasst werden (Kindergärten, Schulen, Schulsozialarbeit, Horte, Leistungen nach dem Bundessozialhilfegesetz etc.). Die gleiche Forderung gilt für die Kommunen.
- Es muss ein verbindliches einheitliches diagnostisches Verfahren zur Sprachstandsfeststellung installiert werden. Dieses sollte zum gleichen Zeitpunkt - 15 Monate vor Einschulung - für ALLE Kinder durchgeführt werden.
- Als verbindliche Konsequenz aus den Ergebnissen der Sprachstandsfeststellung erfolgen bei Bedarf verbindliche Fördermaßnahmen, kostenfrei und familienfreundlich.
- Der Beginn der Schulpflicht wird länderübergreifend einheitlich geregelt. Jedes Kind wird mit Beginn der Schulpflicht eingeschult. Die notwendigen personellen, sächlichen und räumlichen Ressourcen für zusätzliche Fördermaßnahmen müssen in ausreichendem Maße bereitgestellt werden.
- Alle Grundschulen müssen mindestens als verlässliche Halbtagschulen in der Zeit von 7.30 bis 14.00 Uhr Unterricht und Betreuung für alle Kinder gewährleisten, damit Eltern einer Berufstätigkeit nachgehen und ihren Alltag planen können. Eine bedarfsorientierte Ausweitung zu Ganztagschulen ist anzustreben, um den Schülerinnen und Schülern eine Rhythmisierung von Arbeits- und Entspannungsphasen zu ermöglichen.
- Alle Schülerinnen und Schüler haben unabhängig vom Bundesland denselben Anspruch auf das gleiche Volumen an Unterrichtszeit bezogen auf die vier Grundschuljahre.
- Unter den momentan in den meisten Bundesländern herrschenden Bedingungen sind Klassenstärken von 26 bis 30 Schülern pro Klasse inakzeptabel. Um diese Bedingungen zu verändern, müssen die Schüler-Lehrerrelation und die Arbeitsbedingungen so gestaltet sein, dass neue Unterrichtsformen des individualisierten Lernens umgesetzt werden können und ein Arbeiten in Kleingruppen möglich ist. Die Per-

sonalzuweisung muss weiteres pädagogisches Personal in erforderlichem Maße beinhalten, um allen Schülerinnen und Schülern die Förderung zukommen zu lassen, die sie benötigen.

- Alle Schulen haben eine flexible Eingangsphase mindestens in den Klassenstufen 1 und 2, die in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen gestaltet wird, um auf das unterschiedliche Lerntempo der Schülerinnen und Schülern einzugehen.
- Ein zwangsweises Wiederholen einer Jahrgangsstufe (Sitzenbleiben) darf es in der Grundschule nicht geben.
- Zeugnisse werden in der Form von kompetenzorientierten Rückmeldeformaten zur Leistungsrückmeldung erteilt, die ausgehend von klaren Kriterien anhand der KMK-Standards überall verbindlich sind. Dadurch entfallen zukünftig Noten.
- Es gibt keine Halbjahreszeugnisse. Stattdessen erfolgt ein verbindliches Eltern-Lehrer-Kind-Gespräch, dessen Ergebnis in einem gemeinsamen Protokoll festgehalten wird.
- Die Zeugnisse am Ende eines Schuljahres werden während eines Eltern-Lehrer-Kind-Gesprächs übergeben und erläutert. Auch hier wird das Ergebnis des Gesprächs in einem gemeinsamen Protokoll festgehalten.
- Der Übertritt in die weiterführende Schule soll aufgrund der Entscheidung der Eltern erfolgen. Diese entscheiden nach einem verpflichtenden Beratungsgespräch auf der Grundlage überall gleicher, verbindlicher Kompetenzbeschreibungen durch die abgebende Schule.
- Lehrkräfte aller Schulformen erhalten eine einheitliche mindestens achtsemestrige akademische Ausbildung mit hohem Praxisanteil zu Beginn des Studiums.
- Lehrkräfte aller Schulformen erhalten die gleiche Eingangsbesoldung und haben die gleiche Jahresarbeitszeit. Das gleiche gilt für Schulleitungen.
- Gute Schule braucht gute Schulleitungen. Schulleitung braucht ausreichend Leitungszeit für Schulentwicklung (Personal, Organisation, Qualität). Die Berechnung der Leitungszeit muss bundeseinheitlich und schulformunabhängig geregelt sein.



Der föderalen Uneinheitlichkeit entgegenzuwirken ist ein gemeinsames Anliegen von ASD, BER und GSV

Alle Kinder haben einen Anspruch darauf, die allgemeine Schule zu besuchen und dort ihren Fähigkeiten entsprechend gefordert und gefördert zu werden, unabhängig davon, in welchem Bundesland sie leben.

Text: **ASD, BER, GSV** • Foto: **Fotolia**

Die Wirkung universitärer Schulleitungsfortbildung

Aufgezeigt am Beispiel des Kaiserslauterer Fernstudiengangs Schulmanagement

Schulen bekommen im Zuge bildungspolitischer Reformen größere organisatorische und pädagogische Gestaltungsverantwortung. Neben Effizienzsteigerungen und Qualitätsverbesserungen werden eine innere Demokratisierung der Schulen, flexiblere Problemlösungen vor Ort, die Öffnung der Schule ins Umfeld und vor allem pädagogische Innovationen erwartet.

Vor diesem Hintergrund vollzieht sich z. Zt. ein Wandel von der „verwalteten“ Schule hin zur Schule als „lernende Organisation“. Es liegt auf der Hand, dass dies eines professionellen Managements vor Ort bedarf, welches die Philosophie einer „lernenden Organisation“ mit Umsicht und Sachverstand in das Kollegium trägt und für ein kontinuierliches Qualitätsmanagement sorgt. Schulleiterinnen und Schulleitern fehlt in der Regel eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung hierzu. Diese Lücke schließt die TU Kaiserslautern mit einem berufsbegleitenden Master-Fernstudiengang, dessen wissenschaftliche Leitung sich Prof. Dr. Rolf Arnold und Prof. em. Hans-Günter Rolff teilen.

Da die Studierenden durchweg berufstätig sind, muss die Anbieterseite flexibel auf berufsbedingte oder familiäre Zeitprobleme reagieren. Sollten die Studierenden durch besondere Härten (z.B. Mehrbelastung im Beruf, Umzug, Jobwechsel, familiäre Probleme oder eine längere Krankheit), das Semesterziel nicht erreichen können, so steht der wissenschaftliche Mitarbeiter des Studiengangs für eine Beratung und individuelle Lösungen im Rahmen der Prüfungsordnung zur Verfügung. Er zeigt dann den Studierenden Wege auf, das Studium sinnvoll planen und absolvieren zu können.

Der zu erbringende Zeitaufwand für ein erfolgreiches Absolvieren des Fernstudiums Schulmanagement wird mit etwa 15-17 Stunden pro Woche bemessen. Um ein genaueres Bild über die Studierbarkeit der Fernstudiengänge zu erhalten, wurde in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Ruhr-Universität Bochum (vgl. Harney/ Fuhrmann 2012¹) eine Befragung im Auftrag des DISC² durchgeführt, welche neben den Motiven, Relevanzen und Wirkungszuschreibungen auch über die Arbeitsbelastung der Studierenden näheren Aufschluss gibt. Darüber hinaus wurde auch die Zufriedenheit der Studierenden mit der Studienorganisation erfragt. Alle Aspekte wurden von den Befragten durchgehend als förderlich bzw. als weitgehend förderlich beurteilt. Eine besonders hohe Zufriedenheit konnte bei den Punkten „Flexibilität der Studienorganisation“ und „Präsenzveranstaltung“ festgestellt werden. So betont beispielsweise ein 42-jähriger stellvertretender Schulleiter, der das Fernstudium Schulmanagement erfolgreich abgeschlossen hat, dass er durch diese Zusatzqualifikation keine einzige Unterrichtsstunde absagen musste, da alle Präsenzzeiten und Prüfungstermine an Wochenenden bzw. in den Ferienzeiten stattfanden.³

Außerdem hat die Absolventenbefragung bestätigt, dass es sich sowohl für die Persönlichkeitsentwicklung, als auch inhaltlich, finan-

ziell und für den beruflichen Aufstieg lohnt, das Studium Schulmanagement zu absolvieren:

73%	haben neue Elemente in die Arbeit integriert, Qualität der Arbeit hat sich gesteigert, frühere Bestandteile der Arbeit sind optimiert worden
95%	haben neues Wissen erworben, inhaltliches und fachliches Wissen erweitert und den persönlichen Horizont ausgeweitet
35%	sind in eine höhere Gehaltsgruppe gekommen
50%	haben sich beruflich verbessert/ sind aufgestiegen, befördert worden
56%	haben neue Aufgabenfelder hinzubekommen

Zu diesen Erfolgszahlen passen auch diese beiden Rückmeldungen von zwei Absolventen zum Studium:

„Gerade musste ich mich erneut auf die Abteilungsleiterstelle an meiner Schule bewerben und mich dabei großer Konkurrenz stellen. In der Diskussion vor dem Findungsausschuss habe ich im Bereich Kommunikation, Führungsverhalten, Vision und Personalentwicklung vor allem Wissen präsentiert, dass ich im Studium erworben habe. Kurz und gut: Die Stelle ist mein und meine Schulaufsicht meldete zurück, dass mein Hintergrundwissen das Wissen der anderen Bewerber deutlich übertraf.“⁴

„Meine Haltung und mein Denken zu Schule und Führung haben sich dank der Studienbriefe und Veranstaltungen differenziert und verändert. Zu Beginn des Studiums hatte ich keine klare Vorstellung davon, wie man ein Gymnasium leiten kann; jetzt habe ich das! Auch für meine Tätigkeit als Fachberater in der Schulaufsicht ist das Studium nützlich: bildungspolitische Entscheidungen, neue pädagogische und didaktische Trends, Schul- und Unterrichtsentwicklung kann ich jetzt viel klarer und differenzierter beurteilen als zuvor. Auch habe ich bei Prüfungslehrproben und Unterrichtsbesuchen einen viel besseren Blick; mein Verhalten als Fortbildner hat sich verändert, ist offener und kritischer geworden. Und auch auf meine Unterrichtspraxis hat sich das Studium ausgewirkt: Schülerfeedback und offene Unterrichtsformen etwa spielen eine bedeutendere Rolle als früher.“⁵

Autor: **Carsten Ansoerge**

¹ Harney, K., Fuhrmann, C. (2012): Gleiches wird ungleich beurteilt: Motiv- und Nutzeinschätzungen in der beruflichen Weiterbildung durch Masterstudiengänge 2012. Eine Replikationsanalyse. NBE-Arbeitspapier. 16. Essen.

² Das Distance and Independent Studies Center ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der TU Kaiserslautern.

³ Vgl. Tuninger Bote. Das Amtsblatt. Vom 23.04.2009, S. 3

⁴ Vgl. <http://www.zfuw.uni-kl.de/disc/erfolgsgeschichten/>

⁵ E-Mail eines 43 Jahre alten Studierenden vom 01.05.2012.

EDV-Einsatz in der Schule aus Sicht der Schulleitung

Datenschutz und -sicherheit: Was es zu beachten gilt

Bildungseinrichtungen sind auf ein komplexes Informations- und Bildungsmanagement angewiesen das größtenteils auf elektronischen Systemen basiert. Pädagogik setzt Technologien wie z. B. Whiteboards, Lernplattformen und Kommunikationslösungen ein sowie zusätzlich - was die Betreuung erschwert - diverse Hardfamilien- und mannigfach Software für den Unterricht.

Trotz begrenzter Budgets wachsen die Ansprüche, die Schulen, Eltern und Politik an die Schul-IT stellen: Sie soll praxistauglich und sicher sein, standardisiert und dennoch anpassbar an die diversen Schulformen und -größen, und bei alldem zukunftssicher und offen für neue Entwicklungen sein - wie moderne Cloud-Technologien, neue Betriebssysteme, webbasierte Unterrichtsszenarien, Notebook- und Tablet-Nutzung in den Klassen. Ein Traum!

Dabei sollte die Schulleitungen Themen wie Datenschutz und Datensicherheit nicht vernachlässigen, da sie im Regelfall in der - wie natürlich bei vielen anderen Themen auch - rechtlichen Verantwortung der Schulleitung stehen. Der Alltag des Autors kennt eine Reihe von relevanten Vorfällen, die man mit wenig Aufwand hätte vermeiden können.

Schulische EDV zu organisieren, zu betreuen und zu überwachen ist eine mehr als anspruchsvolle Aufgabe. Bereits die übliche Verwendung des heimischen PCs oder Notebooks durch den Lehrer bedarf eindeutiger Regelungen und der Überprüfung. Ebenso bringen Immer mehr Schüler eigene Notebooks oder Tablets mit in die Schule. Wie soll/kann dieses Equipment in die schulischen EDV-Strukturen sicher eingebunden werden?

Im Rahmen unserer täglichen Arbeit als EDV-Dienstleister für Schulen zeigt sich, dass Schulen, die ihre Verwaltung und Pädagogik edv-basieren, kaum Unterstützung bei Fragen der Datensicherheit und des Datenschutzes erhalten. Das heißt, Schulträger sind ausnehmend zurückhaltend im Hinblick auf die der Unterstützung von Schulen bei den anfallenden Fragen zu Datensicherheit und Datenschutz.

Mittels schulischer EDV ist es Alltag, personenbezogene Daten zu erheben, zusammenzuführen, auszuwerten, zu speichern oder in anderen Zusammensetzungen zu nutzen. Dem Postulat folgend, dass personenbezogene Daten zu schützen sind, ist also zwingend notwendig diese Daten nur einem zugewiesenen Benutzerkreis zu öffnen.

Daraus resultierende verpflichtende Forderungen an die technische Ausstattung:

- Gesetzter und gelebter Standard: physische Trennung pädagogischer und verwaltungstechnischer Netzwerke
- Firewall als Schutz vor Zugriffen von außen, Inhaltsfilterung
- Integration von effizienten Backup-Szenarien (tägliche, wöchentliche, monatliche Sicherung intern und extern)

- hohe Ausfallsicherheit durch Trennung von Datenhaltung und PC/Server
- klare und flexible Berechtigungsstrukturen für alle Nutzer
 - rollenbasiertes Zugriffskonzept (z.B. Schulleiter, stellv. Schulleiter, Sekretariat, Lehrer, Sozialarbeiter)
- Verschlüsselung sensibler Daten
- Bios Kennwort zum Schutz der PCs
- Anmeldung mit Benutzerkennung und Kennwort

Die formulierten Anforderungen bzw. Vorgaben können nur mit professioneller Hilfe geleistet werden - sei es durch den Schulträger oder externe Dienstleister.

Zusätzliche Maßnahmen - nennen wir sie organisationsbedingt - sichern den Schulleiter sowie die Bediensteten ab. Zugang zu Verwaltungs-PCs ist generell nur den schriftlich benannten Berechtigten gestattet (ob Einzel-PC oder EDV-Netzwerk). Diese Personen müssen sich wie bereits oben erwähnt mit Benutzerkennung und Kennwort (personenbezogen) anmelden, damit mittels Protokollierung festgehalten und nachvollzogen werden kann, wer zu welchem Zeitpunkt zum Beispiel Änderungen am Verwaltungsdatenbestand vorgenommen hat. Spätestens wenn Datenbestände ausschließlich elektronisch gespeichert werden, ist eine Protokollierung zwingend erforderlich.

In diesem Zusammenhang sei auf eine weit verbreitete Lässlichkeit hingewiesen. Viele Nutzer melden sich nicht an ihrem Rechner ab, wenn sie den Arbeitsplatz verlassen. Dies hat erst kürzlich dazu geführt, dass Schüler ein Netzwerk „übernommen“ haben. Über unsere Fernwartung haben wir die „feindliche“ Übernahme rasch beenden können, da sie schnell bemerkt wurde. Aber der Schaden - monetär wie ideell - hätte groß sein können. Mit der Windows-Taste und „L“ [Win+L] melden Sie sich sauber ab.

Für Schulleitungen folgt daraus, dass die Kenntnisse der Lehrkräfte und Verwaltungsmitarbeiter überprüft und aufgefrischt werden sollten bzw. müssen. Bieten Sie Schulungen an! Unter Umständen müssen Sie Lehrkräfte von der EDV-Nutzung ausschließen, da Sie als Schulleiterin/Schulleiter die Verantwortung für sachgemäße Nutzung der EDV tragen und damit Datenschutz und Datensicherheit an Ihrer Schule gewährleisten!

Autor: Volker Jürgens

Über die AixConcept GmbH

Die AixConcept GmbH ist ein spezialisierter IT-Dienstleister für den Bildungsbereich. Professionelles IT-Consulting und technisch ausgereifte Netzwerklösungen bilden die Basis unserer Kundenangebote. Mit unserem Kernprodukt, der Netzwerklösung MN-Spro, steht die AixConcept GmbH für den zeitgemäßen EDV-Einsatz in Schulen.

Kontakt:

www.aixconcept.de, Telefon +49 (2408) 709932

Schulleitungssymposium 2013 in Zug/Schweiz

Herausforderungen und Chancen für Schule und pädagogische Führung

Vom 26. bis 28. September 2013 findet in Zug/Schweiz das Schulleitungssymposium (SLS) zu Themen der Schulqualität, Schulentwicklung und des Schulmanagement statt. Der Allgemeine Schulleitungsverband Deutschlands e.V. ist einer der Hauptpartner des SLS, zu dem mehr als 450 Bildungsexperten aus Schulleitung, Schulverwaltung/Schulaufsicht, Bildungspolitik, Wissenschaft erwartet werden. Der Kongress ist neben dieser Multiperspektivität auch wegen seiner Internationalität etwas Besonderes, rund 30 bis 40 Länder werden vertreten sein.

Das Schulleitungssymposium greift die verschiedenen Handlungsfelder von pädagogischer Führung thematisch auf:

- Unterricht: Neue Befunde der Unterrichtsforschung, Innovative Unterrichtsmethoden, Kompetenzorientierung
- Personal: Umgang mit schwierigen Personalsituationen, Systematisches Personalmanagement, Unterrichtsteams – Zusammenarbeit fördern
- Organisation: Wissensmanagement in innovativen Organisationen, Zeitgemäße Schulentwicklung
- Qualitätsmanagement: Nutzen und Risiken der externen Evaluation, QM-Systeme auf dem Prüfstand
- Kooperation (in einer Bildungslandschaft): Kooperation zwischen dem formellen und informellen Bereich: Möglichkeiten und Chancen, Für eine gute Bildung kommt es auf System Leadership an!, Übergänge gestalten

Darüber hinaus gibt es aktuelle Querschnittsthemen wie u.a.

- Diversity Management: Vielfalt als Chance, Umgang mit Heterogenität – Konsequenzen für Schulmanagement
- Gesundheit: Arbeitsbeanspruchung und –belastung in Schule und Schulleitung: Was sind Risikofaktoren, was kann man tun?, Die gesunde Schule, Ressourcenmodell für Schulleitung
- Failing Schools – besonders belastete Schulen: Schule(ntwicklung) in schwieriger Lage, Turnaround von Schulen aus Sicht der Schulverwaltung, Schule in akuter Not – Erfahrungen aus der Praxis
- Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften: Innovative Lehr- und Lernarrangements, Wirksamkeit der Fort- und Weiterbildung bzw. Führungskräfteentwicklung, Kompetenzmodellierung von Schulmanagement

In den Vorträgen, Workshops und Foren werden die anstehenden Herausforderungen sowie Lösungsansätze in den Bereichen Schulqualität,

Schulentwicklung und Schulmanagement thematisiert und diskutiert. Die Tagung bietet vielfältige Möglichkeiten zum Ideen- und Erfahrungsaustausch.

Referentinnen und Referente aus dem deutschsprachigen Raum sind u.a.:

- | | |
|--------------------------------|------------------------------|
| • Prof. Dr. Herbert Altrichter | • Prof. Dr. Stephan Huber |
| • Gerold Brägger | • Prof. Dr. Katja Kansteiner |
| • Johannes Breitschaft | • Dr. Erika Risse |
| • Bernard Gertsch | • Prof. Dr. Jürgen Oelkers |
| • Prof. Dr. Uwe Hameyer | • PD. Dr. Urs Moser |
| • Prof. Dr. Andreas Helmke | • Dr. Hajo Sassenscheidt |
| • Prof. Dr. Silvio Herzog | |

Internationale Referentinnen und Referenten sind u.a.:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| • Prof. Dr. Neil Dempster (AUS) | • Prof. Dr. Leif Moos (DEN) |
| • Prof. Dr. Andy Hargreaves (USA) | • Prof. Dr. Louise Stoll (UK) |
| • Prof. Dr. Ellen Goldring (USA) | • Prof. Dr. Mel West (UK) |
| • Prof. Dr. Olof Johansson (SWE) | |

Organisator ist das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Zug unter der Leitung von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber, in Zusammenarbeit mit Carl Link, eine Marke von Wolters Kluwer Deutschland, mit Forum Bildung (Schweiz), mit dem Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz sowie mit dem ASD. Darüber hinaus wird es von weiteren Partnern, u.a. Bildungsinstituten, Hochschulen und Stiftungen, unterstützt.

Der Tagungsfilm des SLS 2011 zum Thema „Kooperativen Bildungslandschaft: Führung im und mit System“ steht als Streaming und Download bereit unter:

<http://schulleitungssymposium.net/2011/videos.php>

Der Tagungsfilm des SLS 2009 zum Thema „Zeitgemässes Schulmanagement: Widersprüchliche Erwartungen und zielorientierte Lösungen“ steht ebenfalls als Streaming und Download bereit unter:

<http://schulleitungssymposium.net/2009/videos.html>

Informationen zur Tagung (Plenumsprogramm, Einreichung von Beiträgen, Anmeldung, Funding-Möglichkeiten, Übernachtung) erhalten Sie über die Homepage des Schulleitungssymposiums:

www.Schulleitungssymposium.net

Autorin: **Nadine Schneider** • Foto: **PHZ Zug**



Ein Stimmungsbild vom gut besuchten Schulleitungssymposium 2012

Schulleitung, Schulentwicklungskapazität und Schuleffektivität

Aktuelle Forschungsergebnisse zu Treibern von Schulentwicklung

Die empirische Schulleitungsforschung hat sich wiederholt der grundsätzlichen Frage angenommen, ob Schulleitung überhaupt einen nachweisbaren Einfluss auf die Qualität und vor allem die Effektivität von Schule hat. Wer sich mit Schulen und Fragen der Schulentwicklung befasst, ist in der Regel optimistisch: Bei der Schulleitung laufen die Fäden zusammen, sie ist der Motor der Einzelschulentwicklung; ohne, schlimmer noch gegen die Schulleitung geht nichts, zumindest nicht viel.

Jenseits aller Praxisbeobachtungen und Überzeugungen ist die Forschungsliteratur zur Wirksamkeit von Schulleitung geeignet, Konfusion zu stiften. Der empirische Nachweis der positiven Beeinflussung der Effektivität einer Schule durch das Handeln der Schulleitung fiel bislang nämlich keineswegs eindeutig aus, vielmehr gelangen verschiedene Meta-Analysen (das sind Studien, welche die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen simultan auswerten und somit übergreifende Aussagen machen) zu unterschiedlichen Ergebnissen. Mal lässt sich mit den Methoden der empirischen Forschung kein bedeutsamer Zusammenhang zwischen Schulleitungshandeln und Schülerleistungen nachweisen (Witziers et al. 2003), mal zeigen empirische Studien, dass es einen moderaten Effekt der Schulleitung gibt (Marzano et al. 2005, S. 31f.; Loyd & Rowe, 2008). Ein Grund für die unterschiedlichen Befunde könnten unterschiedliche Ansätze der Modellbildung sein: Den Unterschied zwischen ihren eigenen Ergebnissen und denen von Witziers et al. erklären beispielsweise Robinson et al. damit, dass Witziers et al. nur sehr wenige Studien berücksichtigt hätten, in denen auch indirekte Effekte der Schulleitung auf die Schülerleistungen überprüft worden wären. Hiermit wird die für die Schulleitungspraxis interessante Frage angesprochen, ob Schulleitung eher direkt oder eher indirekt auf die Schuleffektivität und Schulqualität Einfluss nehmen kann.

Eine aktuelle Studie der Wissenschaftler Phillip Hallinger und Ronald Heck (2010)¹ verdeutlicht, dass eine Beschränkung auf direkte Effekte dem Forschungsgegenstand nicht gerecht wird. In Fragen der Schulleitungswirksamkeitsforschung haben die Autoren bereits 2006 einen maßgeblichen konzeptionellen Beitrag geleistet, in dem sie Studien, die von einer direkten Wirksamkeit der Schulleitung auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausgehen, von solchen, die eher indirekte, das heißt vermittelte Effekte annehmen, unterscheiden. Dabei zeigte sich, dass Modelle, die von einer direkten Beeinflussung der Schülerleistungen durch die Schulleitung ausgehen, nicht geeignet waren, überhaupt einen Einfluss der Schulleitung nachzuweisen. Ein Einfluss lässt sich nur mit Hilfe komplexer Modelle nachweisen, wobei die Schulleitung dann als eine Einflussgröße innerhalb eines Bündels von Faktoren betrachtet wird und verschiedene vor-

ausgehende und moderierende Variablen gleichzeitig berücksichtigt werden.

Die eigene empirische Prüfung dieser Einsicht gelingt Hallinger und Heck allerdings erst 15 Jahre später durch eine Längsschnittstudie mit vier Messzeitpunkten: An 198 zufällig ausgewählten Grundschulen eines westlichen Staates der USA haben sie hierzu Mathematik- und Englisch-Leistungen von über 13.000 Schülerinnen und Schülern im zweiten, dritten und vierten Projektjahr und Fragebogendaten zu den Bereichen Führung und Schulentwicklung im ersten, dritten und vierten Projektjahr erhoben. Das Konstrukt Führung wurde als „Kollektive Führung“, d.h. nicht auf eine einzelne Person begrenzt operationalisiert. Hiermit berücksichtigen die Autoren, dass Schulleitung zunehmend als Aufgabe und Funktion mehrerer Akteure in der Schule verstanden wird (beispielsweise in Konzepten der „shared leadership“ oder der „distributed leadership“ bzw. „verteilten Führung“). Zusätzlich wurden Einschätzungen zur Schulentwicklungskapazität der Schulen erhoben.

Die Ergebnisse dieser Studie führen die Schulleitungsforschung sowohl in theoretischer als auch in methodischer Hinsicht ein beachtliches Stück weiter: In Übereinstimmung mit den oben zusammengefassten Meta-Analysen lassen sich abermals keine direkten Wirkungen, wohl aber indirekte Effekte der Führung auf die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler feststellen: **„Change in collaborative leadership was related positively to change in school improvement capacity, and change in school improvement capacity was positively related to student growth in reading and math.“** (S. 104). Abbildung 1 verdeutlicht die indirekten, vermittelten Effekte der Führung auf die Verbesserung der Schülerleistungen.

Offenbar ist es die Entwicklung der Schulentwicklungskapazität einer Schule, welche die Schuleffektivität, gemessen an der Verbesserung der Schülerleistungen, positiv beeinflusst. Die Ergebnisse zeigen, dass es Schulen gelingen kann, das Lernen der Schülerinnen und Schüler unabhängig von deren ursprünglichem Leistungsniveau zu verbessern, dadurch dass zentrale Treiber der Schulentwicklung verbessert werden: „Schools can improve learning outcomes regardless of their

¹ Philip Hallinger & Ronald H. Heck (2010): Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning, *School Leadership & Management*, 30:2, 95-110.

initial achievement levels by changing key organisational processes such as leadership and school improvement capacity.“ (S. 104). Dies ist ein für die Schulentwicklung bedeutender empirischer Befund.

Die Autoren decken aber nicht nur vermittelte indirekte Effekte des Führungshandelns über die Schulentwicklungskapazität auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf, sondern – und dies ist zusätzlich neu an ihrem Beitrag, auch Effekte, die sie reziprok nennen: direkte Effekte von der Ausgangsleistung der Schülerinnen und Schüler und indirekte Effekte von der Verbesserung der Schülerleistungen über die Veränderung der Schulentwicklungskapazität, auf Veränderungen in der kollektiven Führung. In der Abbildung sind solche Effekte durch Pfeile von rechts nach links dargestellt. Solche reziproken Effekte sind Indikatoren dafür, dass Führung und Schulentwicklungskapazität sich gegenseitig beeinflussen: Positive Veränderungen in der einen Dimension haben somit auch positive Auswirkungen auf die andere Dimension.

Die mit diesem Modell verbundene Erkenntnis, dass schulisches Führungshandeln in Abhängigkeit von organisationalen Bedingungen wirksam wird und daher immer vor dem Hintergrund der spezifischen Kontextbedingungen zu betrachten ist, entspricht sogenannten Kontingenzansätzen der Führungstheorie: Die Schulleitung schafft nicht, gleichsam aus dem Nichts, Bedingungen und eine produkti-

ve Schulkultur, die dann einseitig und linear auf die Schuleffektivität wirkt, sondern das Führungshandeln der Schulleitung wird durch die Gegebenheiten vor Ort selbst beeinflusst. Wirkungsvolle Führung in der Schule erscheint nach den Ergebnissen als in hohem Maße kontextabhängig: bestehende akademische Strukturen (z.B. schulinterne Curricula, die Art und Intensität der unterrichtsbezogenen Lehrerkoooperation), tradierte Schulnormen (z.B. Unterstützung für Schüler, Professionelles Lernen der Lehrkräfte, offene Kommunikation, der Berufsethos der Lehrkräfte) und gewachsene organisationale Prozesse (z.B. Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Lehrkräfte, Strukturen des Informationsmanagements) müssen im Führungshandeln berücksichtigt werden. Ändern sich die Kontextbedingungen, muss Führung hierauf reagieren. Erfolgreiches Schulleitungshandeln passt sich im Verlauf eines fortschreitenden Schulentwicklungsprozesses den sich ändernden Bedingungen an.

Der Aufsatz von Hallinger und Heck verdeutlicht zudem, dass die Schulleitung, obwohl sie ein zentraler Treiber für Schulentwicklung ist, nicht als „isolierter Wirkfaktor“ gesehen werden kann. Vielmehr zeigt sich, dass Führungshandeln und Schulentwicklungskontext systemisch zusammenwirken: Ändert man nur das eine ohne das andere, sind nachhaltige Effekte kaum zu erwarten.

Autor: **Martin Bensen**

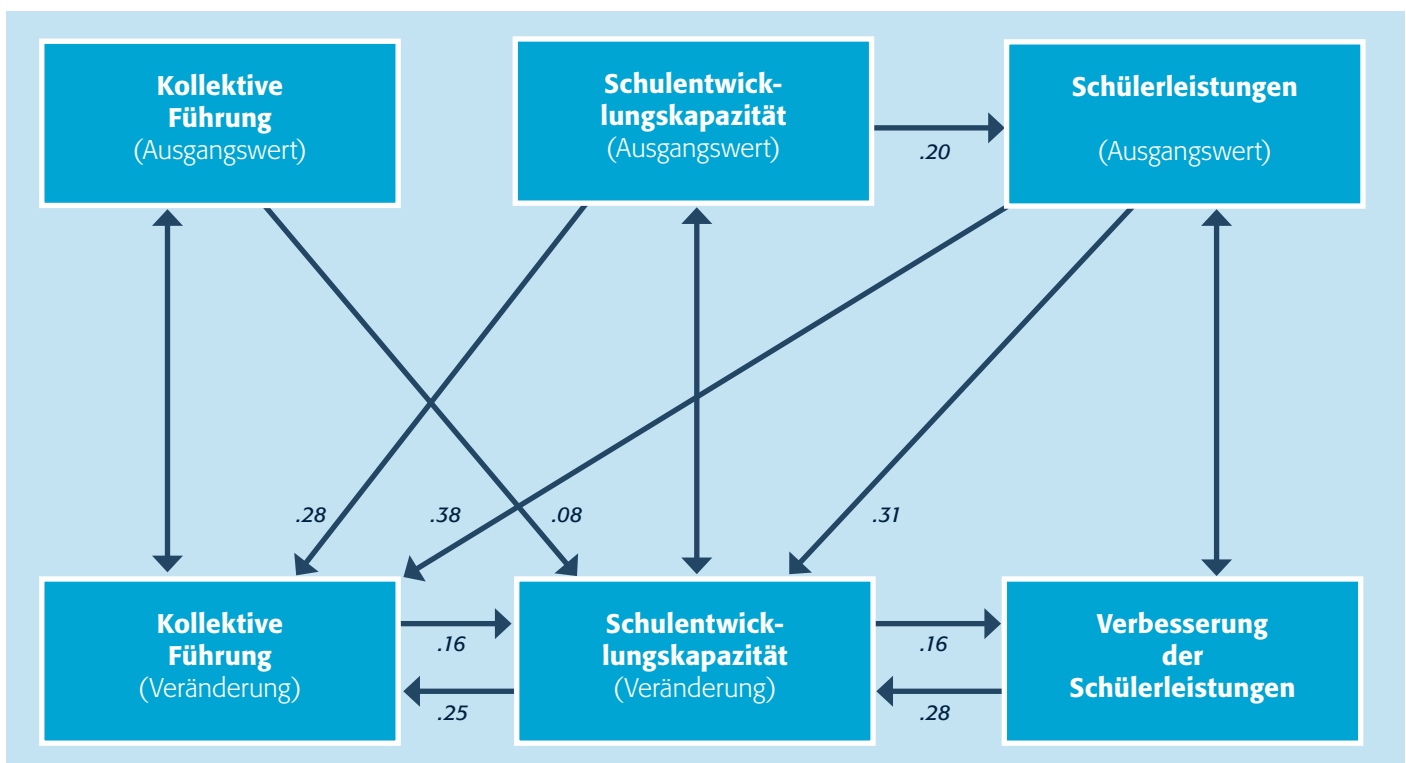


Abbildung 1: Wie Führung auf Schülerleistungen wirkt – und umgekehrt: Modell mit reziproken Wirkungen (Hallinger & Heck 2010, S. 103)

Literatur:

- Hallinger, P., & Heck, R.H. (1996). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. In K. Leithwood, J. Chapman, P. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Hrsg.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (S. 723-781). Dordrecht: Kluwer.
- Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that Works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Witziers, B., Bosker, R.J., & Kruger, M.L. (2003). Educational Leadership and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 39, 398-425.

„Das war doch nur Spaß!“

Bei Mobbing richtig handeln

„Mobbing“ ist ein inflationär gebrauchtes Wort im Schulalltag. Gerade deshalb sollten Schulleiter wissen, wann die Grenze überschritten ist und gehandelt werden muss.

Immer öfter behaupten Schüler (oder Kollegen) „gemobbt“ zu werden, sobald sie sich ungerecht behandelt fühlen. In den meisten Fällen ist das übertrieben und auf die extreme Empfindlichkeit gegenüber Kritik zurückzuführen. Aber wer dies laut sagt, muss damit rechnen, als unsensibel abgestempelt zu werden. Allerdings gibt es auch echte Fälle, die man als Schulleiter nicht bagatellisieren sollte.

Aber wann liegt echtes Mobbing vor? Die wichtigsten Merkmale sind:

- ungleiche Machtverhältnisse durch ein Überordnungsverhältnis, körperliche oder zahlenmäßige Überlegenheit.
- Schikanieren durch körperliche oder verbale Angriffe, aber auch durch non-verbales abweisendes Verhalten.
- Unmöglichkeit des Ausweichens, da der Betroffene den Ort besuchen muss.
- ein fortgesetztes Verhalten, das einem bestimmten Muster folgt. Ein einmaliger Verstoß stellt noch kein Mobbing dar.

Echtes Mobbing und seine Variante, das Stalking (§ 238 StGB), sind gesetzlich erfasste Straftatbestände. Dabei umfasst Letzteres lästiges Nachstellen. Außerhalb der Schule findet man es bei verschmähten Liebhabern, in der Schule hat es das Ziel, einem schulischen Außenseiter keine Ruhe zu gönnen, ihn zu belästigen und so unter Druck zu setzen.

Ausgrenzendes Mobbing ist ebenfalls strafbar, hat jedoch keinen eigenen Paragraphen, sondern fällt unter die Körperverletzung (§ 223 StGB). Dadurch wird klar, wodurch sich Mobbing von kritischen Bemerkungen oder einmaliger Beleidigung abhebt: Damit Mobbing strafrechtlich relevant wird, muss nicht nur die subjektive Befindlichkeit beeinträchtigt sein, sondern es muss einen objektiven körperlichen Befund geben. Beim Anwenden körperlicher Gewalt (Schlagen) ist die Sache eindeutig. Schwieriger ist es bei verbalen oder non-verbalen Angriffen, denn grundsätzlich ist es nicht strafbar, wenn eine Gruppe sich auflöst, sobald ein Außenseiter hinzutritt. Um bei verbalen oder non-verbalen Attacken eine Strafbarkeit zu begründen, muss ein psychosomatischer Befund vorliegen, der dem Betroffenen gesundheitliche Beeinträchtigungen attestiert.

Einfacher ist es, schulische Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen zu verhängen. Denn sie stellen (juristisch) keine Strafen dar, sondern erziehen oder schließen die Täter nur aus der Gruppe aus. Für solche Maßnahmen genügt es, wenn durch das zermürbende Verhalten der Mobbenden das seelische Wohlbefinden eines Schülers erheblich gestört wird (z.B. Angstgefühle) und er dies glaubhaft macht.

Wann nun ist die Schule für Mobbing zuständig? Häufig wenden sich Eltern an die Schule, weil ihr Kind z.B. in der Freizeit von anderen über Facebook beleidigt wird. Ist das eine schulische Angelegenheit? Grundsätzlich nicht, denn was Schüler in ihrer Freizeit machen, ist kein Problem der Schule, sondern fällt in die Zuständigkeit der Schü-

ler bzw. ihre Eltern. Die Betroffenen sollten also informiert werden, dass sie privat gegen mobbende Mitschüler (sofern über 14 Jahre alt) strafrechtlich vorgehen können. Wie man sich wehren kann, steht in meinem Internet-Aufsatz zum Cybermobbing (VdS-Bildungsmedien → Forum Unterrichtspraxis → didacta 2009 → „Post vom Staatsanwalt“).

Aber nun die Ausnahme: Schulische Belange werden berührt, sobald z.B. ein Schüler von Mitschülern an der Bushaltestelle, die sich unweit der Schule befindet, verprügelt wird. Und Schüler, die einen Mitschüler auf dem Schulweg abfangen und malträtieren, dürfen ebenfalls schulrechtlich belangt werden. Das heißt: Auch außerschulische Ereignisse können, sobald sie eindeutig in den schulischen Bereich hineinwirken, schulische Maßnahmen rechtfertigen. Das liegt vor, falls die außerschulische Aktivität das Ziel hat, einen bestehenden schulischen Druck in der Freizeit weiterzuführen, wenn also diejenigen, die maßgeblich über den Außenseiter im Internet herziehen, vor allem seine Mitschüler sind.

Falls ein Schüler in einem kleinen (privaten) Freundeskreis (max. 5 Schüler) über einen anderen herzieht, wäre das theoretisch noch durch die freie Meinungsäußerung gedeckt. Ist der Kreis jedoch größer, durch das Internet (Facebook) vielleicht sogar quasi öffentlich, greift es nicht mehr, sich auf die Meinungsfreiheit zu berufen.

Was entgegnen nun die Täter? Ihre häufigste Rechtfertigung lautet: „Das war doch nur Spaß!“, ein Argument, das bei näherer Betrachtung nicht überzeugt. Denn die Bedingung für einen echten Scherz besteht darin, dass auch der andere die Handlung als Scherz erkennt und akzeptiert. Falls der Gemobbte jedoch den behaupteten Scherzcharakter nicht erkennt, wird daraus juristisch ein „böser Scherz“, dessen Missverständnis regelmäßig zu Lasten der Mobbenden geht. Die Definitionsmacht darüber, was noch ein Scherz und was schon Mobbing ist, liegt letztlich aber weder beim Täter noch beim Opfer, sondern bei denjenigen, die über eine Sanktion befinden. Sie als „verständige Dritte“ entscheiden, wie die Handlung üblicherweise aufzufassen ist.

Selbst wenn Schüler (und Eltern) dies wünschen, halte ich es für falsch, den gemobbten Schüler aus der Klasse zu nehmen, denn das wäre letztlich ein Erfolg für die Mobbenden. Sie hätten ihr Ziel erreicht, den Außenseiter auszuschließen, auch wenn sie dafür mit einer erzieherischen Maßnahme oder einem kurzen Schulausschluss belegt würden. Die wirksamste Maßnahme ist deshalb, die mobbende Gruppe zu zerschlagen und auf andere Klassen aufzuteilen. Bei schweren Fällen sollte man prüfen, ob nicht die Möglichkeit besteht, den Rädelsführer an eine andere Schule zu verweisen.

**Mit den besten Grüßen bis zum nächsten Mal
Ihr Günther Hoegg**



Dr. jur. Günther Hoegg ist Jurist und seit 20 Jahren Lehrer. Mehr Expertenratschläge von ihm finden Sie u.a. im Band „SchulRecht! für schulische Führungskräfte“, erschienen im Verlag Beltz.

Im Rückspiegel: Technik in der Schule

Entwicklungen und Reaktionen

Die Idee der Inklusion ist ein zentrales Thema im Bildungswesen, das allerdings viele Regelschulen vor große Herausforderungen stellt. Moderne technische Hilfsmittel können dabei oft Hilfestellung leisten.

Das Gisela-Gymnasium in München zeigt, wie es funktionieren kann: Seit 1984 integriert die Schule schwerhörige Schüler in den Klassenverband der Oberstufe. Um den Unterricht zu optimieren, sind die Inklusionsklassen seit diesem Schuljahr mit dem Beschallungssystem Dynamic SoundField ausgestattet. Ein Gespräch mit Direktorin Marianne Achatz und Max Dimpflmeier, der als schwerhöriger Lehrer die Betreuung der hörgeschädigten Schüler am Gisela-Gymnasium übernommen hat.

b:sl: Frau Achatz, seit knapp drei Jahrzehnten integriert das Gisela-Gymnasium schwerhörige Schüler. Wie wird die Inklusion im Klassen- bzw. Schulverband praktiziert?

Achatz: Ab der 10. Klasse bis zum Abitur werden bei uns schwerhörige mit normalhörenden Schülern konsequent integrativ unterrichtet. Ferner tragen gemeinsame Fahrten und andere außerunterrichtliche Unternehmungen zu einer gelungenen Inklusion bei. Ein weiterer wichtiger Punkt sind die regelmäßigen Besuche der schwerhörigen Zehntklässler in den fünften Klassen und bei Informationsveranstaltungen für Lehrer: Dabei sprechen sie über die Ausprägung und Folgen ihrer Schwerhörigkeit.

b:sl: Welche Rahmenbedingungen gehören zu einem hörbehinderten-gerechten Unterricht?

Achatz: Dazu gehören spezielle Räumlichkeiten. Wir verfügen über schallgedämmte Klassenzimmer, die mit einer drahtgebundenen Hör-Sprechanlage ausgestattet sind. Die Schüler sitzen im Halbkreis, so dass gegebenenfalls von den Lippen abgelesen werden kann. Zusätzlich verwenden wir seit diesem Schuljahr das mobile Beschallungssystem Dynamic SoundField von Phonak. Mittels drahtloser FM-Übertragung können unsere Lehrer gleichzeitig schwerhörige Schüler direkt auf dem Hörgerät und die Normalhörenden über eine Lautsprechereinheit ansprechen. Mit diesem System verfolgen wir konsequent den Weg als Vorreiter-Schule für Inklusion.

b:sl: Herr Dimpflmeier, sie selbst sind hochgradig schwerhörig und haben 1990 das Abitur am Gisela-Gymnasium absolviert. Warum ist es für schwerhörige Schüler so wichtig, mit Normalhörenden Abitur zu machen?

Dimpflmeier: Die Möglichkeit, die Ausbildung gemeinsam mit Hörenden durchlaufen zu können, ist für die Selbstfindung und Identitätsentwicklung eines Hörbehinderten äußerst wichtig. Das gefestigte Selbstvertrauen hilft, den täglichen Herausforderungen in der Welt der Hörenden besser gerecht zu werden. Jedoch ist Inklusion nicht

für jeden der richtige Weg. Sie kann nur zum Erfolg führen, wenn der Individualität des Schülers Rechnung getragen wird. Daher führen wir intensive Vorab-Gespräche mit potenziellen Schülern und ihren Eltern. Danach können wir abschätzen, ob unser Modell der richtige Weg für sie ist.



*Inklusion am Gisela-Gymnasium:
Max Dimpflmeier unterrichtet schwerhörige und normalhörende Schüler mit dem Beschallungssystem Dynamic SoundField*

b:sl: Heute unterrichten Sie sowohl Inklusions- als auch Regelklassen am Gisela-Gymnasium. Vor welchen Herausforderungen stehen Sie jeden Tag?

Dimpflmeier: Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist für jeden eine Herausforderung. Als schwerhöriger Lehrer versuche ich zudem mit beiden Lebenswelten – die der Schwerhörigen und die der Normalhörenden – im Einklang zu sein. Dabei jongliere ich vielleicht mit ein paar Bällen mehr als andere Lehrer. Außerdem kämpfe ich aufgrund meiner Hörminderung mit Störgeräuschen im Unterricht oder der Aussprache der Schüler. Daneben versuche ich sicher zu stellen, dass die schwerhörigen Schüler dem Unterricht folgen. Die Balance zu halten ist nicht immer einfach, aber dafür bekommt man auch große Anerkennung, wenn es gelingt.

Dynamic SoundField

Dynamic SoundField bietet in Klassenräumen eine akustische Unterstützung der Lehrerstimme und passt sich dynamisch an den Geräuschpegel in der Klasse an: Es ermöglicht ein gleichmäßiges Hören und Verstehen von der ersten bis zur letzten Reihe, ohne den gesamten Lärmpegel im Raum zu erhöhen. Die FM-Sprachübertragung an individuelle Hörgeräteempfänger erleichtert die Einbindung von Kindern mit Hörverlust in den Unterricht von Regelschulen.

Kontakt:

Dominic Böttcher
dominic.boettcher@phonak.com | www.dynamicsoundfield.com

Schulmanagement-Programme der Heraeus Bildungstiftung

Schule entwickeln, Veränderungsprozesse managen, das Kollegium koordinieren, die Zusammenarbeit zwischen Aufsichtsbehörde, Schulleitung, Kollegium, Eltern- und Schülervertretern konstruktiv gestalten: Schulleitung erfordert umfassende Führungs- und Managementkompetenzen. Neben praxisnahem Handwerkszeug für die Leitung und Entwicklung Ihrer Schule bietet Ihnen das Programm Ansätze zur Weiterentwicklung Ihrer Persönlichkeit und Professionalität.

Am Beispiel eines selbst gewählten Entwicklungsvorhabens, das Sie während des viermoduligen Curriculums an Ihrer eigenen Schule auf Schul-, Team- und Mitarbeiterebene umsetzen und dabei die Mitglieder der Schulgemeinde einbinden, erwerben Sie Know-how zu den Themen Strategie, Change Management, Teamführung und -entwicklung sowie Mitarbeiterführung. Mittels Ihres eigenen, vertraulich erstellten MBTI-Persönlichkeitsprofils (MBTI: Myers-Briggs-Typenindikator) gewinnen Sie Klarheit über Ihre bevorzugten persönlichen Verhaltensweisen und darüber, wie sich diese auf das Zusammenspiel mit anderen sowie auf Ihre Rolle in der Schulleitung auswirken. Mit Hilfe des neu entwickelten online-basierten 360°-Feedbacks erfahren Sie, wie andere Sie im Schulalltag wahrnehmen, reflektieren im Abgleich mit Ihrer Selbsteinschätzung Ihre Stärken und Entwicklungsfelder und entscheiden, was Sie wie verändern wollen.

Das Seminar gliedert sich in vier einzelne Module von jeweils zwei aufeinanderfolgenden Tagen. Die Teilnahme an allen vier Modulen ist vorgesehen.

Folgende Inhalte werden in diesem Seminar behandelt:

MODUL I: SCHULE ENTWICKELN

Schulleitung im Spannungsfeld zwischen Organisation, Rolle und Persönlichkeit:

- Ein Zukunftsbild für die eigene Schule entwickeln
- Ein klares Rollenverständnis gewinnen
- Persönliche Verhaltenspräferenzen erkennen und deren Auswirkungen auf die eigene Schulleitungsrolle reflektieren
- Die Ist-Situation der eigenen Schule analysieren und daraus ein Entwicklungsprojekt ableiten
- Eine praxisorientierte Projektplanung erstellen

MODUL II: VERÄNDERUNGSPROZESSE FÜHREN

Change Management am Beispiel der Umsetzung auf Schulebene:

- Die Phasen von Veränderungsprozessen und der Aufgaben von Führung kennen
- Ein Verständnis für die Systemdynamik entwickeln
- Mit emotionalen Reaktionen umgehen
- Die Umsetzung des eigenen Schulentwicklungsprojektes und die Einbindung der Beteiligten vorbereiten
- Eine Kommunikationsplanung erstellen

MODUL III: TEAMS ENTWICKELN

Teamführung und -entwicklung am Beispiel der Umsetzung auf Teamebene:

Seminar der Heraeus Bildungstiftung „Schule professionell führen“

Termin:	28.02. - 01.03.2013 (Modul I) 07.05. - 08.05.2013 (Modul II) 19.09. - 20.09.2013 (Modul III) 04.12. - 05.12.2013 (Modul IV)
	Jeweils: Beginn 1. Tag 10 Uhr Ende 2. Tag 17 Uhr
Ort:	Hotel Gut Hühnerhof, Gründau (Modul 1+4) SeminarZentrum Rückersbach (Modul 2) Heimathen Hof, Heimbuchenthal (Modul 3)
Referentin:	Ulrike Reif
Kosten:	240 € (für alle 4 Module inkl. Übernachtungen)
Anmeldeschluss:	04. Januar 2013

Termin:	29.04. - 30.04.2013 (Modul I) 26.06. - 27.06.2013 (Modul II) 05.09. - 06.09.2013 (Modul III) 07.11. - 08.11.2013 (Modul IV)
	Jeweils: Beginn 1. Tag 10 Uhr Ende 2. Tag 17 Uhr
Ort:	Heimathen Hof, Heimbuchenthal (Modul 1+2) Hotel Gut Hühnerhof, Gründau (Modul 3+4)
Referentin:	Svenja Neuhaus
Kosten:	240 € (für alle 4 Module inkl. Übernachtungen)
Anmeldeschluss:	01. März 2013

- Die Entwicklungsphasen von Teams und die Rolle der Führung kennen
- Handlungsfelder auf Teamebene für die Umsetzung des Schulentwicklungsprojektes identifizieren
- Die Schritte im Teamentwicklungsprozess kennen
- Die Projektumsetzung in einem Schlüsselteam vorbereiten
- Die Grundlagen des Konfliktmanagements erlernen

MODUL IV: MITARBEITER SITUATIV FÜHREN

Ziel- und prozessorientierte Mitarbeiterführung anhand der Umsetzung auf Mitarbeiterebene:

- Den Führungsprozess kennen und zielorientiert führen
- Wissen, was situative Führung bedeutet und wie der eigene Führungsstil auf einzelne Mitarbeiter eingestellt werden kann
- Dieses Wissen auf herausfordernde Mitarbeiter an der eigenen Schule anwenden
- Die Grundlagen konstruktiver Gesprächsführung kennen und typische Führungsgespräche führen
- Mitarbeitergespräche vorbereiten, die bei der Umsetzung des eigenen Schulentwicklungsprojektes anstehen
- Die Führung schwieriger Gespräche anhand eigener Praxisfälle üben.

Lesestoff – Informationen für Schulleitungen

Herzensangelegenheiten

„Schulleitungsgesundheit“ war eines der Hauptthemen in vielen Landesverbänden des ASD in diesem Jahr. So referierte beispielsweise auf dem Schulleitungstag der VSL in Baden-Württemberg Maja Dammann über Konzepte der „Salutogenese“, der Entstehung und Bewahrung von Gesundheit. Vor diesem Hintergrund besonders interessant ist „Die Herz-Hirn-Connection“ von Johann Caspar Rüegg. Das Buch beginnt mit einem allgemein-historischen Abriss, in dem der Autor die Kultur-Geschichte der Verbindung von Herz und Seele Revue passieren lässt, um in den nachfolgenden Kapiteln konkret auf Einzelaspekte einzugehen – teils vielleicht zu konkret für den unbedarften Leser, denn Rüeggs Sprache ist bisweilen eine sehr fachorientiert-medizinische. Interessantes erfährt der Leser bei der Lektüre natürlich dennoch – etwa, was eine „Weißkittelhypertonie“ ist oder dass es wirklich so etwas wie ein „gebrochenes Herz“ gibt.



Johann Caspar Rüegg: *Die Herz-Hirn-Connection. Wie Emotionen, Denken und Stress unser Herz beeinflussen.* Erschienen bei Schattauer, ISBN 978-3-7945-2882-0. 189 Seiten. Broschiert. 19,95 EUR.

Neudefinition

An ein sensibles Thema traut sich Autor Detlef Träbert mit seinem Buch „Disziplin, Respekt und gute Noten“ heran, scheinen die ersten beiden Begriffe des Titels doch heutzutage eher Relikte einer anderen gesellschaftlichen Epoche zu sein. Umso spannender ist es, heute einen Beitrag zu diesem Diskurs zu lesen. Träbert nimmt sich den Raum, eine ausführliche Begriffsverständigung an den Anfang zu stellen und plädiert für ein zeitgemäßes Disziplinverständnis, dessen Grundlagen Einsicht und (Selbst-)Reflexion sowie klare Ziele und Leitorientierungen (und nicht Regeln und Vorschriften) sein sollen. Im Mittelpunkt steht das Erkennen, die Einsicht – nicht das Belehren. So ist es auch nur konsequent, dass für Träbert die Schülerdisziplin „eine Funktion der Lehrdisziplin“ ist. „Disziplin, Respekt und gute Noten“ ist die umsichtige Revision eines „angestaubten“ Themenkomplexes.



Detlef Träbert: *Disziplin, Respekt und gute Noten. Erfolgreiche Schüler brauchen klare Erwachsene.* Erschienen bei Beltz, ISBN 978-3-407-85945-7. 237 Seiten. Broschiert. 14,95 EUR.

Das Letzte



-HAWU-

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

Baden-Württemberg

VSL Vereinigung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Baden-Württemberg e.V.
c/o Fünf Freunde
Osnabrücker Straße 7
10589 Berlin
T: (030) 20454884 F: (030) 20455134
geschaeftsstelle@vsl-bw.de
www.vsl-bw.de

Bayern

Bayerischer Schulleitungsverband e.V.
Geschäftsführer Siegfried Wohlmann
Bayernstr. 4a
92318 Neumarkt in der Oberpfalz
T: (09181) 510206 F: (09181) 461270
siewoh@t-online.de
www.bsv-bayern.info

Berlin

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

Brandenburg, Bremen, Thüringen, Sachsen

Momentan kein Landesverband, bitte wenden Sie sich an die ASD-Geschäftsstelle
Osnabrücker Straße 7
10589 Berlin
kontakt@schulleitungsverbaende.de

Hamburg

VHS Verband Hamburger
Schulleitungen e.V.
Gudrun Wolters-Vogeler
Schule Lange Striepen
Lange Striepen 51
21147 Hamburg
T: (040) 79719810 F: (040) 79719848
g.wolters@gmx.de
www.vhs-ev.de

Hessen

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

Mecklenburg-Vorpommern

Schulleitungsvereinigung
Mecklenburg-Vorpommern e.V.
Heike Walter
Regionale Schule mit
Grundschule Bernitt
Schulstr. 7
18249 Bernitt
T/F: (038464) 20250
heikewalter@yahoo.de
www.slmv.de

Niedersachsen

Schulleitungsverband
Niedersachsen e.V.
Bödeker Str. 7
30161 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.
Ralf Drögemöller
Rußheideschule
Spindelstr. 119
33604 Bielefeld

Rheinland-Pfalz

Schulleitungsverband
Rheinland-Pfalz e.V.
Mechthild Neesen
Am Kirchrain 3
67271 Kindenheim
T: (03659) 40299
info@svr-rlp.de
www.svr-rlp.de

Saarland

Vereinigung Saarländischer
Schulleiter e.V.
Arno Heinz
Kohlweg 28
66123 Saarbrücken
aheinz.sb@t-online.de

Sachsen-Anhalt

Schulleitungsverband
Sachsen-Anhalt e.V.
Margitta Behrens
Grundschule Am Glacis
W.-Külz-Str. 1
39108 Magdeburg
T & F: (0391) 7335871
info@gs-amglacis.de
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

Die nächste Ausgabe

erscheint im April 2013



b:sl
Beruf : Schulleitung

02/13

Titelthemen:

Qualitätsentwicklung didacta 2013

Dies sind die Themen, die wir in der nächsten Ausgabe Ihres Fachmagazins beleuchten wollen.

Redaktionsschluss:

1. März 2013

Anzeigenschluss:

8. März 2013

Impressum: b:sl – Beruf : Schulleitung, ISSN Nr. 977-1865-3391**Herausgeber:**

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

Verlag:

Vorsitzende: Gudrun Wolters-Vogeler
Fünf Freunde Werbeagentur UG (haftungsbeschränkt), Osnabrücker Straße 7, 10589 Berlin
Telefon: (030) 20 45 48 84, Telefax: (030) 20 45 51 34, eMail: info@beruf-schulleitung.de
Fünf Freunde Werbeagentur UG (V.i.S.d.P.)

**Redaktion:
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
Einzelheft 5,60 €; zzgl. 0,95 € Versandkosten. Jahresvorzugspreis: 19,20 €
(inkl. Versandkosten) jeweils inkl. Mwst.

Bezugspreise:

b:sl 01:2013

Gemeinsam ...

... schafft man einfach mehr. Sie kennen das sicherlich aus der Arbeit in Ihrem Kollegium: Wenn alle an einem Strang ziehen, wenn Sie sich mit Ihren Kollegen zusammen tun, dann geht vieles einfacher. Man kommt vorwärts. Manchmal bekommen die angepeilten Ziele auch eine gewisse Eigendynamik und plötzlich regelt sich einiges auch ohne Ihr Zutun. Genau so ist es in der Verbandsarbeit. Je mehr Mitglieder eine Interessenvertretung hat, desto lauter ist deren Stimme in Verhandlungen. Deshalb: Stärken Sie Ihre Schulleitungsverbände vor Ort. Wenn Sie noch kein Mitglied sind, dann werden Sie das am besten noch heute. Die Mitgliedsbeiträge sind angemessen und jede einzelne Stimme zählt. Wenn Sie bereits Mitglied sind, dann sprechen Sie doch Ihre Stellvertreterin bzw. Ihren Stellvertreter oder auch andere Kolleginnen und Kollegen, die zu Ihrem Schulleitungsteam gehören, an. Oder Kollegen von anderen Schulen. Neben dem guten Gefühl, dass Sie etwas für Ihre eigenen Interessen und die Ihrer Kollegen tun, haben Sie so auch die Gewissheit, dass die Schulleitungsverbände mit Ihnen gemeinsam ...

... mehr erreichen.



Gestaltung: Feuerfreunde.de Foto: Fotolia.com

GRÜN & SCHNELL – HIER WIRD MIT BESTNOTEN GEDRUCKT.



Besuchen Sie uns auf der
didacta 2013

19. – 23. Februar 2013
Halle 4, Gang C, Stand 061

Pure Effizienz steht im Vordergrund, wenn Sie mit Geräten der neusten RISO ComColor-Serie in rasantem Tempo drucken, kopieren oder scannen. Und das alles mit einer der derzeit umweltschonendsten MFP-Technologien überhaupt.

Neugierig? Überzeugen Sie sich doch am besten selbst bei einem persönlichen Vorführtermin. Jetzt vereinbaren auf **www.comcolor.de** oder einfach über unsere Hotline: **040 532 861 67**

VIELSEITIG UND PREISWERT!

- InkJet Technologie kommt ohne Toneremission mit geringem Energieverbrauch aus.
- Von der FORCEJET (TM) Hochgeschwindigkeitslösung profitieren und Auflagen super schnell produzieren (1.000 Seiten in nur 6 Minuten drucken).
- Niedrige Wartungs- und Betriebskosten machen die RISO ComColor Serie noch attraktiver.
- Elternbriefe, Unterrichtsmaterialien, Briefumschläge und vieles mehr mit Papierstärken bis zu 350 g/m² drucken.

