



:Unser Titelthema

Kompetenzorientierung

Was bringt der Paradigmenwechsel?

:Außerdem

didacta 2013



ActivBoard Komplettsystem

Ihr interaktives Tafelsystem von Promethean bestehend aus:

- ActivBoard 387 Pro Serie (87")
- Wartungsarmer Kurzstanzprojektor
- Elektrische Höhenverstellung zur Wandmontage
- ActivInspire Professional Edition Schullizenz
- Promethean ActivOffice über Download von PrometheanPlanet
- Vier ActivPens (je zwei für Lehrer und Schüler, batterieles)
- Zwei integrierte Lautsprecher, Verstärker und umfangreiche Audiosteuerung
- + 5 Jahre „Vor-Ort Service“



Nur für kurze Zeit:
Aktionspreis für das Komplettsystem 2.299,00 €*

Sie sparen 1.620,00€* pro System (im Vergleich zum empfohlenen Verkaufspreis)

Optionales Upgrade: Ultrakurzstanzprojektor

Zu einem Aufpreis von 399,00 €*



Erfahren Sie mehr auf www.prometheanworld.com/german, schreiben Sie uns eine Email an info@promethean.de oder fragen Sie Ihren betreuenden Promethean-Fachhandelspartner.

*Bedingungen und Auflagen:

Die genannten Preise der Messeaktion gelten netto zuzüglich Versand- und Montagekosten sowie gesetzlicher Mehrwertsteuer. Das Angebot ist gültig für eingehende Bestellungen vom 19.02.2013 bis zum 31.05.2013 bei teilnehmenden autorisierten Fachhandelspartnern (Auslieferung der Ware bis zum 30.06.2013) für Bildungseinrichtungen, die ihren Geschäftssitz in Deutschland haben. Die Abnahme ist auf fünf Komplettsysteme pro Bildungseinrichtung beschränkt. Das Angebot ist nicht gültig in Verbindung mit anderen Preisnachlässen, Projektpreisen oder Zugaben. Die in der Messeaktion enthaltene ActivInspire Schullizenz ist ausschließlich für Anwendungen mit Promethean Produkten vorgesehen. Die Verwendung dieser Schullizenz mit Fremdprodukten ist ausgeschlossen, hier gelten die üblichen Promethean-Lizenzbedingungen. Promethean und die teilnehmenden Fachhandelspartner behalten sich das Recht vor, jederzeit und ohne vorherige Ankündigung die Annahme des Angebotes zu verweigern, dies aufzuheben oder zu verändern. Irrtümer vorbehalten. www.prometheanworld.com/German



Inhalt

AKTUELL

- 4 Aus den Bundesländern

TITELTHEMA – KOMPETENZORIENTIERUNG

- 6 Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit
10 Die Steuerung der Unterrichtsentwicklung ist Führungsaufgabe der Schulleitung
13 Anspruch und Praxis von Kompetenzorientierung
14 Kompetenzvermittlung im Unterricht

THEMA – ASD/KSD-WORKSHOP

- 17 Zielvereinbarungen als Mittel zur Personalentwicklung

THEMA – SOKRATES-GESPRÄCH

- 18 Sokrates und Lehrer sind auch nur Menschen

THEMA – PROJEKTARBEIT

- 20 Projektarbeit im Lehrplan

TITELTHEMA – DIDACTA

- 23 didacta 2013
24 Das „Harry-Potter“-Schulbuch
25 Demokratisierung von Schulentwicklung
26 Föderalismus – Motor oder Bremse der Schulentwicklung?
27 Schulwettbewerbe und Schulentwicklung

THEMA – SCHULREFORMEN

- 28 Wie ist nachhaltige Reform möglich?

THEMA – SCHULWANDBILDER

- 30 Schulgeschichte in Bildern

THEMA – DAPF-UMBENENNUNG

- 32 Von der „Dortmunder“ zur „Deutschen“ Akademie für Pädagogische Führungskräfte

DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG

- 35 Lehrkräfte mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben?

RECHT

- 38 Du hast die Hausaufgaben nicht? Sechs!

RÜCKSPIEGEL

- 39 Im Rückspiegel: Ganztagschule

RUBRIKEN

- 40 Fortbildung
41 Lesestoff – Informationen für Schulleitungen
42 Adressen, Impressum

Vorwort

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,
liebe Leserinnen und Leser!

In der vorliegenden Ausgabe befasst sich b:sl mit einem Thema, an dem sich die pädagogischen Geister scheiden: Kompetenzorientierung. Während die einen in dem Paradigmenwechsel, der sich zu Zeit flächendeckend vollzieht, einen Ausdruck fachlicher Orientierungslosigkeit sehen (wie etwa Prof. Volker Ladenthin, vgl. Artikel Seite 6 - 9), stellt es für die anderen eine Chance dar, sich von zu eng gefasstem fächer- und schulstundenbezogenem Denken zu lösen und schlicht kindgerechter zu unterrichten. Eine solche Perspektive vertrat etwa Prof. Bernadette Dilger im Interview beim Forum „Marktplatz Beruf ist Zukunft“ auf der didacta, nachzulesen auf Seite 13. Wir wollen es nicht bei reinen Pro-Contra-Darstellungen lassen sondern darüber hinaus durch den Beitrag von Barbara Klüh (Seite 10 -12) auch zeigen, wie man als Schulleitung Schule weiterentwickeln kann hin zu Kompetenzorientiertem Unterricht.

Der zweite Heftschwerpunkt liegt diesmal naturgemäß auf der didacta, die auch 2013 abertausende Besucher zum Staunen einlud – dieses Mal in die Domstadt Köln, die zu diesem Zeitpunkt doch gerade erst den Karneval verdaut hatte. Was das kunterbunte Treiben substantiell an Impulsen bereithielt, das wollen wir Ihnen auf den Seiten 23 bis 27 ausschnittsweise vorstellen.

Wie immer freuen wir uns über Ihr Feedback zum Heft und wünschen Ihnen viel Spaß bei der Lektüre!

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler
ASD-Vorsitzende

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

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

In diesem Heft finden Sie Beilagen folgender Anbieter:
Verlag für die Deutsche Wirtschaft AG/Prisma WA
Verlagsgruppe Beltz

Wir bitten um freundliche Beachtung.

Titel: Jan Bismark, fuenffreunde.de

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Niedersachsen

HEILIGENSTADT: „WAS VON DER DEMOGRAPHIERENDITE NOCH ÜBRIG IST, WERDEN WIR ZUR VERBESSERUNG DER QUALITÄT IM BILDUNGSBE- REICH NUTZEN“

Die Niedersächsische Landesregierung wird die durch den demographischen Wandel frei werden Mittel für die Verbesserung der Qualität im Bildungssystem nutzen. Das hat Kultusministerin Frauke Heiligenstadt heute (Donnerstag) während der Sitzung des Niedersächsischen Landtages verdeutlicht.

„Die Bildung der Kinder und Jugendlichen dieses Landes ist ein besonderes Anliegen der Landesregierung und der regierungsbildenden Fraktionen von SPD und Bündnis 90/Die Grünen. In diesem Sinne soll die Demographierendite künftig für die Verbesserung der Qualität im Bildungsbereich genutzt werden“, sagte Heiligenstadt.

Die Ministerin stellte klar, dass die Vorgängerregierung von CDU und FDP durch eine Vielzahl von Maßnahmen beträchtliche Teile der sogenannten Demographierendite bereits aufgebraucht hat. Insbesondere durch die Senkung der Schülerhöchstzahl in den Klassen 1 und 3 der Grundschulen, im 10. Schuljahrgang des Gymnasiums und des Gymnasialzweigs der Kooperativen Gesamtschule sowie die Verschiebung der Klassenneubildung am Gymnasium und dem Gymnasialzweig der KGS seien frei werdende Lehrerstellen eingesetzt worden. Zudem seien keine frei werdenden Ressourcen durch das Auslaufen der Rückzahlungsphase des verpflichtenden Arbeitszeitkontos von Lehrkräften zu erwarten. „Wir werden in den kommenden Wochen und Monaten genau ermitteln und prüfen, wie viel von der durch die Vorgängerregierung bereits reduzierten Demographierendite überhaupt noch vorhanden ist“, so die Ministerin.

Zur Verbesserung der Qualität im Bildungssystem lege die Niedersächsische Landesregierung einen besonderen Schwerpunkt auf den Ausbau von Ganztagschulen, betonte Heiligenstadt im Landtag: „Wir werden dafür Sorge tragen, dass es mittel- bzw. langfristig allen öffentlichen allgemein bildenden Schulen ermöglicht wird, als Ganztagschulen zu arbeiten. Die Gesamtschulen und Grundschulen werden vorrangig berücksichtigt.“

Hamburg

PERSONALAUSSTATTUNG AN HAMBURGS ALLGEMEINEN SCHULEN BLEIBT NACH UMSETZUNG DER NEUEN SOZIALINDIZES FAST GLEICH

Der Pressesprecher der Schulbehörde, Thomas Bressau, hat die Vorwürfe des CDU-Abgeordneten Robert Heinemann gegen den neuen Sozialindex der Schulen zurückgewiesen.

Thomas Bressau: „Eine neue wissenschaftliche Erhebung über die soziale Lage der Schülerschaft war dringend notwendig und von allen Schulen gefordert worden, weil die alten Zahlen nicht mehr stimmten.“

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des behördlichen Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) haben deshalb im Rahmen einer sorgfältigen wissenschaftlichen Untersuchung Schülerinnen und Schüler sowie Eltern jeder Schule befragt und die Sozialdaten aller Wohngebiete ausgewertet. Im Ergebnis hat sich die soziale Lage der Schülerschaft im Vergleich zu den Erhebungen von 2003 und 2005 an Grundschulen und Gymnasien etwas verbessert, an Stadtteilschulen etwas verschlechtert.

Thomas Bressau: „Der Vorwurf, es handele sich um einen Spar-Index, ist absurd. Einige Schulen bekommen mehr, andere weniger Personal zugewiesen. Verglichen mit der heutigen Personalsituation der allgemeinen Schulen von rund 12.600 Vollzeitstellen in Hamburg bleibt die Personalausstattung auch nach Umsetzung der neuen Sozialindizes fast gleich, sie schwankt lediglich um rund +/- 0,1 Prozent.“ Grundschulen: Bei 64 Grundschulen der 192 staatlichen Grundschulen und 12 Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen hat sich die soziale Lage der Schülerschaft verbessert. Deshalb werden 56 Grundschulen um eine Stufe, sieben Grundschulen um zwei Stufen und eine Grundschule um drei Stufen angehoben. Bei 42 Grundschulen hat sich die soziale Lage der Schülerschaft verschlechtert. Deshalb werden 41 Grundschulen um eine Stufe und eine Grundschule um zwei Stufen abgesenkt.

Stadtteilschulen: Bei zehn der 57 Stadtteilschulen hat sich die soziale Lage der Schülerschaft gegenüber der letzten Erhebung verbessert. Entsprechend werden acht Stadtteilschulen um eine Stufe und zwei Stadtteilschulen um zwei Stufen angehoben. Bei 19 Stadtteilschulen hat sich dagegen die soziale Lage der Schülerschaft verschlechtert. Diese Stadtteilschulen werden um eine Stufe abgesenkt.

Gymnasien: Bei den 60 Gymnasien hat sich die soziale Lage seit der letzten Erhebung in 18 Fällen verbessert. In allen 18 Fällen führt dies zu einer Hochstufung des Sozialindex um eine Stufe. Dagegen hat sich an fünf Gymnasien die soziale Lage um eine Stufe verschlechtert.

Die Personalzuweisung für die Schulen wird jetzt behutsam und schrittweise an die neuen Sozialindizes angepasst und durch veränderte Personalzuweisung umgesetzt. Zum Schuljahr 2013/14 werden zunächst nur die Stellen für die Sprach- und sonderpädagogische Förderung angepasst. Ab dem Schuljahr 2014/15 werden dann jährlich aufwachsend bei neuen Schulklassen die Klassengrößen angepasst.

Somit erstreckt sich der Anpassungsprozess bis zum Schuljahr 2017/18. Zwischen den Schulen wird es dabei zu Personalverschiebungen kommen. Einige Schulen bekommen mehr, andere weniger Personal zugewiesen. Insgesamt bleibt die Personalausstattung der allgemeinen Schulen fast gleich.

Mecklenburg-Vorpommern

MODELLVORHABEN „KITA UND GRUNDSCHULE UNTER EINEM DACH“ BEGINNT

Das Land verbessert die Bedingungen für die Besetzung von Schulleiterstellen und Stellvertreterposten. Ziel ist, dass sich mehr Lehrerinnen und Lehrer für diese verantwortungsvolle Aufgabe bewerben können.

In Mecklenburg-Vorpommern läuft derzeit für 42 Stellen ein planmäßiges Stellenbesetzungsverfahren. Für 15 Stellen konnte über einen längeren Zeitraum die Genehmigung zur Ausschreibung nicht erfolgen, weil die Bestandsfähigkeit der Schulen eine Zustimmung ausschloss. 17 Schulleiter- bzw. Stellvertreterstellen können wegen fehlender Bewerber momentan nicht besetzt werden.

„Dieses differenzierte Bild kann uns nicht zufrieden stellen. Es zeigt aber auch, dass es weniger dramatisch ist als von einigen angenommen“, erläuterte Bildungsminister Mathias Brodkorb. „Wenn Schulleiterposten nicht dauerhaft besetzt sind, wirkt sich das auf den Schulalltag aus. Das wissen wir und müssen diese Situation ändern“, so der Minister.

Folgende Veränderungen sind vorgesehen:

- Wegfall einer bestimmten Entgeltgruppe als Voraussetzung für die Bewerbung auf bestimmte Funktionsstellen
- Genauere Abstimmung von Fortbildung und Stellenbesetzung
- Prüfung, ob sich auch Lehrerinnen und Lehrer bewerben können, die nicht im Arbeitsverhältnis beim Land Mecklenburg-Vorpommern stehen
- Öffnung der Schulleiterposition für verschiedene Lehrämter bei Vorliegen der Eignung

Quelle: **bildungsklick.de**

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
FACHVERLAGE

Fordern Sie unverbindlich und kostenlos Ihren Testzugang an:

Mediengruppe Oberfranken – 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

Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit

Ein Plädoyer gegen den Paradigmenwechsel

Seit einigen Jahren erleben wir die Umgestaltung aller Lehrpläne zu sogenannten Kompetenzlehrplänen. „Kompetenz“ ist zu einem bildungspolitischen Schlüsselwort geworden. Oft lediglich als rhetorische Aufrüstung der bekannten „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ verstanden und verwendet, hat es inzwischen Signalfunktion. Wer von „Kompetenz“ spricht, will etwas anderes: Er will den radikalen Bruch mit der Vergangenheit traditioneller Lernzielbestimmungen („Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten“ dimensioniert nach „kognitiv, affektiv und motorisch“, hierarchisiert in drei Qualitätsstufen als „basal, erweitert, exzellent“).

Diese Lernzielorientierung war mehr oder weniger schlüssig und praktikabel – die Kritik des lernzielorientierten Unterrichts hatte recht bald die Grenzen des Modells aufgezeigt¹ –, soll aber ab sofort nicht mehr gelten.

Wer von „Kompetenzen“ spricht, will mit dem Bruch den Wechsel vom Input-System (eine Vorstellung, die bereits für den lernzielorientierten Unterricht, der ab ca. 1960 an Schulen üblich war, nicht mehr zutraf – hier wird an der Schule also etwas kritisiert, was es an ihr gar nicht mehr gab) zum Output-System: Man will nur das Produkt messen. Dabei sind Kompetenzen die Voraussetzung für den beabsichtigten Umbau des Bildungssystems, sodass sich zahlreiche Erwartungen mit ihnen verknüpfen:

- Man erwartet von „den Kompetenzen“ eine exakte Beschreibung, Gliederung und Quantifizierung dessen, was gelernt werden soll und gelernt wurde.
- Weiterhin soll eine Vereinheitlichung im Bildungssystem erreicht werden: Alle Schülerinnen und Schüler an allen Schulen müssen zu gleichen Zeitpunkten die gleichen Kompetenzen besitzen – denn nur dann kann man statistisch mit Leistungsmessungen arbeiten.
- Kompetenzen sollen das Schulsystem vereinheitlichen, das zum Ärger vieler Politiker immer noch föderal aufgespalten ist – und zum Ärger der Regionalpolitiker von den Lehrerinnen und Lehrern individuell ausgestaltet werden kann.
- Schulergebnisse sollen unabhängig (getestet) werden von der Kultur, vom Nationalstaat, vom Land, von der Region, von der Herkunft, aber auch von den zufälligen Vorlieben und Eigenheit des Lehrers vor Ort.²

Kompetenzen sind also unverzichtbarer Baustein für die zentrale Lenkung des Bildungssystems, für die Zentralisierung und die Globalisierung. Erst auf der Grundlage von Kompetenzen ist eine Vergleichbarkeit von Bildungseinrichtungen möglich – und damit auch Wettbewerb. Von diesem aber verspricht man sich eine Qualitätssteigerung.

In diesem Konzept haben Kompetenzen eine wichtige Funktion: Sie sollen das Produkt sein, das Bildungsprozesse hervorbringen sollen. Um die Güte dieses Produkts neutral messen zu können, muss es vorgegebene Kriterien geben, die umgekehrt zu einer Standardisierung des Produkts führen. Ohne Kompetenzlehrpläne ist also keine quantitative Statistik über Bildungserfolge möglich.

Die Vokabel „Kompetenz“

Was aber sind nun Kompetenzen? Es ist erstaunlich, dass es gar kein Einverständnis darüber gibt, was Kompetenzen sind. Je nach Quelle finden sich völlig differierende Bestimmungen und inhaltliche Deutungen – Anne Müller-Ruckwitt hat das in ihrer Arbeit zum Kompetenzbegriff im Einzelnen akribisch nachgewiesen.

Im deutschen Sprachbereich erfreut sich die im Klieme-Gutachten zitierte Kompetenzdefinition von Weinert großer Beliebtheit – eine Begründung für die bevorzugte Nutzung gerade dieser Begriffsbestimmung gegenüber anderen fehlt allerdings. Das hochrationale System ist bei eigenen Begründungen nicht so rational, wie es dies von anderen fordert.³

Bildung oder Modellierung der Person?

Die von Weinert bevorzugte Konzeption versteht unter „Kompetenzen“ kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten „sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“. Bildungsstandards betreffen demnach Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation.⁴

Zumindest die Bereiche Wissen und Fähigkeiten sind aus der Lerntheoretischen Didaktik bekannt, ebenso das Handeln („einen Bleistift richtig halten und den Buchstaben A lesbar schreiben können; einen Aufschwung am Reck durchführen können“). Ein System-

¹ Vgl. etwa Regenbrecht, Aloysius: Die Operationalisierung von Lernzielen und ihre Konsequenzen für einen lernzielorientierten Unterricht. In: Hülshoff, Rudolf (Hg.): Bildungstheorie und Schule. Ratingen/ Kastellaun/ Düsseldorf 1975. S. 45-62.

² „Der Gedanke der notwendigen Universalisierung der Basisqualifikationen wird in der angelsächsischen Literacy-Diskussion mit dem Argument neuer und infolge des sich beschleunigenden Wandels von der Industrie- zur Wissensgesellschaft steigender Qualifikationsanforderungen verknüpft. (...) Dieses Konzept von Literalität steht auch im Hintergrund der internationalen Rahmenkonzeption von PISA.“ Baumert, Jürgen u.a.: PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. S. 15-68. Hier S. 20.

wechsel ist an dieser Stelle nicht erkennbar. Wird hier also doch Altes lediglich neomodisch formuliert? Werden aus den (biedere) „Fähigkeiten“ die eleganteren „Kompetenzen“? Nein, denn die „Pointe“ liegt woanders: In der Konzeption Weinerts wird „Motivation“ zum Lernziel, also soll man lernen, motiviert zu sein. *Man soll die Motivation lernen.* Abgesehen davon, dass nicht geklärt wird, ob man auch motiviert sein muss, um das „Motiviert-Sein“ lernen zu können, wird eine ganz neue Theorie der Motivation präsentiert:

- Die Motivation verwandelt sich von einer Lernvoraussetzung zum Lernziel.
- Die Motivation wird zu einem Zielbereich psychologischer Verhaltensmodifikation.
- Die Schüler sollen Motivation lernen.

Das betrifft nicht nur eine formale Lernbereitschaft, sondern auch Inhalte, wie es am Beispiel des Fremdspracherwerbs deutlich gemacht wird:

„Fremdsprachenkompetenz drückt sich darin aus (...), in der Intention und Motivation, sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinanderzusetzen.“⁶⁵

Bei der Beschreibung von Fremdspracherwerb wird dargestellt, was jemand können muss („Output“), um in diesem Fach eine gute Note zu bekommen. Und eines der fünf Kriterien, die den Standard festlegen, wird bestimmt als die „Motivation, sich (...) akzeptierend mit an-deren Kulturen auseinanderzusetzen“. Fremdsprachenkompetenz besteht also auch aus Motivation – wer nicht motiviert ist, weist nach diesem Modell mangelnde Kompetenz auf. Folglich bekommt er eine schlechtere Note. *Motivation wird benotbar!* Und diese Motivation richtet sich auf die „Akzeptanz“ dessen, was die Kultur der Zielsprache als Wert anbietet: Beim Erlernen der russischen Sprache sollte also zugleich die Akzeptanz einer besonderen Art der Demokratie inbegriffen sein? Müssen wir uns beim Lernen des Chinesischen auch mit dem chinesischen Umgang mit Kritikern akzeptierend auseinandersetzen – und beim Englischen mit Guantanamo?

Anzeige



Studienbesuche im europäischen Ausland für Bildungs- und Berufsbildungsfachleute

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

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?

Im Zeitraum von **März bis Juni 2014** werden die Studienbesuche letztmalig durchgeführt. Förderanträge können **vom 22. Juli bis 15. Oktober 2013** beim Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz gestellt werden.

Wo kann ich mich informieren?

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



*Ist Motivation benotbar?
Und wenn ja: Wie soll dies geschehen?*

Dieser Kompetenzbegriff verlangt nicht nur, dass jeder das Vorgeschriebene ohne Frage lernt. Er soll es auch gerne lernen. Der kompetente Lerner ist nicht derjenige, der Bedeutsames lernt, sondern derjenige, der auch akzeptierend lernt. Nicht, weil ein Schüler seine Lernerarbeit als wichtig erkannt hat, soll er zum Lernen motiviert sein, sondern weil er zum Lernen motiviert wurde, sollen ihm die Arbeit und das Lernen wichtig sein.

Die Motivation, also das Wollen, ist in diesem Konzept unabhängig von Zielen. Der Kompetenzbegriff von Weinert umfasst eine inhaltslose Kategorie als Lernziel: das Wollen. Eine solche Verhaltensmodifikation zielt massiv auf das, was zu schützen alle bisherigen Bildungstheorien angestrebt hatten, nämlich den freien Willen und damit das Wollen des Selbst, das uns selbst bestimmt.

Der freie Wille war bisher die sakrosankte Voraussetzung, sich mit den Ansprüchen der Sache, mit den Menschen und mit sich selbst auseinanderzusetzen. Das Ziel dieser Willensbildung ist von jeder nicht-totalitären Pädagogik immer als sinnvolles Paradox begriffen worden, welches darin besteht, der erst noch zu werden, der man schon immer ist. Das lässt sich weder prüfen noch operationalisieren. Es darf also aus der Sicht der Pädagogik keine Maßnahme ergriffen werden, die den Willen des Lernalers außer Kraft setzen, lenken oder gar bestimmen will. Wer das Wollen eines Menschen lenkt, hebelt

dessen Selbstbestimmung aus. Das Subjekt des Lernens wird zum Objekt der Kompetenzplaner.

Die psychologische Kompetenztheorie nach Weinert und die sich auf diese Quellen berufenden Bildungsstandards sind nicht nur inkompatibel mit dem, was bisher Bildungstheorie ausmachte. Sie stehen ihr entgegen.

Analyse und Synthese – eine vernachlässigte, aber kategoriale Differenz

Ich möchte ein weiteres Problem benennen: „Kompetenz“, so wie er in den PISA-Studien, in den Bildungsstandards und Kernlehrplänen verwendet wird, ist seiner Herkunft nach ein Begriff aus der Psychologie. Die Idee derjenigen Psychologie, die dieses Konzept benutzt, ist es, komplexe menschliche Handlungen in Teilhandlungen zu zerlegen und so lernbar zu machen. Gewissermaßen die Taylorisierung des Menschen. So wie die Produktion eines Autos sinnvoll in kleinste Handlungsschritte zerlegt werden kann, sollten auch komplexe geistige Vorgänge des Menschen in jene Teilkompetenzen zerlegt werden, die zu dieser Tätigkeit notwendig sind. Wer einen „Text verstehen“ will, muss Buchstaben lesen können: Er muss Buchstaben unterscheiden können, etwa die sich ähnelnden Buchstaben b/p oder b/d. Dazu muss

³ Vgl. das sogenannte „Klieme-Gutachten“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

⁴ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bildungsstandards. S. 72f.

⁵ Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bildungsstandards. S. 73. Und um es dem Leser ganz klar zu machen, haben die Redakteure der Schrift zusätzlich das Wort „Motivation“ in Klammern hinter diese Bestimmung gesetzt.

er links und rechts (etwa bei d/b) unterscheiden können. Man kann analytisch komplexe Tätigkeiten in Einzelkompetenzen zerlegen. (Sogenannte „Spirallehrpläne“ haben früher versucht, diese aufeinander aufbauenden Lernvorgänge zu beschreiben; insofern liegt auch hier nichts Neues vor.) Man kann dann z.B. Defizite im Spracherwerb genauer identifizieren: Wer links und rechts nicht voneinander unterscheiden kann, kann auch nicht ein „b“ von einem „d“ unterscheiden, ebenso wenig ein „p“ von einem „q“. Analytisch ist diese Theorie also hilfreich, *aber sie ist zur Synthese nicht geeignet*: Wer links und rechts unterscheiden kann, ist nicht unbedingt in der Lage zu lesen.

Man kann zwar *analysieren*, welche Kompetenzen eine komplexe Handlung beinhaltet, aber man kann aus psychischen – bedeutungsneutralen – Kompetenzen keine komplexe Handlung aufbauen. Selbst wer alle Operationen im Einzelnen beherrscht, muss sie nicht zur Synthese bringen können.

Dies hängt damit zusammen, dass die Denk-Psychologie nach Universalien fragt, d.h. nach dem, was allen Menschen zu allen Zeiten eigen ist: Denkopoperationen. Seit Menschengedenken beobachten, suchen, finden, zählen, bestimmen, synthetisieren und analysieren Menschen ihre Welt. Aber trotz dieser fundamentalen und bei allen Menschen psychologisch gleich zu beschreibenden Fähigkeiten entsteht immer eine völlig andere Welt. Obwohl unsere Welt die immer gleichen psychischen Grundbestandteile voraussetzt, ergibt die Synthese dieser Grundfähigkeiten immer eine neue Welt – anders als bei den Ameisen oder Bienen, bei denen aus immer Gleichem das „Immergleiche“ entsteht. Wir leben aber in dieser historischen, menschlichen Welt. Sie ist Unterrichtsstoff und Handlungsfeld zugleich.

Jeder Kriminelle verfügt über die gleichen Basiskompetenzen wie der Polizist, der ihn festnimmt, aber ob ein Pistolenschuss als kriminell zu bewerten ist und ob es gut ist, kriminell zu sein, lässt sich nicht aus Kompetenzen ableiten.

Wenn es ausreichen würde, allein Kompetenzen zu lehren und diese dann abzu prüfen, könnte man sich auf ein Unterrichtsfach beschränken. So könnte z.B. 12 Jahre lang ausschließlich Schach gelehrt werden. Die Kompetenzen, die man zum Schachspiel braucht, lassen sich klar beschreiben: Merkfähigkeit, Planungsfähigkeit, problemlösendes Denken, strategisches Denken, Einschätzung von Personen, Konzentration – alles das, was wir doch in den Kompetenzlehrplänen wiederfinden. Nun ist es evident, dass derjenige, der hervorragend Schach spielt, nicht unbedingt in der Lage ist, einen Blinddarm zu operieren, Kinder zu betreuen oder eine Stadt zu verwalten. Manchmal gelingt es einem Schachweltmeister nicht einmal, die Probleme seines Lebens zu lösen.

Wer also lediglich formale Kompetenzen schult und misst und als Indikator für den Grad an Bildung nimmt, kann nicht mehr unterscheiden zwischen sinnvoller und sinnloser Kultur, zwischen moralischem und unmoralischem Handeln. Alle Pole verlangen exakt die gleichen, auch fachbezogenen Kompetenzen. Erst wenn man über Inhaltliches diskutiert, lässt sich sinnvoll von sinnlos, gut von böse und Humanität von Barbarei unterscheiden.

Wären Kompetenzlehrpläne konsequent gestaltet, trieben sie den Sinn, die Moralität und die Humanität aus den Lehrplänen und damit aus der Schule. Der Staat produzierte, wenn man die Kompetenzlehrpläne ernst nähme, Bürger, die diesem Staat gegenüber völlig indifferent werden. Ob man mit Geld Kultur schafft oder Kriege beginnt, ist kompetenztheoretisch betrachtet völlig gleich, da dieselben Kompetenzen dazu benötigt werden.

Wir beklagen abnehmendes soziales Engagement, mangelnde Wahlbeteiligung, öffentliche sowie ökonomische Verantwortungslosigkeit und die Politik beklagt Politikverdrossenheit: Ein Schulsystem, das Kompetenzen als oberste Maxime und letzten Maßstab annähme, triebte genau diese Tendenz weiter. Aus Kompetenzen lässt sich kein humanes Handeln ableiten.

Autor: **Volker Ladenthin** • Foto: **Fotolia**

Anzeige



Programme geeignet ab der 5. Klasse

Unsere Lieblingsfarbe ist bunt

Die Welt steckt voller Überraschungen. Die Jugendherbergen auch. Einige der wichtigsten Fassetten: ein neues Gemeinschaftsgefühl, Toleranz und Lebenswerte. Eine der schönsten Überraschungen für viele Schüler: sie selbst. Bestellen Sie am besten gleich die drei aktuellen Kataloge „Klassen Mobil“ und sichern Sie sich aufregende Erlebnisse zwischen Alpen und Küste.

Liebblingslektüre Ihrer Schüler
Ein fassettenreicher Mix mit Angeboten zu Natur, Umwelt, Sport, Musik, Technik, Sozialverhalten u.v.m. Bei vielen Angeboten steht Ihnen ein pädagogisch geschultes Team zur Seite.

Ihre Bestell-Hotline:
Telefon: 05231 7401-0
djh-service@jugendherberge.de

Gemeinschaft erleben
jugendherberge.de

Die Steuerung der Unterrichtsentwicklung ist Führungsaufgabe der Schulleitung

Nachhaltige Entwicklung und Etablierung von kompetenzorientiertem Unterricht

Die folgenden Erfahrungen aus der Steuerung von zwei Schulversuchen zur Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule geben Hinweise, wie Schulleitungen die Unterrichtsentwicklung an ihrer Schule erfolgreich steuern und welche Instrumente hierfür unterstützend sind.

Wer ein Rezept für die Steuerung der Entwicklung und Etablierung von kompetenzorientiertem Unterricht erhofft, wird enttäuscht sein. So individuell wie die Schülerinnen und Schüler sind auch die Lehrerinnen und Lehrer/Lehrerinnenteams, die Schulleitungspersönlichkeiten/Leitungsteams und die bildungspolitischen Vorgaben der Landesregierungen. Gemeinsam ist jedoch das Ziel von kompetenzorientiertem Unterricht:

Jede Schülerin und jeder Schüler erreicht einen Lernzuwachs und baut individuell ihre und seine Kompetenzen in Richtung der gesetzten Bildungsstandards auf. An diesem Ziel setzen alle Überlegungen zur Steuerung der schulinternen Entwicklungsprozesse an. Die Kernfrage lautet: Wie stehe ich als Schulleitung zu diesem Ziel? Bin ich überzeugt davon, dass dies ein sinnvolles und realistisches Ziel ist? Glaube ich, dass der Unterricht in meiner Schule bereits schon so gestaltet ist? Oder denke ich, dass dies nur ein neues Schlagwort ist, das bald durch ein neues ersetzt wird und ich mein Kollegium davor schützen muss?

MEINE HALTUNG ALS SCHULLEITUNG

Unverzichtbare Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Steuerung von kompetenzorientierter Unterrichtsentwicklung ist meine persönliche Haltung als Schulleitung dazu. Ich muss kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung wollen und die Prozess-Steuerung aktiv in die Hand nehmen. Was nicht heißt, dass die Schulleitung alles selbst steuern muss.

DIE HALTUNG MEINES KOLLEGIIUMS UND ZEIT FÜR EINEN DISKURS

Die zweite wichtige Frage ist: Wie steht das Kollegium zum kompetenzorientiertem Unterricht und welchen Entwicklungsstand hat der Unterricht in meiner Schule? Nur wenn es gelingt, mit dem Kollegium ein gemeinsames Bild von kompetenzorientiertem Unterricht zu entwickeln und Schritt für Schritt mindestens 2/3 des Kollegiums dahinter zu vereinen, wird eine möglichst breite Entwicklung und Etablierung möglich sein. In der Praxis zeigt sich immer wieder, dass es in jeder Schule bereits gute Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht gibt. Diese Beispiele sind jedoch mehr oder weniger große Inseln, die kaum auf die Unterrichtsqualität der gesamten Schule wirken und nicht in ein gemeinsames Konzept von kompetenzorientiertem Unterricht eingebunden sind (z.B. im schulinternen Curriculum). Eine solide Mehrheit im Kollegium, das diese Unterrichtsentwicklung will und bereit ist, an der Entwicklung aktiv mitzuwirken, ist unverzichtbar. Sie kann nur gewonnen werden, wenn die Schulleitung grundsätzlich Wertschätzung für die bisherige Unterrichtsarbeit zeigt und deutlich

macht, dass sie die Kompetenzen und das Engagement ihrer Lehrerinnen und Lehrer schätzt und dass auf Grund der immer heterogener werdenden Schülerklientel, gestiegener Anforderungen und neuer Erkenntnisse der Lernforschung der Blick weg vom „Stoff“ hin zur Kompetenzentwicklung notwendig ist. Lehrerinnen und Lehrer müssen überzeugt sein, dass Sie das Handwerkszeug bereits besitzen und dass es um einen Perspektivwechsel und um eine Neuorganisation der Unterrichtssettings geht. Sie müssen „Lust“ haben, an dem Entwicklungsprozess aktiv mitzuwirken. Ohne einen „gefühlten Nutzen“ werden aus den Unterrichtsentwicklungsprozessen nur „Papiertiger“, die in einem nicht gelebten schulinternen Curriculum abgeheftet werden. Ein Diskurs im Kollegium braucht Zeit. Die Zeit, die sich eine Schule zu Beginn eines Unterrichtsentwicklungsprozesses nicht nimmt, wird immer wieder zu Rückschritten führen.

VERBINDLICHE ARBEITSSTRUKTUREN, ZEITRESSOURCEN UND VERBINDLICHE UMSETZUNG

Eine dritte Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Unterrichtsentwicklung ist die Schaffung von verbindlichen Arbeitsstrukturen und Zeitressourcen, in denen Lehrerinnenteams konkrete kompetenzorientierte Lernarrangements und Materialien entwickeln, die sie in ihren Lerngruppen erproben und anschließend reflektieren und ggf. überarbeiten. Die Teams sollten so gebildet werden, dass jede Lehrerin und jeder Lehrer beteiligt ist und die Fachleitungen eng eingebunden sind. Die Bildung der Teams ist eine wichtige Steuerungsaufgabe der Schulleitung. Da Lehrerinnenteams in der Regel nicht in gemeinsamer „Unterrichtsvorbereitung“ geübt sind, brauchen sie ggf. Unterstützung in ziel- und ergebnisorientierter Arbeit und in der Bewältigung von gruppendynamischen Prozessen. Die Arbeitsgruppen müssen durch eine professionell aufgestellte Prozess-Steuerung angehalten werden, sich Arbeitsziele zu setzen und regelhaft über ihre Ergebnisse und Erfahrungen im Unterrichtseinsatz berichten. Regelmäßig sollte im Kollegium über die Erfahrungen berichtet und entschieden werden, welche der erarbeiteten Lernarrangements verbindlich werden und welche Materialien in einen gemeinsamen Pool kommen. Da diese Form von Verbindlichkeit (verbindliche Arbeitsteams mit selbst gesetzten verbindlichen Aufgaben und verbindliche Entscheidung, was mit den Ergebnissen passiert) sehr unüblich ist und in vielen Kollegien Unverständnis und Widerstand hervorruft, muss dieser Prozess mit großem Fingerspitzengefühl und einer Balance zwischen Freiraum und Schaffung von Verbindlichkeit gesteuert werden. Eine wichti-

ge Führungsaufgabe der Schulleitung, die weiß, wie ihr Kollegium „tickt“ und wie ein Entwicklungsprozess zu mehr Verbindlichkeit gesteuert werden muss. Diese Aufgabe kann nicht an Kollegiumsmitglieder delegiert werden. Eine große Hilfestellung für den Arbeitsprozess in den gebildeten Lehrerteams ist die Schaffung von gemeinsamer Entwicklungszeit. Auch ohne zusätzliche Ressourcen (z.B. durch einen Schulversuch) kann eine Schulleitung durch Umorganisation der Konferenzstruktur, Nutzung von pädagogischen Jahrestagen für die Arbeitsgruppen, Einführung von Unterrichtsentwicklungstagen o.ä. Zeiten schaffen, in denen die Lehrerteams an ihren kompetenzorientierten Lernarrangements arbeiten. Die Sinnhaftigkeit und Effektivität einzelner Konferenzen darf in Frage gestellt werden. Da die Arbeitsergebnisse der Lehrerteams unmittelbar den Schülerinnen und Schülern zu Nutzen kommen, sind in der Regel auch Eltern – wenn Sie aktiv eingebunden werden – Unterstützer einer solchen Unterrichtsentwicklung. Abbildung 1 zeigt beispielhaft die Arbeitsstrukturen in einer Schule aus dem Hamburger Schulversuch alles»können mit der AG Unterrichtsentwicklung (AG UE), die von der Schulleitung eingesetzt und geleitet oder deren Leitung an ein Schulleitungsmitglied delegiert wird. Mitglieder der AG Unterrichtsentwicklung sind alle Fachkoordinatoren der Schule (Lehrerinnen und Lehrer, die in den schulübergreifenden Fachsets mitarbeiten und gleichzeitig die schulinternen Fachteams leiten). In der Regel sind diese Fachkoordinatoren auch die Fachleitungen der Schule. Die Aufgaben der AG sind die Steuerung der Arbeit der Fach- und Jahrgangsteams, die schulinterne Verankerung der erprobten Konzepte und die Kommunikation im Kollegium. Ebenfalls von der Schulleitung eingesetzt werden die Fach- und Jahrgangsteams. Diese Teams sind verantwortlich für die schulspezifische Anpassung und Weiterentwicklung der in den Fachsets erarbeiteten Lernarrangements und Konzepte, für die Erprobung in den Lerngruppen und für die Reflexion der Umsetzungserfahrungen. Die Schulleitung sorgt für verbindliche im Stundenplan verankerte Teamzeiten.

PROFESSIONALISIERUNG UND REFLEXION DURCH AUSSENBLICK

Ein vierter Grundpfeiler für eine erfolgreich kompetenzorientierte

Unterrichtsentwicklung ist die Professionalisierung und der Blick über den eigenen Tellerrand. Eine Schule und Arbeitsgruppen einer Schule, die ausschließlich intern arbeiten „kochen im eigenen Saft“ und haben wenig Chancen sich weiter zu entwickeln und auch nicht die Chance gelungene Entwicklungen differenziert zu reflektieren. Schulinterne Arbeitsgruppen, die an kompetenzorientierten Lernarrangements arbeiten, sollten sich für Fachdidaktiker und Lehrerinnen und Lehrer anderer Schulen öffnen. Die Erfahrungen des Schulversuchs alles»können und Projekte wie Biologie im Kontext (BiK), Chemie im Kontext (ChiK), Physik im Kontext (PiKo) und SINUS haben gezeigt, wie gewinnbringend die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis für den konkreten Unterricht ist. Nach anfänglichen Kommunikationsproblemen und der Beseitigung von gegenseitigen Vorurteilen, wollen insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer die Zusammenarbeit nicht mehr missen. Die Professionalisierung kommt der Qualität des Unterrichts zu Gute und liefert der Wissenschaft wichtige Einblicke in die Praxis. Ein weiterer wichtiger Außenblick zur Reflexion eines veränderten kompetenzorientierten Unterrichts ist die Beobachtung der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler durch regelhafte externe Erhebungen. Die schulindividuellen Rückmeldungen dieser Erhebungen durch geschulte Evaluatoren mit Kenntnissen der Schulpraxis helfen gewinnbringend schulindividuell Wirkungszusammenhänge zwischen Unterrichtsentwicklung und Lernentwicklung zu analysieren und damit Erfolge und Entwicklungsbedarfe sichtbar zu machen. Für die schulinterne Akzeptanz solcher Erhebungen und für den Umgang mit den Ergebnissen ist die Steuerungskompetenz der Schulleitung gefragt. Insbesondere in Schulen, die noch keine Erfahrungen haben, müssen Unsicherheiten und Widerstände abgebaut werden.

Warum

denn erst
die Nadel im
Heuhaufen
suchen



www.lehrmittel-direkt.de

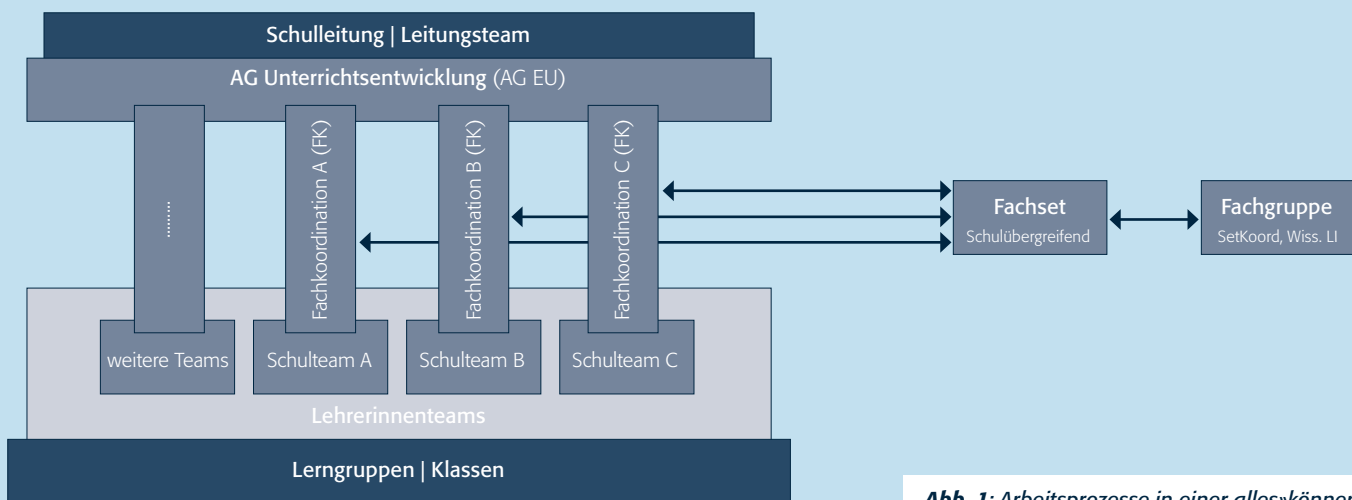


Abb. 1: Arbeitsprozesse in einer alles»können-Schule

Die Erfahrungen aus dem Schulversuch alles»könnner zeigen, dass es neben den vier genannten Grundvoraussetzungen weitere Merkmale gibt, an denen eine Schule erkennbar ist, in der kompetenzorientiert gearbeitet wird. Die Identifizierung dieser Merkmale ist ein spannender mehrjähriger partizipativer Entwicklungs- und Erfahrungsprozess mit allen beteiligten Gruppen (Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen, Wissenschaftler, Fortbildner), der bis heute noch nicht abgeschlossen ist und dessen Erfahrungsbericht noch aussteht. (siehe auch Hamburg macht Schule, Heft 3/2011, S. 42, <http://static.hamburg.de/fhh/epaper/schulinterne-curricula/index.html>, Kontakt zum Schulversuch alles»könnner: alleskoenner@bsb.hamburg.de)

Fazit

Kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung kann nur nachhaltig erfolgreich sein, wenn aus Wollen Können wird und das Können zum Handeln und zu veränderten Unterrichtsroutinen und Ar-

beitsweisen in der Schule führt. Das ist ein langer Prozess, der nur durch die Schulleitung erfolgreich gesteuert werden kann und einen partizipativen Prozess mit einem aktiven Kollegium voraussetzt. Verbindliche schulinterne Arbeitsstrukturen, Umorganisation von Ressourcen, regelhafte Reflexion schulintern und in professionellen Netzwerken und eine Bildungsadministration, die Schulen individuell unterstützt, Freiräume zulässt und den Schulen Zeit für ihre Entwicklungen gibt, sind wichtige Faktoren für eine nachhaltige kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung, die jeder Schülerin und jedem Schüler zu Nutze kommt. Der Erfolg kompetenzorientierter Unterrichtsentwicklung ist nicht in schulischen Konzepten und Papieren sichtbar, sondern allein in der schülerindividuellen Fähigkeit, konkrete Anforderungssituationen erfolgreich zu bewältigen. Eine große Herausforderung für das Leitungshandeln von Schulleitungen, die einen langen Atem und Überzeugungskraft haben müssen. Erfahrungen zeigen jedoch: „Es lohnt sich!“

Autorin • Grafiken: **Barbara Klüh**

Was macht eine alles » könnner-Schule aus? – Übersicht der Merkmale

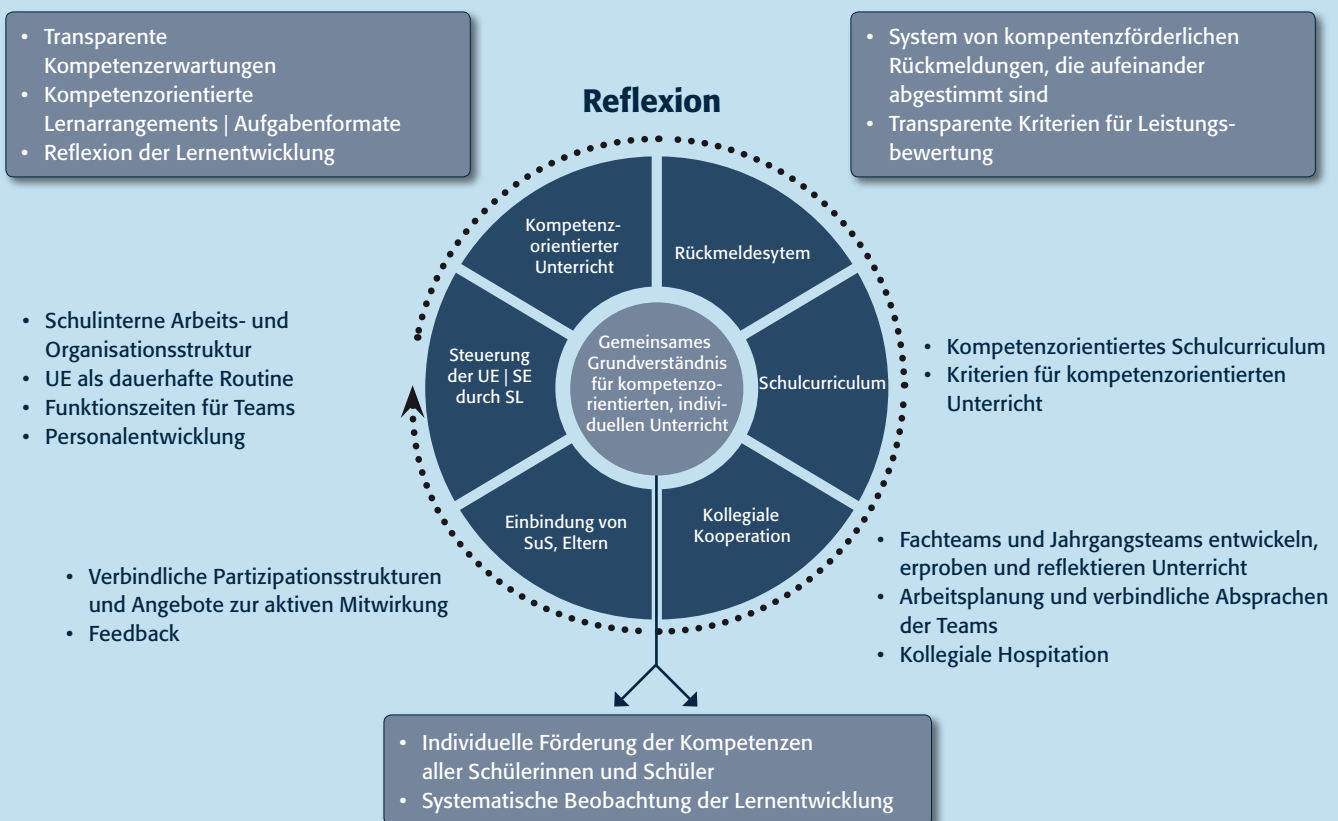


Abb. 2: Merkmale einer alles » könnner-Schule

Barbara Klüh, Jg. 1957

Ausbildungen als Diplom Handelslehrerin und Organisationsberaterin. Seit 1997 Oberschulrätin in der Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg. 2003-2008 Leiterin des Schulversuchs „d.18-Selbstverantwortete Schule“. 2008-2012 Leiterin des Schulversuchs „alles»könnner“. barbara.klueh@hamburg.de

Anspruch und Praxis von Kompetenzorientierung

Über Perspektiven und Potenziale der neuen Marschroute

Direkt
zur Nadel!

Direkt
zu unseren
tagesaktuellen
Discount-Preisen

www.lehrmittel-direkt.de



Auch auf der didacta war Kompetenzorientierung ein viel diskutiertes Thema.

Im Rahmen eines Gesprächsforums stand Prof. Bernadette Dilger dazu Rede und Antwort. Einerseits lehrend tätig an der Universität Köln, andererseits stark eingebunden in die Erstellung kompetenzorientierter Lehrpläne in NRW, war sie die ideale Gesprächspartnerin, um den Komplex sowohl aus theoretischer als auch aus praktischer Sicht zu beleuchten.

Kompetenzorientierung, stellte Dilger gleich zu Beginn heraus, sei als Begriff inhaltlich kontrovers diskutiert. Im Kern, so die Wissenschaftlerin, geht es um Beschreibung von Bildungszielen aus der Handlungsperspektive: Weg von einer Inhalts- und hin zu Anwendungsorientierung sowie lebensweltlicher Relevanz.

Das wesentliche Merkmal kompetenzorientierten Unterrichtens liege im Aufbau und der Struktur der Lehrpläne. Früher zielten diese auf Lernbereiche ab, in Wirtschaftslehre etwa „Beschaffungsentscheidungen in Unternehmen“, nun stehe aber die Frage im Zentrum, in welchem Zusammenhang dieser Bereich relevant werde und was damit verknüpft sei, so zum Beispiel Fremdsprachenkompetenz, wenn es beispielsweise darum geht, Waren auf Englisch zu bestellen.

Die große Chance für die Schüler, die aus Dilgers Sicht in dieser Entwicklung liegt, ist die Plausibilität des Lernens. Denn wenn Aufgaben authentisch sind und zum lebensweltlichen Erfahrungsrahmen in Bezug gesetzt werden können, gibt es seitens der Lehrenden keinen Erklärungsnotstand, die Relevanz des Unterrichts und seiner Inhalte zu verdeutlichen. Zudem gebe es einen motivatorischen Zugewinn durch Lernsituationen, in denen Schüler selbstständig anfangen, Aufgaben zu bearbeiten, weil diese ganzheitlich formuliert sind. Weiterhin, so Dilger, fällt es Schülern oftmals lernpsychologisch schwer, einen die Aufgabenstellungen abstrahierenden Wissenstransfer zu leisten – dies werde bei der Kompetenzorientierung dadurch gestützt, dass sich schon in der Erwerbssituation der Anwendungsbezug finde.

So fallen in letzter Instanz auch Fächergrenzen, auch wenn es aktuell, so Dilger, noch um die Verknüpfung von Lerninhalten geht. Damit rückt die didaktische Jahresplanung in den Fokus und die Frage, wie Fächer unterrichtlich verschaltet werden können.

Denkbar sei in diesem Zusammenhang etwa gemeinschaftliches Unterrichten von zwei oder drei Lehrkräften, zumindest aber heiße es, dass es keine Einzelentscheidungen über didaktische Ansätze mehr geben dürfe, sondern Teamüberlegungen. Diese Ansprüche werden laut Dilger im Lehrplan als Paket formuliert, wodurch bereits gemeinsames Arbeiten bedingt wird. Mindestens nötig sei somit koordiniertes Lehren, in der intensivsten Form gehe es um gemeinsames Unterrichten bestimmter Unterrichtseinheiten.

Der Einwurf seitens der Moderatorin des Deutschlandfunks, wie eine solche Zusammenarbeit faktisch umgesetzt werden könne, verwies nochmals auf Praxisfragen im Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel. Dilger erwiderte, dass der Lehrer als Einzelkämpfer ohnehin nicht mehr das gängige Modell sei. Das, was bislang auf private Initiative hin geschehen sei, finde nun eben curriculäre Verankerung.



Chamäleon Schule:

Wohin führt der Paradigmenwechsel „Kompetenzorientierung“?

Die daraus resultierende Frage laute: Welche Unterstützung gibt es durch die Schule? Werden Planungszeitfenster vorgesehen und Raumkapazitäten für Planungsmeetings?

Dilger räumte ein, dass die Schulen mit Blick auf diese Entwicklungen und Herausforderungen nicht ausreichend ausgestattet seien, denn gerade personell sei die Umsetzung der Vorgaben derzeit nur schwer leistbar. Von tatsächlichen Berührungsängsten oder Sorgen seitens der Lehrer und Schulleiter könne dennoch nicht die Rede sein, zumindest nicht in NRW – schließlich gehe es lediglich um die Fortführung pädagogischer Diskussionslinien, die bereits seit langem bestünden.

Schwierig sei gegenwärtig unter den Vorzeichen kompetenzorientierten Unterrichtens die Evaluation von Lernleistungen, die Bereitstellung des dazu notwendigen Instrumentariums sei eine Aufgabe der Forschung für die kommenden Jahre. Kompetenzen, so Dilger, sind nur situationsspezifisch erfassbar, dementsprechend müssten sich die Testkonstruktionen anpassen und kein Faktenwissen mehr abfragen, sondern ganzheitliche Problemlösefähigkeiten fordern und dabei auch bestimmte Einstellungen und Motivation abverlangen.

Auch wenn dieser Prozess der Wissenschaftlerin zufolge nicht idealtypisch verlaufen werde, berge er doch großes Potenzial: Kompetenzorientierung gebe es vom Kindergarten bis zur Seniorenbildung, sie stelle einen Knotenpunkt für Entwicklungstrends dar, durch den vieles leistbar werde: Eine bessere Steuerung des Bildungssystems, das Erreichen einer Vergleichbarkeit von Bildungsgängen und letztlich auch die Überwindung institutioneller Grenzen durch die konsequente Outcome-Orientierung.

Autor: **Michael Smosarski** • Foto: **Fotolia**

Kompetenzvermittlung im Unterricht

Eine neue Lern- und Aufgabenkultur an der Schule etablieren

Mit der Einführung der als Kompetenzen formulierten Bildungsstandards im Jahr 2004 verfolgte die Kultusministerkonferenz in Deutschland das Ziel, die Ergebnisse schulischer Bildung zu verbessern, durch die Vereinheitlichung der Anforderungen die Durchlässigkeit innerhalb der Systeme sowie die Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu erhöhen und durch einen Abbau der regionalen und sozialen Unterschiede zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen.

Dass Standards an sich, einfach durch ihr bloßes Vorhandensein, noch nicht die erhoffte Wirkung bringen, sondern dass sich am Kerngeschäft von Schule, also am Unterricht, etwas ändern muss, liegt nahe.¹ Seitdem boomt in Deutschland der Begriff des kompetenzorientierten Unterrichts. Der vorliegende Beitrag zeigt, wie ein kompetenzorientierter Unterricht aussehen kann und wie Schulleiter dazu beitragen können, eine kompetenzorientierte Lernkultur an ihrer Schule zu etablieren.

Kompetenz und Kompetenzorientierung

Unter Kompetenz versteht man heute in der Bildungsforschung das von Weinert geprägte Konzept von bei Schülern verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die notwendig sind, um bestimmte Probleme oder Aufgaben lösen zu können.² Für Köller liegt „die Innovationskraft der Bildungsstandards“ darin, dass sie „auf Seiten der Lehrkräfte das Bewusstsein schärfen sollen, das professionelle Agieren im Unterricht nicht an Inhalten, sondern am Kompetenzaufbau zu orientieren“³. Anders als Lernziele, die in vielen Lehrplänen für die Schülerseite beschreiben, was ein Schüler nach einer Unterrichtseinheit können oder wissen soll, zielt der Kompetenzbegriff stärker auf die Anwendung oder Nutzung des Gelernten: Kompetenzen sind notwendig, um Probleme oder Aufgaben zu lösen;

im besten Fall führt der Kompetenzaufbau langfristig und kumulativ zur Handlungskompetenz im Erwachsenenalter, zur verantwortungsvollen und selbstbestimmten Teilhabe an der Gesellschaft. Dies geschieht natürlich nicht inhaltsfrei. Deshalb ergänzen sich Lehrpläne und Bildungsstandards: Lehrpläne – in vielen Bundesländern werden zurzeit kompetenzorientierte Lehrpläne entwickelt – sagen etwas über den Unterricht, sie nennen die Inhalte, an denen Kompetenzen aufgebaut werden sollen, und beschreiben die Wissensbereiche, die für kompetentes Handeln notwendig sind. Die – z.B. in den Bildungsstandards formulierten – Kompetenzen benennen langfristige Ergebnisse des Unterrichts, etwa zentrale und grundlegende Kompetenzen zu den Kernbereichen eines Faches, die sowohl für den jeweils geltenden Zeitpunkt der Lernbiographie (Abschluss) als auch für das weitere Lernen und für ein Leben außerhalb und nach der Schule von großer Bedeutung sind. Für die Planung einer Unterrichtseinheit bedeutet das, nicht nur den Lehrplan und die darin festgelegten Inhalte zu berücksichtigen (den „Input“), sondern ebenso das, was am Ende herauskommen soll, die Kompetenzen (den „Output“).

Weil der Aufbau von Kompetenzen kumulativ erfolgt und wie jedes Lernen an Vorwissen anschließt, liegt in den Bildungsstandards, vor allem, wenn es um die Sicherung von Minimalstandards geht, eine besondere Herausforderung: Jeder Schüler muss die Gelegenheit erhalten, auf der Basis seiner jeweiligen Vorkenntnisse und Fähigkeiten Kompetenzen aufzubauen und weiterzuentwickeln. Daraus leitet sich die Notwendigkeit der Individualisierung und individuellen Förderung im Unterricht ab. Ein kompetenzorientierter Unterricht setzt deshalb eine diagnostische Kompetenz aufseiten der Lehrkräfte voraus.

Weil der Aufbau von Kompetenzen ein aktiver, im Kern selbstgesteuerter und konstruktiver Prozess ist, den jeder Lernende selbst vollziehen muss, führt die Vermittlung von Kompetenzen durch Konstruktion und Anleitung im Unterricht nicht zwangsläufig zur Entwicklung von Kompetenz. Ein kompetenzorientierter Unterricht bietet den Schülern Gelegenheit und motiviert sie, aktiv, selbstgesteuert und in vielfältigen Anwendungskontexten zu lernen.

Ein vom Ergebnis her geplanter Lernprozess erfordert schließlich die Vergewisserung, dass die erwarteten Kompetenzen auch erreicht worden sind. In einem kompetenzorientierten Unterricht werden – vor allem, wenn es wie bei den Bildungsstandards um die Sicherstellung vergleichbarer Leistungen geht – Ergebnisse regelmäßig an kompetenzorientierten Standards (z. B. Kompetenzmodelle) überprüft.



*Mit der Zeit gehen, anstatt zu versuchen, sie anzuhalten:
Wie Kompetenzvermittlung praktisch gelingt*

Kompetenzorientierung bedeutet somit,

- Kompetenzen als Ergebnisse von schulischem Lernen zu betrachten,
- den Aufbau von Kompetenzen als einen kumulativen und individuellen Prozess zu verstehen,
- sich regelmäßig zu vergewissern, dass der erwartete Stand an Kompetenz erreicht wurde.

Kompetenzorientierte Lernkultur an der Schule Teil 1:

Kompetenzbewusstsein auf allen Ebenen – das ist zu tun:

- Fachkollegien: Information über den Kompetenzbegriff und über die Bildungsstandards, sofern diese vorliegen; Bestimmung der Kernkompetenzen, die in einem Fach vermittelt werden.
- Jahrgangsteams: Fachübergreifender Austausch über die Kernkompetenzen, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede über die Fächer.
- Schüler: Information über die Kompetenzen, die langfristig erworben werden sollen.
- Eltern: Information über fachliche Kernkompetenzen und einen kompetenzorientierten Unterricht.

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

„Eine Implementation von Bildungsstandards, die nicht bis zum Unterricht durchdringt und die nicht die Lehrpersonen und letztendlich die Schülerinnen und Schüler als eigenständig Lernende erreicht, wird nichts bewirken“.⁴ Die wichtigste Frage in einem kompetenzorientierten Unterricht ist nicht „Was haben wir durchgenommen?“, sondern „Welche Vorstellungen, Fähigkeiten und Einstellungen sind entwickelt worden?“.⁵ Kompetenz erweist sich letztlich in einer konkreten Situation, die kompetentes Handeln erfordert. Kompetenzen sollen deshalb dauerhaft zur Verfügung stehen und flexibel, selbstständig und in einer Vielzahl von Kontexten einsetzbar sein. Drei Folgerungen für die Unterrichtsplanung leiten sich aus diesem Verständnis von kompetenzorientiertem Unterricht ab.

ORIENTIERUNG AN KOMPETENZEN

Lehrkräfte kennen die Teilkompetenzen und Abstufungen einer Kompetenz (Kompetenzmodell), sie verfügen über eine „innere Landkarte“ der Wege, die zu dieser Kompetenz führen (Kompetenzentwicklung), und kennen Situationen, in denen eine bestimmte Kompetenz erforderlich ist. Die vielen Facetten einer Kompetenz müssen Inhalt des Unterrichts sein und erfordern über die Jahre hinweg eine kontinuierliche und langfristige Planung und Bearbeitung. Fachliche Lerngegenstände bleiben nicht nebeneinander stehen, sondern werden sowohl vertikal (über die Zeit hinweg) als auch ho-

rizontal (mit anderen Fächern) abgestimmt und in einen logischen Begründungszusammenhang gebracht. Kompetenzen werden über viele verschiedene Lerngegenstände eines Faches und oft auch über Fächer hinweg erlernt und vermittelt.

Techniken, Strategien und Fertigkeiten, aber auch Wissen sind das Handwerkszeug für kompetentes Handeln. Ein kompetenzorientierter Unterricht stellt auf der einen Seite das Handwerkszeug sicher, das Schüler in bestimmten Situationen zum Lösen von Problemen benötigen, und bietet auf der anderen Seite viele Gelegenheiten, dieses Handwerkszeug in immer wieder neuen, zunehmend komplexeren und offeneren Lernsituationen auszuprobieren. Die Reflexion der eigenen Lösungswege, die Diskussion über Alternativen, die Bewertung unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven sind Kernprozesse eines an Kompetenzen ausgerichteten Unterrichts. Der Lernprozess, aber auch die Lernmotivation werden dadurch beeinflusst, wie offen, kreativ und vertrauensvoll in solchen Situationen gehandelt werden darf. In Lernsituationen können Fehler ein willkommener Auslöser für Lernprozesse sein, in Leistungssituationen gilt es, sie zu vermeiden. Lernsituationen und Phasen der Leistungskontrolle müssen deshalb klar und für die Schüler nachvollziehbar voneinander getrennt sein.

Kompetenzorientierte Lernkultur an der Schule Teil 2:

Planung des Kompetenzaufbaus in den Fachkollegien – das ist zu tun:

- Planung des schrittweisen Aufbaus von Kompetenzen über die Jahre hinweg.
- Verortung von Lehrplaninhalten, Unterrichtsmaterialien, Schulbüchern und anderen Vorgaben für den Unterricht in einem kumulativen Kompetenzaufbau.
- Sammlung, Erprobung und Austausch von Lernsituationen und Aufgaben, die für den Aufbau von Kompetenzen im Fach geeignet sind.
- Reflexion der im Unterricht eingesetzten Methoden unter der Perspektive des Ertrags – waren die Aufgaben oder Methoden geeignet, um die Kompetenz aufzubauen?

DER INDIVIDUELLE LERNPROZESS IM MITTELPUNKT DES UNTERRICHTS

Seit Studien wie TIMSS, PISA oder IGLU wissen wir, dass die mit der Verteilung auf Schularten beabsichtigte Homogenität der Schülerschaft eine Illusion ist. In jedem modernen Klassenzimmer versammelt sich eine bunte Vielfalt von unterschiedlichen Leistungsniveaus, ethnischen und sozialen Voraussetzungen, Lernstilen, Interessen und motivationalen Orientierungen. Lehrkräfte kennen ihre Schüler und deren aktuellen Lernstand und setzen ihnen erreichbare Ziele („Diagnosekompetenz“). Kompetenzmodelle, wie sie etwa in den Bildungsstandards formuliert sind, unterstützen die

¹ Vgl. Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Berlin 2003.

² Weinert, F. E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim 2001, S.17–31.

³ Köller, O.: *Bildungsstandards*. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung* (2. Auflage). Wiesbaden 2009, S. 530.

⁴ Oelkers, J./Reusser, K.: *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Eine Expertise*. Berlin BMBF 2008, S. 324.

Lehrkräfte bei der inhaltlichen Ausdifferenzierung einer Kompetenz: Sie beschreiben zentrale Teilkompetenzen und Dimensionen einer fachlichen Kompetenz, sie geben Anhaltspunkte für Schwierigkeitsabstufungen und helfen so der Lehrkraft, die Fähigkeiten eines Schülers oder einer Schülerin zu verorten und die nächsten Schritte zur weiteren Kompetenzentwicklung zu planen.

Ein kompetenzorientierter Unterricht gibt jedem einzelnen Schüler die passende Gelegenheit und die notwendige Unterstützung, um seine Kompetenz weiterzuentwickeln. Die Lehrkraft verwendet Aufgaben, die mit unterschiedlichen Voraussetzungen und auf unterschiedlichem Niveau bearbeitet werden können oder bietet schwierigkeitsdifferenzierende Lernmaterialien an. Sie bietet Hilfen für leistungsschwächere Schüler an, etwa Strukturierungshilfen bei komplexen Lernaufgaben, zusätzliche Informationen oder einfachere Arbeitsaufträge. Sie ermutigt die Schüler, eigene Wege und Strategien zu entwickeln, zu artikulieren und zu vergleichen. Dabei übergeben Lehrkräfte den Schülern zunehmend mehr Verantwortung für das eigene Lernen (z.B. durch Formen des selbstgesteuerten Lernens)

Kompetenzorientierte Lernkultur an der Schule Teil 3:

Diagnose und individuelle Förderung – das ist zu tun:

- Ausdifferenzierung der fachlichen Kompetenzen (z.B. mit Hilfe von Kompetenzmodellen).
- Entwicklung eines Diagnoseinstrumentariums zur Einschätzung der Fähigkeiten der einzelnen Schüler.
- Sammlung und Entwicklung von nach Schwierigkeit differenzierenden Unterrichtsmaterialien.
- Implementation von Formen des selbstgesteuerten Lernens und der Selbstkontrolle.
- Trennung von Lern- und Leistungssituationen im Unterricht.

MASSSTÄBE FÜR LEISTUNG UND ERFOLG

Leistungsmessungen in einem kompetenzorientierten Unterricht verwenden Aufgaben, die die individuellen Lernfortschritte bzw. den Lernbedarf in Hinblick auf die angestrebten Kompetenzen sichtbar machen (diagnostische Information). Abschlussbezogene Prüfungen orientieren sich an den für die jeweiligen Abschlüsse definierten Kompetenzen. Um sicherzustellen, dass sich das Leistungsniveau einzelner Schüler oder der ganzen Klasse nicht zu weit von diesen einheitlichen Kompetenzanforderungen entfernt, ist ein „externer“ Blick auf die Leistungen der eigenen Klasse eine wichtige Information für jede Lehrkraft. Diesen „externen“ Blick liefern landesweite Vergleichsarbeiten (VERA). Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten unterstützen die Einschätzung durch empirisch abgesicherte Informationen über den Leistungsstand der Schüler.

Kompetenzorientierte Lernkultur an der Schule Teil 4:

Evaluation und Qualitätssicherung – das ist zu tun:

- Regelmäßige Teilnahme an Vergleichsarbeiten.
- Analyse von Unterschieden zwischen Klassen und möglichen Gründen dafür.
- Regelmäßige interne Evaluation des kompetenzorientierten Unterrichts und seiner Ergebnisse.
- Durchführung von Maßnahmen zu einer zielorientierten Verbesserung des Unterrichts.

EIN BEISPIEL – LERNEN AN ALLTAGSNAHEN PROBLEMEN

Eine Unterrichtsmethode, die auf das Lernen anhand realitätsnaher Probleme abzielt und damit den Aufbau von Kompetenzen fördern kann, ist der problemorientierte Unterricht.⁶ Komplexe, intrinsisch motivierende Probleme werden dabei durch Lernen, also durch den Erwerb von Wissen oder den Aufbau von Kompetenzen, gelöst. Nicht nur fach- und bereichsspezifische Strategien, wie etwa zur Bildung und Prüfung von Hypothesen, zur Beschaffung von Wissen oder zur Darstellung der Ergebnisse, auch allgemeine, übergeordnete Strategien, z.B. der Planung, der Ergebnisprüfung, der Arbeitsrückschau, oder allgemeine kooperative und kommunikative Kompetenzen werden beim Lösen von Problemen gleichzeitig trainiert und verfeinert. Die Nutzung von Wissen und Strategien im Zusammenhang mit der Lösung eines alltagsnahen Problems versetzt die Lernenden in die Lage, ihr Wissen und ihre Strategien bei gleichen oder ähnlichen Problemen wieder anwenden zu können. So wird der Aufbau von „trägen“ Wissen reduziert. Ausgangspunkt jeder problemorientierten Lernsituation sind wirklichkeitsnahe und sinnvolle Lernanlässe.

Text: **Eva-Maria Lankes, Marc Kleinknecht** • Foto: **Fotolia**

Kompetenzorientierte Lernkultur an der Schule Teil 5:

Problemorientiertes Unterrichten – das ist zu tun:

- Sammlung von wirklichkeitsnahen, fachlich, überfachlich und lebensweltlich bedeutsamen Lernanlässen (Fälle, Probleme, komplexe Aufgaben, Projekte) für den Unterricht und Analyse der dafür benötigten Kompetenzen.
- Aufbau von Methodenkompetenz bei den Schülern zur Strukturierung und Selbstregulation der individuellen, sozialen und kooperativen Tätigkeiten.
- Vorbereitung von Hilfe und Unterstützung zur Sicherung des Lernerfolgs aller Schüler.

⁵ Vgl. Blum, W./Drüke-Noe, C./Hartung, R./Köller, O. (Hrsg.): *Bildungsstandards Mathematik konkret*. Berlin 2006, S. 15.

⁶ Vgl. Reusser, K.: *Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 2005, S.159–182.

Zielvereinbarungen als Mittel zur Personalentwicklung

Gemeinsamer Workshop des ASD und der KSD

Im Zeitraum vom 13. Juni bis 15. Juni 2013 findet in Tabarz ein gemeinsamer Workshop des Allgemeinen Schulleitungsverbands Deutschlands e.V. (ASD) und der Konferenz der Schulaufsicht in der Bundesrepublik Deutschland (KSD) e.V. statt. Das Thema lautet: „Zielvereinbarungen als Mittel zur Personalentwicklung“.

Der Workshop soll helfen, die praktischen Folgen der Übertragung erweiterter Zuständigkeiten auf die Schulen in Einzelbereichen zu erarbeiten, so dass gemeinsame Forderungen formuliert und weitergegeben werden können. Als Referentin zu dieser Thematik konnte Frau Cordula Schweers, Organisations- und Personalentwicklerin aus Konstanz gewonnen werden. Dabei sollen vor allem die Bereiche der Personal- und Führungskräfteentwicklung in eigenverantwortlichen Schulen bearbeitet werden.

Workshop 2013

VOM 13. BIS 15. JUNI IN TABARZ

„ZIELVEREINBARUNGEN ALS MITTEL ZUR PERSONALENTWICKLUNG“

Vorläufige Tagesordnung

Donnerstag, 13.06.2013 - bis 14:00 Uhr Anreise

- **14:00 Uhr**
Begrüßung (Herr Kebernik KSD, Herr Jäger ASD)
- **14:15 Uhr - 15:15 Uhr**
Personalentwicklung als Aufgabe der Schulleitung (Frau Schweers)
- **15:15 Uhr - 15:30 Uhr**
Kaffeepause
- **15:30 Uhr - 17:00 Uhr**
Vorbereitung auf Führungsaufgaben durch Schulaufsicht (Frau Schweers)
- **17:00 Uhr - 17:30 Uhr**
Vorbereitung der Gruppenarbeit/ Arbeitsaufträge

Freitag, 14.06.2013

- **09:00 Uhr - 12:00 Uhr**
Arbeit in Gruppen
- **13:00 Uhr - 14:00 Uhr**
Mittagessen
- **14:00 Uhr - 14:30 Uhr**
Plenum: Erste Zwischenergebnisse
- **14:30 Uhr - 16:00 Uhr**
Fortsetzung-Gruppenarbeit: Vorbereitung der Präsentation der Ergebnisse, incl. Kaffeepause

Samstag, 15.06.2013

- **09:00 Uhr - 10:30 Uhr**
Präsentation der Ergebnisse als Gruppenpuzzle
- **10:30 Uhr - 11:30 Uhr**
Diskussion der Ergebnisse
- **11:30 Uhr - 2:00 Uhr**
Formulierung eines Aufgabenkatalogs bzw. von Forderungen
- **12:00 Uhr**
Ende der Tagung

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

Sokrates und Lehrer sind auch nur Menschen

Zu Sokrates kommt ein Elternpaar in die Sprechstunde. Sokrates hat nämlich auch eine Sprechstunde eingerichtet für Menschen, denen er nicht zufällig irgendwo begegnet, sondern die ihn gezielt wegen eines Anliegens oder einer konkreten Frage aufsuchen wollen. Nun ist dieses Ehepaar bei ihm.

Das Ehepaar (abwechselnd):

Lieber Sokrates, wir möchten uns beim Ministerium über die Lehrer allgemein beschweren.... Dazu haben wir konkrete Gründe... Und das ist prinzipiell schon längst notwendig... Wir bitten dich, uns mit einem Begleitschreiben zu unterstützen... Deine Unterstützung hat Gewicht... Das wissen wir.

Sokrates (erstaunt):

Ich bin nicht der Meinung, dass man sich über die Lehrer allgemein und prinzipiell beschweren müsste. Die meisten Lehrer geben sich Mühe und tun ihre Pflicht. Welche Gründe habt ihr denn für einen solchen weit ausholenden Schritt?

Das Ehepaar (abwechselnd):

Wir haben einen Sohn in der Schule, der hat mit den Lehrern etwas Schwierigkeiten... Unser Sohn ist nicht ganz einfach, das geben wir zu... Wir haben ihn sehr anspruchsvoll erzogen und waren immer für ihn da... Wir sind sehr besorgte und fürsorgliche Eltern... Eine gute Schule muss eine solche anspruchsvolle Erziehung weiter führen... Das erwarten wir... Und in dieser Beziehung sind wir sehr enttäuscht... Die Schule und vor allem die Lehrer haben sehr an Niveau und Qualität verloren... Da muss jetzt etwas geschehen... Und du kannst uns dabei helfen... Denn deine Unterstützung hat Gewicht...

Sokrates (etwas verlegen):

Dazu müsstet ihr mir aber konkreter mitteilen, was euch an der Schule missfällt,... was die Lehrer falsch machen.

Das Ehepaar (abwechselnd):

Als allererstes fordern wir, dass nur noch Verheiratete eine Stelle als Lehrer bekommen dürfen... Unverheiratete ohne eigene Kinder können sich zu wenig in die Eltern und in die Schüler hinein versetzen und diese verstehen... Nur eigene Erfahrungen in einer eigenen Familie befähigen Lehrer zum Lehrerberuf... Unser Sohn merkt sofort, ob ein Lehrer sich in seine Probleme und Fragen hinein versetzen kann oder nicht.

Sokrates (beschwichtigend):

So einfach ist es nun doch nicht. Es stimmt in der Regel schon, dass Lehrer mit eigener Familie besser die Eltern und Schüler verstehen können und dass es deswegen empfehlenswert ist, dass Lehrer selber verheiratet sind und Kinder haben.

Aber andererseits kann eine eigene Familie auch vom Lehrerberuf ablenken oder die Zeit dafür einschränken. Und gerade bei unverheirateten Lehrerinnen kommt es häufig vor, dass dann ihre Schüler zu Er-

satzkindern werden, die sie intensiv betreuen. In früheren Zeiten sollten Lehrerinnen sogar aus diesem Grund möglichst unverheiratet bleiben.

Die Beiden:

Das enttäuscht uns aber, dass du uns darin nicht unterstützt. Wir haben eine andere Reaktion von dir erwartet.

Der Vater:

Lehrer müssen weiter bereit sein, ihre ganze Zeit einzusetzen und jederzeit erreichbar zu sein und für Gespräche zur Verfügung zu stehen. Unser Sohn ist, wie schon bemerkt, etwas schwierig, er berichtet uns alles aus der Schule und wir verfolgen sehr genau, was dort geschieht. Dabei haben wir viele Fragen und Anregungen, die wir den Lehrern, vor allem dem Klassenlehrer stellen bzw. weitergeben müssen, das kann auch noch abends spät sein, wenn unser Sohn wegen schulischer Fragen oder Probleme nicht einschlafen kann... Dann müssen wir die Lehrer noch anrufen können... Das gehört zum Lehrerberuf... Wenn man den Lehrerberuf wählt, muss man sich bewusst sein, welche Pflichten man damit auf sich nimmt.

Sokrates:

Solche extremen Forderungen darf man nicht an die Lehrer stellen. Es stimmt zwar, dass der Lehrerberuf keine verbindlichen Arbeitszeiten hat und dass ein Lehrer in Ausnahmefällen auch abends zu sprechen sein muss. Aber er hat auch ein Anrecht auf angemessene Freizeit.

Die Beiden:

Das enttäuscht uns aber, dass du uns darin nicht unterstützt. Wir haben eine andere Reaktion von dir erwartet.

Der Vater:

Lehrer müssen weiterhin umfassend gebildet sein, zumindest in ihren Fächern, und auf alle üblichen möglichen Fragen ihrer Schüler kompetent antworten können. Nur dadurch sichern sie sich die Achtung ihrer Schüler. Das sollte vom Ministerium regelmäßig überprüft werden und die Lehrer sollten in den Ferien regelmäßig an Wissensfortbildungen teilnehmen müssen.

Unser Sohn ist sehr aufgeweckt und fragt ständig alles Mögliche. Wir haben ihn in unserer Erziehung darin bestärkt, denn das fördert die Entwicklung der Intelligenz. Wenn wir eine Frage nicht beantworten können, schauen wir sofort in Lexika oder im Internet nach oder verweisen ihn an seine Lehrer. Unser Sohn merkt sofort, wenn ein Lehrer bei einer Antwort unsicher ist oder gar nicht antworten kann. Dann ist solch ein Lehrer bei ihm schnell „unten durch“.

Sokrates:

Es ist sicher notwendig, dass Lehrer in den Ferien regelmäßig an fachlichen Fortbildungen teilnehmen und sich privat ständig weiterbilden. Aber von Lehrern darf man nicht verlangen, dass sie auf alle Fragen der Schüler antworten können. Lehrer müssen keine Universalgenies sein.

Die Beiden:

Das enttäuscht uns aber, dass du uns darin nicht unterstützt. Wir haben eine andere Reaktion von dir erwartet.

Der Vater:

Die Lehrer müssen weiter selber praktisch erfahren in den neuen Medien sein und diesbezüglich immer auf dem neuesten Stand stehen. Dafür hat das Ministerium zu sorgen. Denn den neuen Medien gehört die Zukunft. Sie sind schon längst in die Kinderzimmer eingezogen. Auch wir haben das Zimmer unseres Sohnes mit den neuesten Medien ausgestattet und halten es diesbezüglich stets auf dem modernsten Stand. Unser Sohn fragt uns ständig etwas bezüglich deren Bedienung. Wir sind aber mit den neuen Medien nicht aufgewachsen. Die Lehrer müssen alle seine technischen Fragen beantworten können. Mein Sohn erwartet das einfach.

Sokrates:

Lehrer müssen sich auch dem Fortschritt stellen, aber sie können unmöglich gerade auf dem Gebiet der neuen Medien alles wissen, up-to-date sein. Das würde sie völlig überfordern. Und vielleicht macht es Schülern sogar Freude, wenn es Bereiche gibt, wo sie mehr wissen als ihre Lehrer.

Die Beiden:

Das enttäuscht uns aber, dass du uns darin nicht unterstützt. Wir haben eine andere Reaktion von dir erwartet.

Der Vater:

Nicht zuletzt muss das Ministerium darauf achten, dass die Lehrer auch eine gewisse Sportlichkeit besitzen. Es kann nicht sein, dass ein dicker, bequemer, unsportlicher Lehrer die lebhaften Schüler mit ihrem Bewegungsdrang unterrichtet. Dadurch würde dieser Lehrer nur an Achtung einbüßen.

Sokrates:

Sicher wäre es gut, wenn alle Lehrer gesund und etwas sportlich wären. Bei uns im Alten Athen wurde das an den Gymnasien so gewünscht. Aber bei uns hatten die Schüler an den Gymnasien ja auch täglich 3-4 Stunden Sport. Heute hat die Schule eine andere Gewichtung. Sie ist eine allgemeinbildende Schule, die auf das gesamte Leben vorbereitet... Und weniger sportliche oder sogar kranke Lehrer können durchaus gute Fachlehrer und Pädagogen sein.

Die Beiden:

Das enttäuscht uns aber, dass du uns darin nicht unterstützt. Wir haben eine andere Reaktion von dir erwartet.

Die Mutter:

Weil du eben Pädagoge gesagt hast... Es muss sicher gestellt sein, dass alle Lehrer pädagogische Fähigkeiten haben und intensiv in Pädagogik ausgebildet sind. Dafür hat das Ministerium zu sorgen. Wer keine „pädagogische Ader“ hat, darf nicht als Lehrer eingestellt werden. Denn Lehrer sind nicht nur Fachlehrer, sondern auch Pädagogen. Sie müssen die Kinder auch erziehen, natürlich im Sinne der Eltern. Deren Erziehung müssen sie in der Schule fortsetzen.

Unser Sohn ist etwas schwierig, wie schon gesagt. Er verlangt einen guten und geschickten Pädagogen. Verbote und Strafen kennt er nicht und akzeptiert er nicht. Er wirft sich dann auf den Boden und schreit laut – auch in der Schule. Er merkt sofort, wenn Lehrer keine guten Pädagogen sind und nutzt das aus.

Sokrates:

Lehrer sind tatsächlich nicht nur Stoffvermittler, sondern auch Erzieher. Bei uns im Alten Athen gab es deswegen 2 Personen dafür. Der „Pädagoge“ betreute die Kinder, brachte sie zur Schule, saß während des Unterrichts hinten im Raum dabei und brachte die Kinder nach der Schule nach Hause. Der „Lehrer“ unterrichtete die Schüler stoffbezogen in Mathematik, Musik, Literatur usw.

Mittlerweile sind diese beiden Aufgabenbereiche (bis auf das Hin- und Zurückbringen) in der Schule und in der Person des Lehrers vereint. Aber gerade wegen dieser Aufgabenzunahme kann man vom heutigen Lehrer nicht verlangen, fachlich und pädagogisch ein Alleskönner zu sein. Bei schwierigen Schülern müssen ausgebildete Sozialpädagogen und Psychologen die Betreuung übernehmen.

Die Beiden:

Das enttäuscht uns aber, dass du uns darin nicht unterstützt. Wir haben eine andere Reaktion von dir erwartet.

Die Mutter:

.....

Beide Eltern zählen noch eine Reihe weiterer Forderungen auf, welche die Lehrer erfüllen müssten und derzeit nicht erfüllten. Abschließend fragen sie dann trotz ihrer mehrfach geäußerten Enttäuschung über die Antworten des Sokrates, ob er ihrer Beschwerde an das Ministerium nicht doch ein Begleitschreiben hinzufügen könne... Seine Unterstützung habe Gewicht.

Sokrates überlegt eine Weile, dann nimmt er ein leeres Blatt Papier, schreibt einige Zeilen darauf, unterschreibt und reicht es den beiden Eltern mit der Bemerkung, dass sie dieses Blatt ihrer Beschwerde beifügen könnten. Auf dem Blatt steht:

„Lehrer dürfen auch normale Menschen mit Fehlern, Schwächen und Wissenslücken sein. Dazu haben sie das Recht“.

gez. Sokrates

Verfasst von discipulus Socratis, der bei dieser Sprechstunde als Protokollant im Hintergrund dabei saß

Projektarbeit im Lehrplan

Eine Pilotstudie mit Führungskräften an Oberschulen

Schulische Projektarbeit wird oft gelobt. Aber wie lässt sie sich als fester Bestandteil in den Lehrplan integrieren? Diese Frage diskutiert der Autor anhand einer repräsentativen Erhebung in 42 Oberschulen des Landes Brandenburg.

Projekte prägen die moderne Berufswelt. Prägen sie aber auch die schulische Ausbildung, um Schüler fundiert auf ihre künftigen Anforderungen vorzubereiten? Vielmehr geben derzeitige Lehrpläne einen engen Rahmen vor, der für Projekte wenig Raum bietet. Daher wurde bereits 2009 in einem Strategiepapier zum Praxisbezug schulischer Ausbildung angeregt, Projektarbeit curricular fest zu verankern (Schröder 2009). Denn an Schulen fehlen oftmals Personal und Sachmittel, um bislang zusätzliche Aktivitäten wie Projektarbeit aus eigener Kraft zu leisten. Unterstützend wirken hier Förderprogramme wie z.B. „Initiative Oberschule“ (IOS), die aber eine begrenzte Laufzeit haben und mit einer aufwendigen Antragstellung verbunden sind. Der vorliegende Beitrag zeigt am Beispiel einer repräsentativen Erhebung in zwei Schulamtsbezirken des Landes Brandenburg, welchen Nutzen Projektarbeit generiert und wie sie sich in den Lehrplan integrieren lässt.

Datengrundlage

Als Datengrundlage dienen im Frühjahr 2012 durchgeführte Tiefeninterviews mit insgesamt 42 Schul- und 36 Projektleitenden staatlicher sowie privater Oberschulen der Schulamtsbezirke Eberswalde und Frankfurt (Oder). Dies entspricht einer nahezu vollständigen regionalen Repräsentativität, da nur eine Oberschule ihre Mitarbeit verweigerte. Der Schultyp Oberschule umfasst die ehemaligen Haupt- und Realschulen sowie Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufe. Gut ein Drittel der besuchten Einrichtungen befand sich im Schulamtsbezirk Eberswalde, 63% gehörten zum Schulamtsbezirk Frankfurt (Oder). Erwartungsgemäß entfiel auf die privaten Oberschulen mit 5% nur ein geringer Anteil der Schüler. Die durchschnittliche Schülerzahl pro Einrichtung lag bei 224, wobei der Wert mit 46 für die kleinste private und 518 für die größte staatliche Oberschule erheblich schwankte. Die durchschnittliche Klassenstärke betrug 25 Schüler und variierte von 16 bei privaten bis 30 bei staatlichen Oberschulen. Interviewt wurden er-

fahrene Führungskräfte: So waren die Schulleitungen im Durchschnitt seit zehn Jahren und die Projektleitungen seit 18 Jahren an ihrer Einrichtung tätig und seit Beginn in die 2007 gestartete „Initiative Oberschule“ eingebunden.

Nutzen von Projektarbeit

BLICKWINKEL SCHULE

Geförderte Projektarbeit führt Schulen mit Unternehmen und Leistungserbringern zusammen und erhöht damit den Praxisbezug schulischer Ausbildung. Dabei kann Schule auf externe Ressourcen wie etwa moderne Werkstätten oder versierte Ausbilder zugreifen, was den Schülern ein authentisches Erleben betrieblicher Prozesse ermöglicht. Die befragten Oberschulen nutzten IOS-Projekte, um ihr Schulprogramm stärker zu verwirklichen und für Schüler attraktiv zu sein. Denn Projektarbeit gilt im Rahmen von Bewerbungen häufig als Kriterium bei der Schulwahl und bietet der Einrichtung selbst die Möglichkeit, sich zu profilieren. Daher bewerteten die Gesprächspartner den Nutzen durch Profilschärfe (97%) und Reputation (91%) mit Abstand am höchsten.

BLICKWINKEL LEHRKRÄFTE

Projektarbeit verschafft Lehrkräften einen erweiterten Blickwinkel, der über schulische Inhalte hinausgeht. Bei den Befragten überwogen die persönliche Neugier und die Chance, gemeinsam mit den Schülern innovativ zu sein. Dabei ergaben sich positive Einflüsse auf das Schulklima (92%) sowie Ansehen (88%) und Selbstbewusstsein der Lehrkräfte (82%). Zudem förderte Projektarbeit die Teambildung (81%) und den Erfahrungsaustausch (75%) im Kollegium, da Lehrkräfte nun intensiver zusammenarbeiteten und persönliche Vorbehalte abbauten.

Die Mehrheit der Gesprächspartner nahm Projektarbeit als Herausforderung an, indem sie ihr fachübergreifendes Denken weiterent-

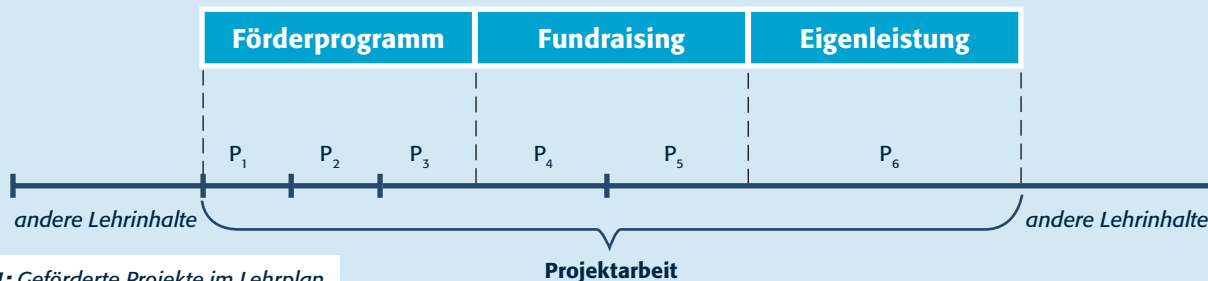


Abbildung 1: Geförderte Projekte im Lehrplan

Literatur:

- Haibach, Marita (2006). *Handbuch Fundraising. Spenden, Sponsoring und Stiftungen in der Praxis*. 4. aktualisierte und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main (Campus).
- Hansmann, Karl-Werner (2006). *Industrielles Management*. 8. Auflage. München, Wien (Oldenbourg).
- Kraus, Georg & Westermann, Reinhold (2010). *Projektmanagement mit System – Organisation, Methode, Steuerung*. 4. Auflage. Wiesbaden (Gabler).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS) (2007). <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/de-tail.php/bb2.c.406200.de>, abgerufen am 4. November 2012.
- Schröder, Rudolph (2009). Eckpunkte einer nachhaltigen Berufsorientierung an Schulen. *Unterricht Wirtschaft*, 10 (37), 50-52.

wickelte, sich Know-how beim Umgang mit Förderprogrammen eignete und ihre bisherige Arbeitsweise kritisch hinterfragte. Mit den dabei erworbenen Qualifikationen konnten die Befragten objektiv ihre Karrierechancen verbessern, da sie sich nun zur Übernahme weiterführender Aufgaben in z.B. Schulleitung, Schulberatung, Lehrerfortbildung oder Schulämtern und Ministerien eigneten.

BLICKWINKEL SCHÜLER

Erwartungsgemäß profitierten die Schüler am meisten von Projektarbeit. Danach bescheinigten die Befragten ihren Schülern eine höhere Lern- und Leistungsbereitschaft (84%) sowie ein stärker ausgeprägtes Verständnis für praktische Zusammenhänge (82%). Aufgrund der über mehrere Schuljahre konzipierten Vorhaben entwickelte sich eine nachhaltige Bindung der Schüler zu IOS-Projekten, was zu einer höheren Identifikation mit ihrer Einrichtung führte. Am häufigsten waren IOS-Projekte an das Fach Wirtschaft, Arbeit und Technik (76%), gefolgt von Gesellschaftswissenschaften (45%) sowie Deutsch (44%) und Naturwissenschaften (38%) angebunden; hingegen in relativ geringem Umfang an Fremdsprachen (19%), Musik und Kunst (11%) sowie Sport (10%).

Projektarbeit in den Lehrplan integrieren!

Um die aufgezeigten Effekte nachhaltig zu generieren, stellt sich die Frage, inwieweit sich Projektarbeit z.B. als Pflicht- oder Wahlpflichtfach fest in den Lehrplan aufnehmen lässt. Damit gäbe es einen

zeitlichen Rahmen und die erforderliche Planungssicherheit, um grundlegende Kenntnisse in Projektmanagement zu vermitteln und darauf aufbauend innovative Vorhaben zu initiieren, die typische Merkmale von Projekten wie Einmaligkeit, Neuheit, Komplexität, zeitliche Begrenzung oder das Konkurrieren um knappe Ressourcen aufweisen (Kraus/Westermann 2010). Dabei können Lehrkräfte als Projekt-Leitende und Schüler als Projekt-Ausführende etablierte Vorgehensweisen wie z.B. Planung, Durchführung und Kontrolle von Dauer, Terminen, Ressourcen, Kosten oder Meilensteinen kontinuierlich trainieren.

FÖRDERPROGRAMME

Die befragten Oberschulen betrieben einen beachtlichen Aufwand für Projektarbeit, der im Schuljahr 2011/2012 durchschnittlich 264 Stunden betrug und größtenteils zusätzlich zum üblichen Arbeitspensum geleistet wurde. Dazu gehörten vor- und nachbereitende Tätigkeiten für Projektstunden, ebenso wie Überstunden bei der Beantragung, geblockten Durchführung und Abrechnung von Projekten. Dafür wurden den Oberschulen zwar 3-6 wöchentliche Abminderungsstunden zugestanden, die den zeitlichen Aufwand der Lehrkräfte aber nur teilweise kompensierten.

Abbildung 1 zeigt, dass bei der Integration von Projektarbeit in den Lehrplan ein gegebener Stundenumfang von vornherein feststeht, der möglichst lückenlos mit finanzierten Projekten auszufüllen ist. Dabei greifen Oberschulen auf Förderprogramme zurück, die wiederum dauerhaft verfügbar und mit einem hinreichend großen

Anzeige

INNOVATIVE UNTERRICHTSKONZEPTE GESUCHT!



Deutscher
Lehrerpreis 2013
UNTERRICHT INNOVATIV

**Sie arbeiten mit Ihren Kolleginnen und Kollegen kreativ im Team und unterrichten fächerübergreifend?
Dann schicken Sie uns Ihre innovativen Unterrichtskonzepte!**

**Melden Sie sich jetzt an unter:
www.lehrerpreis.de**

Finanzvolumen ausgestattet sein sollten, um die kontinuierliche Beantragung von Projekten zu ermöglichen. Damit verbinden sich z.B. auch Lerneffekte, die sich analog zu Prozessen in der Wirtschaft aus der schnelleren und besseren Verrichtung sich wiederholender Tätigkeiten aufgrund bekannter Anforderungen ergeben (Hansmann 2006). So reduzierte sich der Aufwand für Folgeanträge bei den befragten Oberschulen auf die Hälfte des ursprünglichen Wertes, da weniger Überarbeitungen anfielen.

FUNDRAISING

Eine weitere Möglichkeit zur Finanzierung von Projektarbeit stellt Fundraising dar (Abbildung 1). Darunter ist die Einwerbung finanzieller Mittel sowie kostenloser Sach- und Dienstleistungen zu verstehen (Haibach 2006). In der vorliegenden Studie zeigte sich, dass bislang nur wenige Oberschulen auf diesem Gebiet (erfolgreich) agierten. Ein Teil der Befragten akzeptierte Fundraising nicht als zentrale Aufgabe und ihnen fiel der Spagat zwischen institutionellem und unternehmerischem Denken schwer. Begründet wurde dies teils mit fehlender Zeit sowie Zuständigkeit (76%), teils mit unzureichenden arbeits- sowie verwaltungsrechtlichen Rahmenbedingungen (59%). Daher sah ein Fünftel der Befragten keine Möglichkeit, zusätzliche Mittel durch Fundraising einzuwerben. Gleichwohl prognostizierten zwei Drittel der Befragten jährliche Einnahmen von 1.000 EUR und 6% sogar von bis zu 10.000 EUR, in dem sie für Fundraising-Aktivitäten verstärkt ihren Schul-Förderverein nutzten. Sofern sich geplante Projekte weder mit Fundraising noch mit Förderprogrammen finanzieren lassen, sind sie in Eigenleistung abzusichern (Abbildung 1).

PLANUNGSMODELLE

In der Stundentafel lässt sich Projektarbeit schematisch mit vier grundlegenden Planungsmodellen abbilden (Abbildung 2). Modell 1 zeigt, dass kontinuierliche Projektarbeit über das ganze Schuljahr hinweg als fester Bestandteil des Wochenplanes stattfindet. Dabei erfolgt die organisatorische Anbindung an ein lehrplanmäßiges Fach wie z.B. WAT und die inhaltliche Umsetzung durch kleine, klar abgrenzbare Module. So organisierten die befragten Schulen ein praxisbezogenes

Bewerbungstraining, in dem sie mehreren Unternehmen wöchentlich die Möglichkeit boten, ihre Anforderungen an künftige Auszubildende vorzustellen und mit den Schülern zu diskutieren.

Bei den in Modell 2 dargestellten zusätzlichen Wochenstunden handelt es sich um kleinere, über den Lehrplan hinaus erbrachte Teilprojekte mit geringem finanziellen Aufwand und rasch sichtbaren Ergebnissen. Dazu zählten zum Beispiel das Pflanzen von Bäumen in der selbst betriebenen Baumschule oder das Ernten, Mosten und Verkaufen von Streuobst. In beiden Fällen ließen sich die Arbeiten trennscharf in die einzelnen Prozessschritte zerlegen, was ein transparentes Projekt-Controlling ermöglichte. Nicht zuletzt wurden mit derartigen Aktivitäten kleinere Umsätze erwirtschaftet, die der Refinanzierung des Projekts dienten.

Geblockte Projektarbeit (Modell 3) wurde von den befragten Schulen idealtypisch zu Beginn und zum Ende des Schuljahres für größere Vorhaben genutzt. Dazu gehörten Projektwochen in Ausbildungszentren oder Unternehmen mit modernem Maschinenpark, zudem geführte Rollenspiele zur Teambildung und betreute Adventur-Touren zum Überlebenstraining in Jugendcamps. Einen wesentlichen Vorteil geblockter Projektarbeit sahen die Befragten darin, dass sich diese Vorhaben mit mehreren Klassen zeitlich zusammenhängend durchführen ließen.

Die Planungsmodelle 3 und 4 eigneten sich auch für projektbezogene Auftakt- bzw. Abschlussveranstaltungen. So nutzten einige Schulen in Modell 3 die Auftaktwoche zur Erstellung von Bewerbungsunterlagen und die Abschlusswoche zum Training von Vorstellungsgesprächen. In der Zeit zwischen den Projektwochen komplettierten die Schüler schrittweise ihr Wissen über Bewerbungen mit Informationen aus Fächern ohne Projektarbeit. Anders verhielt es sich bei der Kombination von geblockter mit kontinuierlicher Projektarbeit (Modell 4). Nach dem in der Auftaktwoche z.B. eine Theatergruppe formiert wurde, folgten zusätzlich zu Modell 3 fest geplante wöchentliche Übungsstunden, um in der Abschlusswoche den finalen Auftritt einzustudieren. Somit arbeiteten die Schüler das ganze Schuljahr planmäßig an ihrem Projekt. Aus den hier dargestellten Planungsmodellen und deren Kombinationen ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, um Projektarbeit als curricular verankertes Fach zu verwirklichen.

Ausblick

Der vorliegende Beitrag belegt anhand einer repräsentativen Befragung von 42 Oberschulen in zwei Schulamtsbezirken des Landes Brandenburg, dass es sinnvoll und machbar ist, Projektarbeit fest in den Lehrplan zu integrieren. Um Schulen verlässliche Rahmenbedingungen zur Beantragung von Projekten zu schaffen, ist die öffentliche Förderung kontinuierlich fortzuschreiben. Gleichzeitig lässt sich der persönliche Erfolg der Lehrkräfte beim Umgang mit Förderprogrammen und Fundraising durch individuelle Qualifizierung weiter erhöhen. Dazu zählen z.B. auf den Schulbetrieb zugeschnittene Kenntnisse in Projektmanagement unter Anwendung moderner EDV oder die gezielte Kommunikation mit Eltern, Sponsoren und im Kollegium, um künftig noch mehr Akteure für schulische Projektarbeit zu begeistern.

Autor: Jörn Mallok

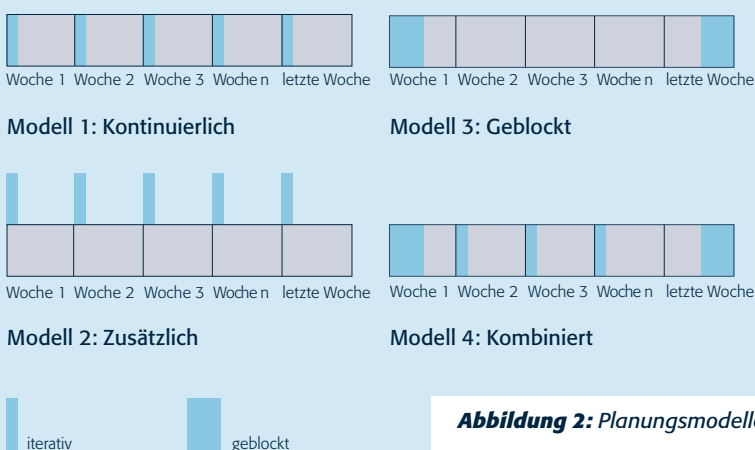


Abbildung 2: Planungsmodelle

Autor:

Jörn Mallok, Prof. Dr.rer.pol. Dipl.-Ing., Jahrgang 1966, nach 5-jähriger Industrietätigkeit seit 2002 Lehrgebiet Unternehmensführung & Produktionswirtschaft und seit 2005 Studiengangsleiter Unternehmensmanagement an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung (FH) Eberswalde. E-Mail: jmallok@hnee.de

Dank gilt Herrn Dipl.-phil. Dipl.-Lehrer Joachim Hartmann für die Durchführung der Interviews sowie hilfreiche Anmerkungen zu einer früheren Fassung.

„Initiative Oberschule“ ist ein vom Europäischen Sozialfonds und dem Land Brandenburg für den Zeitraum 2007-2013 mit 25 Mio. EUR finanziertes Programm, das Ausbildungsfähigkeit, Selbstbewusstsein sowie Berufs- und Studienorientierung von Oberschülern fördert (MBJS 2007).

didacta 2013

Trends & Themen

„Huch, wurde die didacta einfach aus Hannover abtransportiert und ein Jahr später in Köln wieder aufgebaut?“ Ein Banause, wer sich angesichts der ersten Eindrücke des diesjährigen Bildungsgroßereignisses zu einem solchen Urteil hinreißen ließ – oder etwa doch nicht?

Augenscheinlich ist es tatsächlich Jahr für Jahr das gleiche. Die didacta überfährt den Besucher förmlich mit ihrer Flut an Eindrücken, an um die Aufmerksamkeit des Publikums konkurrierenden Ständen, Lichtinstallationen und sogar Kostümen – der Cornelsen-Tiger fehlte nämlich ebenso wenig wie „die Maus“ (Beweisfoto rechts).

Als ebenso fordernd erweist sich Jahr für Jahr die Strukturierung des Angebots und die Anordnung der Hallen. Neben den obligatorischen langen Wegen schlug diesmal vor allem zu Buche, dass die Messe nicht nur ebenerdig stattfand, sondern sich über das Erdgeschoss und den 1. Stock verteilte.

Und doch entlohnt die didacta für die meisten Messe-Mühen, und zwar durch spannende Vorträge am Puls des pädagogischen Zeitgeistes und durch verborgene Schätze, auch für Schulleitungen. Allerdings fiel es diesmal nicht leicht, den einen, bestimmenden Messetrend ausfindig zu machen. Whiteboards? Altbekannt. Ganztagsschule? Fand nicht wirklich statt.

Thematisch relevant und auf der Messe diskutiert war dagegen der Bildungsföderalismus, eine Debatte, die im Vorfeld durch den im Länderalleingang geplanten Bildungsstaatsvertrag eine neue Stoßrichtung erhalten hatte. Und auch, wenn es durch den Ausgang der Niedersachsen-Wahl nun nicht zu einem Vertragsabschluss kommen sollte – aus Sicht des ASD ist es positiv zu bewerten, dass die Öffentlichkeit sich wieder verstärkt mit dem Thema befasst.

Daneben ging es auch um die nicht gerade kleinen Themenkomplexe „Kompetenzorientierung“ (vgl. Artikel zur entsprechenden didacta-Diskussion in der ersten Hälfte dieses Heftes) und „Zukunft des Schulbuches“ – gerade hier wurde, initiiert durch viele spannende Beiträge aus dem Auditorium, überraschend viel diskutiert. Einen kleinen Ein-



Auch die Maus wollte sich die didacta 2013 nicht entgehen lassen

blick in das bunte Treiben der diesjährigen didacta geben wir Ihnen auf den nachfolgenden Seiten.

Novitäten

Höchst erfreulich war, dass die auch bei den klassischen Bildungsverlagen normalerweise chronisch unterrepräsentierte Zielgruppe der Schulleitungen offenbar im Aufwind ist. So wird etwa der renommierte Beltz-Verlag sein Programm in dieser Hinsicht aufstocken, im weiteren Jahresverlauf werden eine Reihe von Titeln erscheinen, die thematisch höchst spannend ausfallen dürften – Näheres hierzu lesen Sie als erstes in der Lektüre-Rubrik Ihres Fachmagazins b:sl.

Auch der Raabe-Verlag erweitert sein ohnehin umfangreiches Schulleitungssegment um einige Titel. Das in der aktuellen Konkretisierungsphase fordernde und spannende Thema Inklusion steht dabei ebenso auf der Agenda wie der Komplex „Schulleitungsgesundheit“. Auch der Webauftritt bietet nun ein gesondertes Portal für Schulleitungen – ein Besuch auf www.raabe-schulleitung.de lohnt sich!

In Sachen Technik sind Whiteboards zwar auch weiterhin ein wichtiger didacta-Posten, jedoch liegen in diesem Jahr entschieden weniger stationäre Lösungen im Trend. So wird künftig W-LAN für Unterrichtsgestaltung eine wichtige Rolle spielen, denn nur auf diese Weise lassen sich mobile Geräte wie Notebooks oder Tablets sinnvoll und flexibel in ein Netzwerk integrieren. Noch deutlicher zeigt sich diese Problematik mit Blick auf „Bring Your Own Device“ – der Begriff meint, dass an die an Schule Beteiligten ihre eigenen Endgeräte nutzen und nicht mehr mit Schulinventar arbeiten (müssen). Hier bedarf es leistungsstarker und sicherer Netzwerklösungen, die – glaubt man den zahlreichen Anbietern auf der diesjährigen Messe – in den nächsten Jahren verstärkt in Schulen Einzug halten wird.

Besucherströme am Süd-Eingang der didacta



Das „Harry Potter“-Schulbuch

Potenziale des digitalen Schulbuches

Das digitale Schulbuch ist, ähnlich wie non-analoge Präsentationstechnologie, sicher kein neues Thema. Schon seit Jahren investieren die Bildungsverlage im großen Maße Zeit und Geld, um die bislang noch recht schlichten Eins-zu-eins-Übersetzungen des Printportfolios zu bewerben und den Schulen schmackhaft zu machen.

Vor diesem Hintergrund war es insbesondere spannend zu sehen, dass sich im Zuge des didacta-Forums zum Thema tatsächlich ein reger und inhaltsreicher Austausch zwischen Schulbuch-Machern und pädagogischer Praxis ergab, in dessen Rahmen das Innovationspotential des nicht mehr gar so neuen Mediums zumindest erkennbar wurde.

Zentrale Figuren in diesem konstruktiven Dialog waren Holger Tuletz, Segment-Verantwortlicher bei Cornelsen, sowie Dr. Jennifer Lach, die als didaktische Leiterin der Gesamtschule Königsborn, Unna, das digitale Schulbuch aus der Anwendungsperspektive beleuchtete.

Die Frage nach dem didaktischen Mehrwert bildete einen Ausgangspunkt des Gesprächs: Viele Schulen müssen, so Tuletz, noch überzeugt werden, dass digitaler Schulbücher überhaupt einen Zugewinn darstellen. Dieser besteht für den Cornelsen-Vertreter in Aspekten wie der einfachen Multimedia-Einbindung, klaren Materialeinsparungen und dem erweiterten Arbeiten direkt aus dem Buch heraus, etwa bei der Hausaufgabenverteilung. Noch befänden sich Unterrichtsmaterialien nicht an einem Ort, sondern verteilt sich auf verschiedene Medien aus unterschiedlichen Quellen. Das E-Book bietet aus Sicht von Tuletz die Möglichkeit, alles an einem Platz zu sammeln.

Im Hinblick auf den Mehrwert sah Lach die aktuellen Entwicklungen im Schulbuch-Bereich ausbaufähig. Das ideale digitale Schulbuch ist für sie und ihr Kollegium eines, in dem man auch unterstreichen und sich Notizzettel machen kann. Spannend wären aus ihrer Sicht auch animierte Lerninhalte, beispielsweise ein bewegter Wasserkreislauf in Biologie oder mathematische Diagramme, die sich in Realzeit an Änderungen etwa in Excel-Tabellen anpassen. Noch einen gedanklichen Schritt weiter ging Lach mit der Vorstellung, dass digitale Schulbücher letztendlich auch individualisierbar sein müssten, d.h. dass sich z.B. Fördermaterialien schülerbezogen zusammenstellen lassen sollten.

Dies jedoch, so gab Tuletz zu verstehen, stelle auch eine enorme programmiertechnische Herausforderung für die Verlage dar. Dennoch sah auch er dieses Defizit aktueller E-Books und radikalisierte Lachs Aussagen sogar: Aktuell funktioniere das Prinzip, das E-Schulbuch als „Digitalvariante + eine Reihe zusätzlicher Funktionen“ anzubieten, künftig jedoch führe der Weg fort vom Buch in seiner klassischen medialen Verfasstheit und hin zu einem Material-System. Wichtig sei jedoch, die Lehrer in diesem Prozess nicht zu überfordern – aktuelle Ansätze seien gerade wegen der einfachen Bedienbarkeit so erfolgreich.

In den nächsten 7, 8 Jahren jedoch würden die Schulen mitsamt der Digital Natives, die dann selbst Lehrer seien, diese Technologien nachfragen und einfordern. Zwar seien dafür erhebliche Investitionen zu tätigen, jedoch würden sich diese perspektivisch rechnen.

Auch das Publikum ließ in einer intensiven Fragerunde erkennen, dass die Schulen dezidierte Haltungen zu Thema haben und nicht einfach unkritische Abnehmer der neuen Technologien sind. Ein Beitrag aus dem Auditorium etwa zielte auf die Frage der passenden Begrifflichkeiten, wenn man unterschiedliche Konzepte miteinander in Bezug setzt. In Österreich gebe es beispielsweise das „Schulbuch extra“ einmal als reine Eins-zu-eins-Umsetzung des Printmediums und einmal als „Harry Potter-Buch“, also als mit besonderen (medientypischen) Leistungsmerkmalen ausgestattete Variante – müsse man zwischen diesen Fassungen nicht auch begrifflich differenzieren? Tuletz bejahte dies, verwies aber darauf, dass dieses sprachlich-definitorische Problem auch in anderen Digitalbuch-Bereichen bestehe; so äußere es sich etwa auch im Zusammenhang mit Amazons „Kindle Reader“.

Hart ging eine andere Diskussionsteilnehmerin mit den aktuellen digitalen Schulbüchern ins Gericht. Sie funktionierten schlichtweg nicht, weil es keine Fördermittel für Schulen gebe und die Medien selbst schlecht programmiert seien. Dieser Aussage stellte Tuletz entgegen, dass das entsprechende Online-Portal von Cornelsen mit seinen 800 Titeln viel Zuspruch finde und bislang noch keine allzu negativen Rückmeldungen von Nutzern zu ihm durchgedrungen seien.

Einen von Tuletz etwas zu eilfertig kleingeredeteten Aspekt sprach zum Abschluss ein anderer Zuhörer an: Die Digitalisierung und Entstofflichung von Informationen öffne der Zensur Tür und Tor und mache es einfach, Aussagen zu redigieren und anzupassen. Ein gedrucktes Buch müsse physisch vernichtet werden, um den gleichen Effekt zu erzielen.

Der Nutzer, so Tuletz' Antwort, müsse eben stets im Bilde sein, was nach Ablauf einer Version aktualisiert würde. Wie dieses Wissen allerdings dem schulischen Nutzer durch den jeweiligen Anbieter garantiert werden könnte, dazu machte der Verlags-Vertreter keine Aussage.



Offener Austausch zu Thema „digitales Schulbuch“ auf der didacta

Demokratisierung von Schulentwicklung

Der Referenzrahmen Schulqualität NRW

Mit dem Referenzrahmen Schulqualität hat Nordrhein-Westfalen ein ambitioniertes Projekt in Angriff genommen und einen ersten Entwurf für einen Rahmenplan innerer Schulentwicklung vorgelegt, der im Dialog mit den Bildungsinstitutionen entstanden ist. Wie es von diesem Punkt aus weitergehen soll, erörterte u.a. die Ministerin für Schule und Bildung, Sylvia Löhrmann, im Gespräch mit Peter E. Kalb.

Dabei ging es in einem ersten Schritt maßgeblich darum, Zielvorgaben zu definieren und zu formulieren, an denen die einzelne Schule ihre systemische Entwicklung ausrichten kann. Darüber hinaus soll auch die breite Öffentlichkeit die Chance haben, die Qualität von Schularbeit in Nordrhein-Westfalen bemessen zu können. Ziel ist es, auf Grundlage des Referenzrahmens differenzierte Qualitätsaussagen zu ermöglichen und eine Grundlage für Beantwortung der zentralen schulpolitischen Frage zu schaffen: Was sind gelingende Schulprozesse?

Dafür wurden zunächst die verschiedenen existierenden Qualitätsanalysen wie etwa SEIS oder SEfU zusammengeführt, eingeflossen sind zudem Entwicklungen in anderen Bundesländern wie beispielsweise Hessen sowie die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz. Inhaltlich deckt der Referenzrahmen alle Aspekte von Schulkultur von Lehren und Lernen bis Leitung und Management ab; diese Gruppierungen wurden wiederum in Einzelaspekte unterteilt und definitorisch umrissen. So findet sich etwa im Inhaltbereich „Lehren und Lernen“ unter der Dimension „Kompetenzorientierung“ zunächst die allgemeine Grundaussage „Die Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt“, die dann durch aufschließende Aussagen näher umschrieben wird.

Der Referenzrahmen ist in seiner Gesamtheit nicht ausschließlich Produkt der Landespolitik, sondern soll im Austausch mit allen an Schule Beteiligten entwickelt und somit auch getragen werden. So betonte auch Ministerin Löhrmann im anschließenden Interview, dass die Empfehlungen nicht top-down zu verstehen seien und auch erst durch breite Akzeptanz normativ verbindlich würden.

Im Gespräch mit den anwesenden Vertretern von Schule in NRW fand der Referenzrahmen allgemeine Zustimmung. Kritisch hinterfragt wurde einige Aspekte dennoch. So stellte ein Diskussteilnehmer die Frage, ob bei der Implementierung eines solchen Normkonstruktes nicht Unterstützung notwendig sei, die über die geplante Web-Präsenz hinaus gehe und beispielsweise auch Coaching umfasse. Geplant sei in dieser Hinsicht Löhrmann zufolge der Aufbau einer „Unterstützungsagentur für Schule“, die eine entsprechende Begleitung des Umsetzungsprozesses leisten solle.

Weiterhin wurde angeregt, eine allgemeinverständliche Fassung insbesondere für die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern zu erstellen. Löhrmann kommentierte, dass der Referenzrahmen einerseits natürlich wissenschaftlichen Ansprüchen genügen solle, andererseits aber kommunizierbar bleiben müsse.

Gerade deshalb sei neben einem speziellen Online-Portal für Schüler auch eine Zusammenarbeit mit der Landeschülervertretung geplant. Bei der Frage, inwieweit schulformspezifische Fassungen des Referenzrahmens angeboten werden sollen, wiegelte Ministerin Löhrmann ab: Auch wenn alle Schulformen aufgerufen seien, ihre Perspektive einzubringen, müsse die Frage, wie eine „gute Schule“ aussehen sollte, allgemein beantwortet werden. Wo die Berücksichtigung von Spezifika unumgänglich sei, wie etwa im Falle von Berufskollegs, habe man bereits entsprechende Aussagen mit aufgenommen.

Anzeige



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 –



Föderalismus – Bremse oder Motor der Schulentwicklung?

Eine Debatte abseits der Realpolitik

Es war ein Treffen der Altvorderen, in dessen Rahmen nichts weniger als der bundesdeutsche Bildungsföderalismus zur Disposition gestellt werden sollte. So hatte die (neben den beiden Gästen geradezu jugendlich wirkende) Moderatorin des „Kölner Stadt-Anzeigers“ Erich Thies, den ehemaligen Generalsekretär der Kultusministerkonferenz, und Klaus Kinkel, seines Zeichens Bundesminister a.D. und FDP-Urgestein, zum Gespräch geladen – ein Austausch abseits realpolitischer Spielregeln, die diplomatische Unverbindlichkeit vorsehen oder die tagesaktuelle Parteipolitik in den Fokus rücken würden.

Naheliegender schien die erste Frage, die auf das Verhältnis der Liberalen zum Bildungsföderalismus anzielte: Ob Hr. Kinkel als Freund des freien Wettbewerbs nicht auch die Bildungs-Konkurrenz der Bundesländer befürworten müsse? Die FDP, so Kinkel, unterstütze zwar den Wettbewerb, der Föderalismus sei jedoch in diesem Bereich ein Hemmnis. Er sei in diesem Punkt auch dezidiert anderer Meinung als seine Partei, so dass man ihn nicht „einnorden“ könne. Kinkel spezifizierte weiterhin, dass aus seiner Sicht keine Abschaffung der Länderhoheit in Bildungsfragen, sondern vor allem die Beseitigung des Kooperationsverbots nötig sei. Denn das große Problem bestehe darin, dass die Länder die Herausforderungen auf diesem Sektor finanziell nicht stemmen könnten. Kinkel verdeutlichte die Konsequenzen anhand eines Beispiels: Von 26 Nationen, die im Rahmen einer Innovations-Studie der Telekom untersucht wurden, stünde Deutschland nur auf Platz 17 in Sachen Bildung.

Erich Thies ergänzte, dass Gremien wie die Kultusministerkonferenz nur einstimmig entscheiden könnten und dass wichtige Entscheidungsprozesse sich so nur sehr langsam vollzögen. Zudem kämen die Länder durch die Schuldenbremse in Bedrängnis, selbst wenn diese Entwicklung durch den demographischen Wandel und dessen Profite für die Beschulungssituation etwas zu relativieren sei.

Gerade mit Blick auf die Kultusministerkonferenz sei es nicht optimal, ein kompromissorientiertes Gremium als Entscheidungsinstanz einzusetzen. Zumindest dürfte der gefundene Kompromiss dann nicht den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ darstellen, sonst sei er faul. Es gelte, dem Nord-Süd-Gefälle bei den Ländern unabhängig von solchen Zugeständnissen entgegenzuwirken. Die KMK habe hier zwar schon einiges getan, stoße aber naturgemäß an ihre Grenzen.

Für Klaus Kinkel stellt zudem nicht nur der Föderalismus ein Problem dar. An den Universitäten werde die Lehreraus- und Fortbildung nicht ernst genommen, und gerade hier hätte die KMK einiges vorgeben können, denn auch im Lehreralltag müssten Fortbildungen verpflichtend sein. Dass dies noch nicht der Fall sei, liege allerdings nicht am „bösen Willen“, sondern vielmehr an den unterschiedlichen landespolitischen Haltungen von beispielsweise Bayern und Berlin.

Moderatorin Kerstin Meier gab zu bedenken, dass die Universitäten autonom seien und diese Stellung sicher nicht aufgeben würden. Kinkel erwiderte, dass es auch nicht darum gehe, die Autonomie der

Gesprächsrunde zum Föderalismus:

Dr. Klaus Kinkel, Moderatorin Kerstin Meier, Prof. Erich Thies (v.l.n.r.)



Universitäten in Frage zu stellen, sondern nur um eine Diskussion über Schwachstellen. Unter den gegenwärtigen finanzpolitischen Vorzeichen seien die Unis gezwungen, den Fokus auf das Exzellenzraster zu legen um Gelder aus den entsprechenden Töpfen zu sichern. So verliere man die Lehramtsanwärter aus dem Blick, es fehlten allein 20.000 Mathe-Lehrer. Auch im MINT-Bereich sei das Problem schwerwiegend, die Abbrecherquote im Bereich Maschinenbau beispielsweise läge bei 51 %.

Die KMK so Meier, habe aber doch auch einiges bewegt, und verwies auf die Abitur-Standards als Arbeitsnachweis. Klaus Kinkel antwortete, dass darüber doch „das letzte Huhn im Stall“ lache. Die Standards sollten schließlich 2014 überhaupt erst umgesetzt bzw. verbindlich werden, ein „nicht genannter“ Kultusminister habe gar schon inoffiziell angekündigt, dass man es dann in seinem Land ohnehin anders halten könne.

Auf aktuelle Entwicklungen abzielend fragte Meier schlussendlich noch, ob denn der Bildungsstaatsvertrag mit der kleinen Gruppe der designierten Unterzeichner Sinn mache.

Erich Thies gab zu verstehen, dass er den Vorstoß mit Blick auf die übergreifende Anerkennung von Abschlüssen eher seltsam finde, da hier eigentlich kein Vertrag nötig sei. Ein Vertragsabschluss zwischen drei Ländern sei letztlich auch „Quatsch“, und ohne Niedersachsen seien es nun ja auch nur noch zwei.

Autor • Fotos: Michael Smosarski

Schülerwettbewerbe und Schulentwicklung

Ein Podium im Forum „didacta aktuell“

Am Abschluss-Samstag, zugleich der besucherstärkste Tag der didacta in Köln, bot die „Arbeitsgemeinschaft bundesweiter Schülerwettbewerbe“ eine Podiumsveranstaltung an, die den Ertrag von Schülerwettbewerben für die Schulentwicklung in den Focus nahm.

Die Schülerwettbewerbe dieser AG haben in den letzten Jahren einiges dafür getan, den pädagogischen Nutzen und die Chancen zur Profilbildung herauszuarbeiten, die Schulen durch gezielte Beteiligung an Wettbewerben, also die Entwicklung einer Wettbewerbskultur, gewinnen.

WIRKUNGSSTUDIE ZU WETTBEWERBEN WIRD VORGESTELLT

Die Präsentation einer Studie des IPN Kiel zu Wirkungs- und Optimierungsaspekten von Schülerwettbewerben war Startpunkt des Expertenhearings. PD Dr. Heide Peters vom IPN Kiel und Leiterin der Internationalen JuniorScienceOlympiade hat erste Ergebnisse vorgestellt. Es zeigt sich, dass

- Wettbewerbe dann erfolgreich arbeiten, wenn sie Angebote zur didaktisch-methodischen Vertiefung und zur Einbindung der Wettbewerbstätigkeit in einen differenzierenden und begabungsförderlichen Unterricht sowie zur Nachbetreuung bereitstellen;
- Schulen Wettbewerbe nicht nur als Plattform der Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler nutzen, sondern als Fundus methodischer Ergänzung von Unterricht sowie als Gelegenheit, für die eigene Leistungsfähigkeit zu werben.

Gleichwohl ist erkennbar, dass diese für Schulentwicklung wichtigen Aspekte noch Entwicklungspotenzial haben. Hier setzte das von Prof. Barbara Burkhardt-Reich, Leiterin des Wettbewerbs „Jugend gründet“, moderierte Gespräch an. Neben der Schulleiterin des Erzbischöflichen Ursulinen-Gymnasiums Köln, Monika Burbaum, und dem Schulleiter Dr. Peter Langel vom Leonardo-da Vinci-Gymnasium in Köln-Nippes war der Lehrerbildner und Erfolgsautor Dr. Heinz Klippert zu Gast.

WETTBEWERBE ZUR DIFFERENZIERUNG NUTZEN

Er ging von der seinen Beratungsangeboten zugrunde liegenden Schulentwicklungsperspektive aus und ermutigte die Wettbewerbsakteure dazu, von Schulen eine adäquate Basis für eine Wettbewerbskultur einzufordern: „Wettbewerbe sind ein Teil aktueller Pädagogik und Schulen müssen die Lehrenden, die Schülerinnen und Schüler bei der Wettbewerbsteilnahme beraten, unterstützen“, so Klippert. Er verband damit die Anregung, Konzepte zur Gestaltung „Pädagogischer Tage“ vorzulegen: „Da läge eine Aufgabe für die Bundeswettbewerbe-AG“, meinte Klippert und sieht in der Wettbewerbs-Profilierung an den Schulen auch ein Teilinstrument systematischer Personalentwicklung.

Schulleiterin Monika Burbaum betonte, dass für sie und ihre Schule vor allem die Wettbewerbe interessant sind, „die mit langfristiger nutzbarer Wirkung arbeiten“. Dass Wettbewerbe „einen Mehr-

wert für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler“ haben müssen, unterstrich ihr Kollege: Dieser Mehrwert wiederum liege nicht nur im Lernzuwachs, vielmehr „muss es einfach auch Spaß machen“, so Peter Langel.

LEISTUNGSSPITZEN FÖRDERN, ABER AUCH IN DIE BREITE DER SCHÜLERSCHAFT WIRKEN

Es entwickelte sich eine Debatte um auf Differenzierung und Lernförderung angelegte pädagogische Schulentwicklungsstrategien. Dazu, so Klippert, braucht es Breitenwirkung: „Natürlich sollen Leistungswettbewerbe profilierte und starke Schülerinnen und Schüler fördern, zugleich jedoch muss die Breitenförderung in ein schulisches Wettbewerbsportfolio“, fordert er. Gute Wettbewerbspädagogik zielt auf ein von außen begleitetes und innerhalb der Schule moderiertes Angebot von Leistungswettbewerben und Projekt- bzw. Gruppenwettbewerben, es bilde zugleich ein breites fachliches Spektrum ab, „denn nur so kann die Wettbewerbspädagogik in der Schule den normalen Unterricht verändern“, so Klippert, der bei dieser Gelegenheit gleich den Bogen zu einem neuen Management von Unterrichtszeit durch Projektdidaktik und Rhythmisierung des Fachstundenangebots schlug. Einen weiteren pädagogischen Pluspunkt guter Wettbewerbsarbeit formulierte Frau Burbaum so: „Der größte Lerneffekt liegt darin, dass Kollegen, die Wettbewerbsgruppen betreuen, Jugendliche haben, die von der Arbeit in der Schule begeistert sind.“

SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MÜSSEN ETWAS DAVON HABEN

Mit der Zertifizierung erfolgreicher Teilnahme für Schüler gewinnen Wettbewerbe an Attraktivität, so ein Hinweis aus dem Publikum bei der lebhaften Diskussion am Veranstaltungsende. In Bewerbungssituationen würden solche Nachweise immer wichtiger. Für Lehrende seien Deputatsnachlässe für ihr Wettbewerbsengagement ein Anreiz. Da diese Anregung nicht neu, gleichwohl angesichts der gegenwärtig anhaltenden Debatten um Unterrichtsversorgung und deren Kosten praktisch wenig erfolgversprechend sei, regte Heinz Klippert an, das Lehrerengagement bei der Regelbeurteilung positiv zu verbuchen.

Der Wunsch von Schulleiterin Burbaum, gute Wettbewerbe sollten durch ein Qualitätssiegel bundesweit im Feld der vielfältigen Angebote zertifiziert werden, bestätigte am Schluss der Veranstaltung ein Thema, das die Arbeit der Wettbewerbs-AG seit 2005 stark prägt. Mit den Kriterien ihres Selbstverständnisses hat die AG auf www.bundeswettbewerbe.de bereits einen sichtbaren Rahmen für ein solches denkbare Qualitätssertifikat vorgelegt.

Autoren: **Wolfgang Beutel/Ulf Marwege**

Wie ist nachhaltige Reform möglich?

Über die Erneuerungswut im deutschen Schulsystem

Ständig wird unser Schulwesen reformiert, oft ohne dass dafür überzeugende Gründe gegeben werden, und - was noch schlimmer ist - oft ohne dass vor der Reform eine öffentliche Debatte geführt und ein Konsens herbeigeführt wurde. Wer gerade mit knapper Wählermehrheit (nicht Bürgermehrheit!) an die Schalthebel der Macht kommt, macht als erstes eine Reform statt einer Diskussion. Wenn möglich darf die Reform nicht viel kosten, so dass von Anfang an damit zu rechnen ist, dass es eine Reform-Ruine wird. So müssen heute überhastete, schlecht durchdachte Reformen, die kaum älter als zehn Jahre sind, bereits wieder „zurück-reformiert“ werden (G8, Werkrealschule, BA/MA etc.).

Aktuellen Reformen droht ein ähnliches Schicksal, was der Gesellschaft viel Geld und den betroffenen Schülern, Eltern und Lehrern viele Nerven kosten wird. Inklusive Gemeinschaftsschulen können nicht allein auf der Grundlage von guten Absichten und Gesetzen funktionieren. Das A und O einer so anspruchsvollen (und notwendigen!) Reform ist eine intensive Lehrerfortbildung und eine gründliche Reform der Lehrerbildung. Richtig ausgebildeten Lehrern muss nicht erklärt werden, warum Inklusion gut für das Lernen in der Klasse und gut für die Gesellschaft ist. Sie machen es von sich aus - und finden auch Wege, gestrige Mitbürger zu überzeugen. Nur schlecht ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer suchen Halt am Alten.

Das Ziel der gegenwärtigen Reform, das gemeinsame, individualisierte Lernen, ist überfällig. Ein Unterricht, der nur auf die Vermittlung von Faktenwissen ausgerichtet ist, das nur bis zur nächsten Klassenarbeit behalten werden muss, muss endlich überwunden werden. In der Schule muss viel mehr gemacht werden als nur Dinge-auswendig-lernen-lassen. Der Kompetenzbegriff, über den an dieser Stelle schon gesprochen wurde, sammelt all das, was wir als Lernergebnis der Schule wünschen: Nicht nur Faktenwissen, sondern auch Verstehen von Fakten, sowie Anwendung und Antworten von Wissen

jetzt und im späteren Leben. Aber es wäre ein grobes Missverständnis, wenn dadurch Faktenwissen als unnötig oder gar als schädlich angesehen werden würde. Sollte das Faktenwissen darunter leiden, dass jetzt „Kompetenz“ gefördert wird, dann müsste die Reform umgehend gestoppt werden. Eine solche Entwicklung wäre dem Unverständnis von Kompetenz geschuldet.

Die Vernachlässigung des Faktenwissens wird oft damit begründet, dass ein „Mehr“ nicht geht, und dass neue Lernziele in der Schule nur verwirklicht werden können, wenn bei alten gekürzt wird. Schon jetzt sei der Lehrplan überfüllt und müsste eigentlich entrümpelt werden. Dieser Einwand ist falsch. Er geht von falschem Schubladen-Denken aus. Der Einwand setzt nämlich voraus, dass es sich bei Lernen, Verstehen, Anwenden und Antworten von Wissen um verschiedene Stoffgebiete handelt, die verschiedene Lehrkräfte und verschiedene Stunden im Stundenplan benötigen. Aber hier handelt es sich nicht um trennbare Stoffgebiete, sondern um verschiedene Aspekte ein und derselben Sache. Wir scheinen nicht anders denken zu können als in Schubfächern. Daher trennen wir alles auf, was wir benennen können, und stellen es als getrenntes Fach in den Stundenplan und die Lehrerausbildung. Die fatalen Folgen dieses falschen Denkens können wir im Unterricht überall feststellen. Fast alle bisherigen Bemühungen, um ein mehr ganzheitliches Lernen, das alle oben genannten Aspekte des Lernens umfasst, sind am Schubladen-Denken zugrunde gegangen.

Beispiel: Der Projektunterricht ist in vielen Bundesländern verbindlich. Die Idee ist, dass Lernen als Projekt organisiert werden sollte, also in das Anwenden und Verstehen von Wissen in praktischem Handeln eingebettet und motiviert werden muss, und dass Lernen von den Handlungs- und Lernzielen der Schüler ausgehen muss. Diese wunderbare und sehr erfolgreiche Idee wurde in unseren Schulen heruntergekocht auf eine „Projektwoche“, in der meistens die Lehrkräfte die Ziele vorgeben, und die Schüler sich als Hilfskräfte betätigen müssen. Wenn das so abläuft, ist Projektunterricht natürlich verlorene Zeit.

Beispiel: Ethik/ Moral. Schulische Bildung soll, so Kant und Herbart im Dienst der „Aufklärung des Menschen“ stehen. Nur so kann sie ein demokratisches Zusammenleben fördern. Hieraus lässt



Zu häufig gehen Reißbrett-Reformen an den Bedürfnissen von Schule vorbei

sich zweierlei ableiten: Erstens, dass Moral und Verantwortung in der schulischen Bildung nicht, wie das heute faktisch passiert, in die Vorworte zu Bildungsplänen und das Religionsersatzfach Ethik verbannt werden dürfen, sondern in jeden Fachunterricht integriert werden muss. Moral und Verantwortung haben, wie große Pädagogen wussten, höchste Priorität in der Bildung (siehe dazu den lehrreichen Artikel von Wilhelm H. Peterßen: „500 Jahre Didaktik“ in der Pädagogischen Rundschau 66, 689-717). Zweitens leitet sich daraus ab, dass Moral und Verantwortung erst die Notwendigkeit von Faktenwissen begründen und daher für das Faktenlernen von großer motivationaler Bedeutung sind. Als Lehrer lehre ich Fakten engagierter und lebendiger, wenn ich diese Fakten selbst für wichtig und richtig halte; aber nicht, wenn mir zur Begründung des Stoffes nur der Lehrplan einfällt. Auch Schüler lernen Fakten lieber und schneller, wenn sie diese für wichtig und richtig halten. Dazu gibt es genügend Studien und Experimente. Wir können das auch aus eigener Erfahrung bestätigen.

Nach vielen Jahren Erfahrung in der Hochschulelehre und auch im Schulunterricht und auf der Grundlage meiner Kenntnisse der Forschungsliteratur bin ich sicher, dass es möglich ist, Kompetenz im umfassenden Sinne zu fördern, ohne das Faktenlernen zu vernachlässigen und ohne die Unterrichtszeit auszuweiten. Ich meine sogar, dass es vielen Schülern dadurch gelingen würde, den Stoff für die Schulabschlussprüfung in kürzerer Zeit zu lernen.

Dies ist aber nur möglich, wenn wir das Unterrichten vom Kopf auf die Füße stellen, das heißt, wenn wir Moral und Verantwortung an den Anfang einer Unterrichtssequenz rücken und zur Grundlage des Lernens machen und wenn wir auch Anwenden (Praxis) und Verstehen nach vorne ziehen. Die Neugier auf die Welt, die Lust an Fakten kommt dann von selbst. Eines meiner Kinder hat, nachdem es anfang Fußball zu spielen, in kurzer Zeit die Namen fast aller Spieler der Nationalmannschaft und eines halben Dutzend Bundesliga-Clubs, viele Spielausgänge und Torsituationen auswendig gelernt, ohne dass sie ein einziges Mal von jemanden dazu angehalten werden musste. Für das Lernen von 20 neuen Vokabeln in Französisch benötigt es dagegen aufwändige „Motivierung“ durch eine professionelle Lehrkraft und der Eltern – und kann sie danach doch nicht alle.

Lehrpersonen, die gelernt haben, mit ihren Schülern über moralische Aspekte ihres Fachs zu diskutieren, berichten mir, wie sehr diese Diskussionen den Wissensdurst ihrer Schüler anfeuern. Vor einigen Jahren schrieb mir eine Biologielehrerin, dass sie nach einer KMDD-Sitzung (KMDD steht für Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion) vom Mathematiklehrer ihrer Klasse angesprochen wurde. Entgegen ihrer Befürchtung, er würde ihren Unterricht missbilligen, zeigte er sich erstaunt und erfreut, dass die Klasse plötzlich viel besser in seinem Unterricht mitarbeitete. Dabei wusste er nichts von der KMDD-Sitzung. Auch andere Lehrkräfte, die sich in der KMDD-Methode haben ausbilden lassen, berichten über die positive Auswirkung auf das Lernverhalten der Schüler. Sie empfehlen daher, KMDD-Sitzungen am Beginn eines Schuljahres und, wenn sinnvoll, sogar am Beginn jeder Unterrichtssequenz zu machen. Der Zeit-„verlust“ von 90 Minuten wird, so sagen sie, durch das schnellere Lernen der Schüler mehr als aufgewogen. Das hat auch mich veranlasst, meine Seminare entsprechend umzustellen. Ich habe dieselbe

Erfahrung gemacht: Die Studierenden lernen deutlich schneller und gründlicher, wenn ich das Semester mit einer KMDD-Sitzung begonnen habe – und haben zudem an moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit gewonnen.

Wie gesagt, diese und andere Lehrmethoden zeigen nur dann Effekte, wenn sie von entsprechend ausgebildeten Lehrkräften angewendet werden. Das heißt, für die Implementierung einer Reform müssen extra Mittel bereitgestellt werden, sonst sind sie wirkungslos. Der Zeitraum und die Menge der notwendigen Mittel bemisst sich nach der Art der Reform. Das Projekt Gemeinschaftsschule und Kompetenzförderung ist das seit langem anspruchsvollste Reformprojekt, das wir uns vorgenommen haben. Wenn man die Vorbereitung der Einführung von Gesamtschulen in Finnland ansieht, dann muss man m. E. von einer Implementierungszeit von ca. zehn Jahren ausgehen, in denen der Schulbereich auch extra Finanzmittel braucht. Die Rendite wird sich langfristig einstellen. Wenn man die Studien zu den langfristigen Renditen hochwertiger Vorschulziehung und die Berechnungen der OECD zu Bildungsinvestitionen zugrunde legt, dann wird sie um ein vielfaches höher ausfallen als der Bau eines unterirdischen Bahnhofs. Abgesehen davon, dass diese Reform mehr Lernen und Freude möglich macht, was nicht mit Geld aufzuwiegen ist. Die Politik aber lässt sich von Anfangerfolgen blenden und meint sie bekäme die Reform zum Nulltarif. Sie meint, sie brauche nur die gesetzlichen Schleusen zu öffnen, und schon funktioniere die Reform. Tatsächlich funktionieren solche Reformen im ersten und vielleicht auch noch im zweiten Jahr, solange die Anzahl von reformfähigen (und zur Selbstausbeutung bereiten) LehrerInnen und SchulleiterInnen für die anfänglich wenigen Reformschulen und Reformklassen ausreicht. Dieser Pool ist aber endlich. Wenn er nicht durch Lehrerfortbildung und -ausbildung massiv erweitert wird, stößt jede wirkliche Reform an die harte Grenze der Unfähigkeit. Sobald immer mehr Schulen und immer mehr Klassenstufen in das Programm aufgenommen werden, als geeignete Lehrkräfte bereitstehen, endet jede Reform im teuren Chaos. Man wird dann nach Geld rufen, um die Folgen der Überforderung zu mildern, Geld, das man besser am Anfang ausgegeben hätte.

Mit der Reform der Lehrerbildung muss so früh als möglich angefangen werden. Die Ausarbeitung des Wie sollte in einer nationalen Bildungskommission erfolgen. In ihr sollten Vertreter aller Ideen und Kompetenzen mitwirken, Bewahrer ebenso wie Veränderer, empirische Bildungsforscher ebenso wie Lernpsychologen und Didaktiker, Gymnasiallehrer ebenso wie Sonder-, Grundschul- und Gesamtschullehrer, Gewerkschafter ebenso wie Kirchen und Schüler-, Eltern- und Wirtschaftsvertreter. Die Bildungskommission sollte, ähnlich wie in Finnland, einen knappen, aber verbindlichen Rahmenplan verabschieden, der lokal mit Inhalten und Leben gefüllt werden muss. Die Reform muss erklärbar sein und allen Bürgern erklärt werden. Sie sollte zunächst regional erprobt und erst nach einem gründlichen Lernprozess landesweit (und national!) verbindlich gemacht werden. Dann ist Reform nachhaltig, das heißt, dann überlebt sie auch einen Regierungswechsel und die Regierung die Reform.

Autor: **Georg Lind** • Foto: **Fotolia**

Schulgeschichte in Bildern

Schulwandbilder als bedeutende Quellen der Forschung

Zusammen mit Schulbüchern waren Schulwandbilder lange Zeit die einflussreichsten Medien im Unterricht. Sie prägten über Generationen hinweg das schulische Lehren und Lernen und zugleich die „Sicht auf die Welt“. Bis weit in die 1970er Jahre gehörten die Bilder zur Grundausrüstung der Schulen. Danach wurden sie als unzeitgemäße Lehrmittel vielfach entsorgt. Heute sind diese Bilder wichtige Forschungsquellen. In der Forschungsstelle Historische Bildmedien an der Universität Würzburg stehen sie im Zentrum der wissenschaftlichen Arbeit.

Angesichts der heute vorherrschenden Bilderflut, der Möglichkeiten des Internets, Bilder aus den entferntesten Winkeln der Welt mit einem Klick in die privaten Räume zu holen, lässt sich die damalige Wirkmacht von Schulwandbildern im Klassenzimmer kaum mehr nachvollziehen. Gleichwohl stellten die schulischen Anschauungsbilder für viele Schülergenerationen das Tor zur Welt dar: Über sie lernten sie andere Kulturen, fremde Tiere, außereuropäische Kontinente kennen, durch die Schulwandbilder entstanden Vorstellungen von Produktionsprozessen, von historischen Entwicklungen sowie von Recht und Gesetz.

Allgemein gefasst lag die Aufgabe schulischer Wandbilder darin, lehrplanbezogen die Vielgestaltigkeit der Welt zu veranschaulichen. Die Bilder dienten der Förderung der Sprach- und Ausdrucksfähigkeit sowie der Geschmacksbildung. Zugleich ging es darum, dass klare Vorstellungen vom Lerngegenstand entstehen und das Wissen über die Veranschaulichung zu festigen. Grundlegend für eine sittlich-moralische und ästhetische Erziehung in der Schule waren insbesondere die Märchen- und Fabelbilder. Der dargestellte Inhalt sollte beschrieben, moralisch beurteilt und auf die Lebenssituation übertragen werden. Die Verstandes-, Gemüts- und Willensbildung erfolgte über die ästhetische Aufbereitung der Stoffe. Diese waren eingebunden in die pädagogisch erwünschte Ausbildung eines „sittlichen Charakters“.

Auf die Gestaltung der Bilder wurde von Beginn an normierend eingewirkt. Die erste Schulwandbilderserie mit 20 Quartett-Tafeln à 23 x 16 cm erschien im Jahre 1837; die drucktechnische Weiterentwicklung machte es in der Folgezeit möglich und ökonomisch tragbar, eine Vielzahl von schließlich auch großformatigen Bildern für die Schulen zu produzieren. Gestützt durch didaktische Theorien gewannen die Lehrtafeln einen eigenen methodischen Status neben dem Schulbuch. Vor allem für den ersten Anschauungs- und Sprachunterricht sowie die Fächer Religion, Erdkunde, Geschichte und Naturkunde erschienen seit den 1870er Jahren eine Fülle von schulischen Wandbildern, die sich mit zum Teil nur geringfügig veränderten Auflagen über Jahrzehnte hinweg auf dem Lehrmittelmärkte behaupten konnten. Schulwandbilder wurden zum zentralen Anschauungsmedium im Unterricht. Trotz der Produktionseinbrüche während der beiden Weltkriege blieb die Bedeutung der Wandbilder lange Zeit ungebrochen. Erst mit der zunehmenden Verbreitung technischer Projektionsmedien und im Zuge der Bildungsreform büßte das Schulwandbild besonders in den 1970er Jahren seine unterrichtliche Stellung ein. Zudem traten Fo-

tografien an die Stelle vormalig aufwändig gestalteter künstlerischer Tafeln – bis auch diese obsolet wurden.

Forschungsrelevanz und Funktion der Bilder

Warum lohnt es sich, mit diesen Bildern wissenschaftlich zu arbeiten? Schulwandbilder gehören zum kulturellen Gedächtnis Europas, sie sind Ausdruck damaliger Erkenntnisstände, Zeugnisse pädagogischer Denkfiguren, Abbilder kultureller Einflüsse und geben als historische Quellen Auskunft über Zeitgeisteströmungen sowie erzieherische und gesellschaftliche Einstellungen. Sie beförderten die Bildung kultureller Selbstverständnisse und kollektiver Identitäten. Bei vielen Schulwandbildern legten sich nationale Interpretationsmuster wie eine zweite Schicht über die primäre Thematik. So konnte z.B. über die visuellen Lehrmittel für das Fach Geschichte das Gemeinsame der Nation gestärkt werden. Gestärkt wurde aber auch das europäische Selbstverständnis in der Abgrenzung zum „Anderen“, wie das eurozentristische Schulwandbild „Die Menschenrassen in fünf Charakterköpfen“ aus dem Leipziger Verlag von F.E. Wachsmuth verdeutlicht.



Die Menschenrassen in fünf Charakterköpfen, um 1892

Schulwandbilder dienten immer auch politischen Interessen. Dabei veränderten sich die Zielsetzungen in Abhängigkeit vom herrschenden politischen System. So beförderten die schulischen Bildmedien im Kaiserreich v.a. die vaterländische Erziehung und den „Untertanengeist“. Der kaiserzeitliche Unterricht stand im Dienst eines amtlich verordneten konservativen Patriotismus. In der Zeit des Nationalsozialismus wurden Wandbilder zur gezielten Indoktrination eingesetzt. Exemplarisch dafür ist das scheinbar harmlose Märchenbild „Dornröschen“ aus dem Verlag „Der praktische Schulmann“, wobei sich die propagandistische Ebene erst bei genauerer Betrachtung offenbart. Das rechte untere Bild verdeutlicht mit dem Hitlergruß die erstrebte „Erweckung des deutschen Volkes“ durch den Führer.



Dornröschen, 1936

Mit der Gründung der Bundesrepublik entstand schließlich ein gesellschaftliches und bildungspolitisches Aufgabenfeld von größter Tragweite: Die Erziehung zur Demokratie. Schulen waren dafür zentrale Orte – ihnen wurde in der jungen Bundesrepublik die Funktion zugeschrieben, die demokratische Verfassung, den liberalen und sozialen Rechtsstaat transparent zu machen und über die Rechte und Pflichten der Bürger des neuen Staates aufzuklären. Dafür wurden auch Schulwandbilder eingesetzt. So entstand in der Nachkriegszeit eine Reihe von Wandbildern, die mit den Themen „Grundrechte“, „Rechtsordnung“ oder „Staatsaufbau“ die Akzeptanz für die parlamentarisch-demokratische Republik unterstützen sollten.

Viele Schulwandbilder veranschaulichten auch technische Entwicklungen und machten die Bedeutung maschineller Errungenschaften deutlich. In den Anfängen dominierten primär handwerkliche und agrarische Gerätschaften, die in ihrer Nutzung und ihrem Aufbau präsentiert wurden. In der Folgezeit hielten technische Innovationen auf den Schulwandbildern Einzug. So sollte neben den zu erwerbenden Kenntnissen auch der Fortschrittsoptimismus befördert werden. In den 1950er Jahren wurde die Industrie zum Zeichen des Aufbruchswillens der Wirtschaftswunderzeit. Technisches Know-how, moderne Maschinen und Fabriken oder die Instandsetzung der Infrastruktur bildeten die Basis einer wachsenden ökonomischen Prosperität, die nicht zuletzt dem politischen System einen Legitimationsschub verlieh. Schulwandbilder dienten der Bebil-

derung der wieder erstarkten wirtschaftlichen Kraft. Zu den tragenden Säulen zählte die Automobilindustrie. Dabei wurde gerade die Volkswagenproduktion zum Symbol des wirtschaftlichen Aufstiegs. Der Schulwandbilderverlag „Der neue Schulmann“ griff diese Entwicklung auf und brachte 1953 das Bild „Fließarbeit“ auf den Markt. Es zeigt eine Momentaufnahme der Herstellung des „VW-Käfer“, der in den 1950er Jahren Kultstatus erreichte und 1955 in der Produktion die Millionenmarke erreichte.

Nicht ohne „Fehler“

Wenngleich die Mehrzahl der auf dem Lehrmittelmarkt verfügbaren Bilder im Kern den zentralen Anforderungen an Klarheit, sachlicher Richtigkeit und inhaltlicher Angemessenheit genügten, gab es auch immer wieder Tafeln, die das Lob der Fachwelt nicht auf sich ziehen konnten. Häufig kritisierte man die inhaltliche Überladung und die realitätsferne Darstellung. Besonders „kritikanfällig“ waren die Bilder für den ersten Anschauungsunterricht, da sie oftmals nicht wirklickeitsgetreu waren. Exemplarisch heißt es in einem Bildkommentar: „Der Jäger schießt auf drei Schritte Entfernung, von der Arbeitsstätte der Holzhauer aus, auf einen Hasen, während in Schussweite Hirsche grasen, von dem Fuchs, der Eule und anderem Getier nicht zu sprechen.“ Bilder konnten aber auch schlichtweg fehlerhaft sein. So z.B. die Darstellung zur „Entdeckung der Röntgenstrahlen“ aus dem Stuttgarter Verlag „Der neue Schulmann“. Zwar fesselt das Bild den Betrachter, der die spannungsgeladene Situation quasi „miterlebt“ – in der gezeigten Weise hat Wilhelm Conrad Röntgen (1845-1923) die nach ihm benannten Strahlen jedoch nicht entdeckt. Das Wandbild gibt somit ein falsches Bild des Versuchsvorgangs wieder.



Die Entdeckung der Röntgenstrahlen, 1952

Kurzum: Auch die didaktisch-methodischen Zurichtungen der Bilder waren, wie die Schulwandbilder insgesamt, stets Grenzgänge zwischen Normativität, Schülergemäßheit und intendierter Sachlichkeit. Und das macht nicht zuletzt ihre heutige Faszination – nicht nur für die Forschung – aus!

Autorin: Ina K. Uphoff • Bilder: Uni Würzburg

Die Forschungsstelle Historische Bildmedien an der Universität Würzburg beherbergt mit ca. 20.000 Schulwandbildern aus allen Unterrichtsfächern und einer Spezialbibliothek eine an Repräsentativität und Umfang europaweit einzigartige Sammlung. Derzeit werden die Würzburger Schulwandbilder, aber auch Lehrtafeln aus anderen Beständen, inventarisiert und digitalisiert. Ziel ist der Aufbau einer Schulwandbilderdatenbank, die für Universitäten, Museen und Schulen zugänglich sein soll.

Universität Würzburg

Forschungsstelle Historische Bildmedien • Oswald-Külpe-Weg 86 • 97074 Würzburg

Leitung: Dr. Ina Katharina Uphoff • Tel.: 0931 3189672 • E-Mail: ina.uphoff@uni-wuerzburg.de

Internetadresse: http://www.bildungswissenschaft.uni-wuerzburg.de/forschungsstelle_historische_bildmedien/

Von der „Dortmunder“ zur „Deutschen“ Akademie für Pädagogische Führungskräfte

Neuer Name, altes Kürzel

Die „Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte“ (DAPF) der TU-Dortmund benennt sich seit Ende 2012 von „Dortmunder“ um in „Deutsche“ Akademie für Pädagogische Führungskräfte“ (DAPF). Der Grund liegt in dem mittlerweile bundesweiten Tätigkeitsfeld der DAPF, die in immer mehr Bundesländern außerhalb von NRW mit richtungsweisenden Projekten vertreten ist.

Die DAPF besteht seit nunmehr 7 Jahren. Sie wendet sich an alle Personen mit Leitungsverantwortung im Schulbereich und damit neben SchulleiterInnen und Stellvertretern auch an die schulischen Führungskräfte der mittleren Ebene, wie z.B. Mitglieder der Steuergruppen, Fachkonferenzvorsitzende, didaktische Leiter etc. sowie allgemein an Lehrkräfte mit Interesse an Leitungsaufgaben in pädagogischen Institutionen. Grundlage der DAPF-Aktivitäten ist die forschungsgestützte Erkenntnis, dass es keine gute Schule ohne gute Schulleitung gibt.

PROGRAMMSCHIENEN

Die DAPF verfügt über eine wachsende Anzahl von Programmschienen. Dazu gehören u.a. Zertifikatskurse, ein Ensemble eintägiger Seminare, große Kongresse, Zukunftswerkstätten und maßgeschneiderte Angebote für Ministerien, Bildungsorganisationen und Kommunen. Dazu führt die DAPF Forschungsprojekte durch und sie gibt eine Buchreihe heraus. Für die b:sl, die Zeitschrift des „Allgemeinen Schulleitungsverbandes Deutschlands“, gestaltet die DAPF regelmäßig die Seite „Neues aus der Schulleitungsforschung“.

Zertifikatskurse und maßgeschneiderte Projekte führt die DAPF außer in NRW auch in anderen Bundesländern durch. Dabei handelt es sich häufig um anspruchsvolle Weiterbildungsprojekte mit Pilotcharakter, bei denen die DAPF im nationalen und sogar internationalen Vergleich Neuland betritt. Viele dieser Kurse werden im Auftrag der Ministerien realisiert. Themen sind beispielsweise schulisches Qualitätsmanagement, regionale Bildungsberatung oder die Qualifizierung zur schulischen Führungskraft.

Zu den weiteren Service-Leistungen der DAPF gehört der DAPF/IFS-Werkzeugkasten, der Fortbildungsmaterialien kostenlos zur Verfügung stellt und ständig aktualisiert wird (s. DAPF-Homepage: www.dapf.tu-dortmund.de).

Die DAPF arbeitet aktuell in und mit Ländern wie Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern, aber auch mit der Schweiz und der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Belgien. Geplant ist eine Ausweitung in weitere deutsche Bundesländer. Zudem gibt es bereits heute Arbeitskontakte zu den Hochschulen in Kaiserslautern, Aarau, Bern, Zug und Shanghai.

STATUS UND VERORTUNG DER DAPF

Die DAPF ist eine gemeinsame Einrichtung des „Zentrums für Hochschulbildung“ und des „Instituts für Schulentwicklungsforschung“ der TU Dortmund. Sie ist aufgrund ihrer Forschungsnähe bei gleichzeitiger Praxisorientierung und aufgrund ihres hervorragenden Dozententeams wie kaum eine andere Institution in Deutschland für die Etablierung anspruchsvoller Weiterbildung geeignet.

Seit August 2012 ist Prof. Dr. Claus Buhren wissenschaftlicher Leiter der DAPF. Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff ist Vorsitzender des Akademierates und Dr. Jörg Teichert der Geschäftsführer der DAPF und auch des „Zentrums für Hochschulbildung“.

DAPF-KONGRESSE

Am 12. Mai 2012 wurde der 5. DAPF-Kongress mit dem Titel „Handwerkszeug für Schulleitungen“ durchgeführt. Er hatte 685 angemeldeten Besucher, zumeist Schulleitungsmitglieder, und 23 realisierte und parallel durchgeführte Werkstätten. Thema des nächsten DAPF-Kongresses wird voraussichtlich „Unterrichtswirksame Führung“ sein.

Die DAPF arbeitet bei der Vorbereitung und Durchführung der Kongresse eng mit der Schulleitungsvereinigung zusammen, ebenso mit der Unfallkasse Nordrhein-Westfalens und dem Schulministerium NRW. Zu jedem Kongress gibt es ein Buch, das Übersichtsvorträge und Werkstätten dokumentiert. Zum 5. Kongress sind gleich zwei Publikationen erschienen: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.G. (Hrsg.): Managementwerkzeuge für Schulleitungen. Stuttgart (Raabe) 2012 und Buhren u.a. (Hrsg.): Handwerkszeug für Schulleitungen. Weinheim (Beltz) 2013.

Der nächste DAPF-Kongress findet am 15. und 16. Mai 2014 wiederum in Dortmund statt. Er ist als eineinhalbtägiger Kongress geplant, der den Teilnehmenden sowohl Zeit für Austausch gibt als auch ein angenehmes Ambiente durch eine gemeinsame Abendveranstaltung bietet. Der Kongress setzt wie alle DAPF-Kongresse mehr auf Exklusivität und fachlich niveauvolle Inhalte als auf höchstmögliche Besucherzahlen und Unterhaltungssevents.

PLANUNGSSTAND ZUM MASTERSTUDIENGANG

Die DAPF wird spätestens ab dem Sommersemester 2014 einen Masterstudiengang „Führung und Management“ einrichten. Es existiert bereits eine stichprobenartige Bedarfsanalyse, die die DAPF im

Spätherbst 2012 durchgeführt hat. Mittels einer Rundmail wurden ca. 2000 Personen aus dem DAPF-Verteiler zu ihrem Interesse an einem weiterbildenden Masterstudiengang in Dortmund befragt. 68 Personen haben daraufhin ein sehr hohes Interesse bekundet, teilweise äußerten sie konkrete Rückfragen zum Start und zur Organisation. Ca. 80 % der Personen mit großem Interesse kommen aus NRW. Nach diesem Stand der Stichprobenbefragung gibt es für eine erste Studiengruppe eventuell mehr Interessenten als freie Plätze. Die Termine über die geplanten zwei Jahre werden hauptsächlich auf die Wochenenden und Eckdaten der Schulferien gelegt, damit die Kompatibilität mit dem Berufsalltag möglichst reibungslos hergestellt werden kann.

Die Unfallkasse NRW unterstützt den Masterstudiengang finanziell und inhaltlich und bringt eigene Themenschwerpunkte ein. Die Finanzierung einer zweiten Studiengruppe ist in Aussicht gestellt. Die Beträge sollen dafür genutzt werden, die Kursgebühr für teilnehmende Schulleitungsmitglieder aus NRW zur Hälfte zu übernehmen.

UNTERSTÜTZUNG KOMMUNALER PROJEKTE

Die DAPF hat 2008 und 2009 ein Großprojekt für die Stadt Krefeld konzipiert und begleitet. Thema war die „Stadtweite Unterrichtsentwicklung“ und bis auf zwei nahmen alle 84 Krefelder Schulen, Schulleiter und Steuergruppensprecher teil.

In Dortmund führte die DAPF mit allen 8 Berufskollegs der Stadt ein Pilotprojekt zu „Unterrichtsbezogenem Qualitätsmanagement (UQM)“ durch. Die DAPF hat das in den deutschen Auslandsschulen entwickelte Pädagogische Qualitätsmanagement (PQM) zum Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (UQM) weiterentwickelt. Erstmals nahmen dabei in einem stadtbezogenen Pilotprojekt sämtliche Berufskollegs einer großen Kommune teil. Wichtiger Bestandteil von UQM ist die Durchführung eines Peer Reviews. Es handelt sich um eine im Ausland bereits gut erprobte Methode einer auf Evaluation basierten Entwicklungsberatung. Kern des Verfahrens ist der Besuch eines Teams von Peers, auch kritische Freunde genannt, die einer fallgebenden Schule ein Feedback auf gleicher Augenhöhe zu den von ihnen selbst gewählten Entwicklungsfragen geben. Sowohl Peers und Fallgeber wurden dabei im Rahmen Dortmunds gewählt. Das Projekt wurde von der DAPF wissenschaftlich begleitet. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass das Peer Review von allen Dortmunder Berufskollegs als gewinnbringende Methode für die Entwicklung von Unterrichtsqualität gesehen wird. Besonders hervorgehoben wurden der externe Blick auf Schulqualität durch kritische Freunde auf Augenhöhe, die Entwicklung professioneller Lerngemeinschaften durch Kooperation und Vernetzung der verschiedenen Kollegen untereinander und die intensive Auseinandersetzung mit dem Qualitätsverständnis von Schule und Unterricht.

PILOTPROGRAMME

Die DAPF entwickelt und implementiert fast jedes Jahr ein Pilotprogramm. Im letzten Jahr war es FuCo, das in diesem Jahr wie-

derholt wird. FuCo ist die Abkürzung für Fachunterrichtsbezogenes Coaching. Es wird zusammen mit der Bezirksregierung Arnsberg, wozu Dortmund gehört, geplant und realisiert

FuCo geht davon aus, dass Unterrichtsentwicklung (UE) nur gelingen kann, wenn sie auch auf Haltungen und Werte zielt, also auf die Beziehungs- und Erziehungsebene, die mithin einen Coachinganteil enthalten muss. Dieser ist in der letzten Zeit durchaus Bestandteil etlicher Fortbildungen, aber bei der DAPF zum ersten Mal in Deutschland direkt auf die fachdidaktischen Qualifikationen bezogen. Dazu wurden in der ersten wie in der zweiten Runde je 24 Lehrkräfte und Fortbildner der Fächer Deutsch und Mathe aus der Grundschule oder der Sekundarstufe ausgesucht, die eine Coachingschulung erhielten und diese paarweise in 12 Schulen erprobten, wobei sie mit 2 - 3 Lehrpersonen arbeiteten und von den Ausbildern Feedback erhielten, und Unterrichtsbeispiele, bei denen die Ausbilder selber unterrichteten, so dass man sie als Modell studieren konnte. Im zweiten Kurs wird versucht, die Coachings mehr auf Gruppen zu fokussieren, vor allem auf Fachgruppen. Der wichtigste Ausbilder (oder Trainer) war und ist Ueli Hirt aus der Schweiz, der sehr viel gute Erfahrung mit Fachunterrichtscoa-



Konzentrierte Atmosphäre bei einem Seminar der DAPF, geleitet von Prof. H.-G. Rolff

ching in seinem Land gemacht hat und der auch in der Lage ist, diese auf deutsche Schulen zu übertragen.

Weitere aktuelle Pilotprojekte beziehen sich auf die Weiterqualifikation von „staatlichen Mitarbeitern“ in den „kommunalen“ Bildungsbüros (dieser Kurs wird gerade für eine zweite Gruppe wiederholt) und von den Co-Leitern bzw. den Pädagogischen Leitern von Kompetenzteams (für die Lehrerfortbildung und Schulentwicklungsbegleitung), der gerade angelaufen ist.

ZUKÜNFTIGE ZERTIFIKATSKURSE

Zwei Zertifikatskurse hat die DAPF für die Zukunft geplant. Beide sind frei ausgeschrieben und beide werden Ende des Jahres beginnen.

Der erste heißt „Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement“ oder kurz: UQM. Das Kerngeschäft von Lehrkräften ist und bleibt der Unterricht. Unterrichtsentwicklung bzw. die Qualitätsentwicklung von Unterricht ist in aller Munde. Doch wie kann man sie erreichen? Die fachliche Weiterqualifizierung ist die eine Seite der Medaille, das Management von Unterrichtsqualität die andere. Genau hier setzt der Zertifikatskurs zum unterrichtsbezogenem Qualitätsmanagement (UQM) der DAPF an. Beim UQM handelt es sich um ein Konzept, das den Fokus auf unterrichtliches Handeln von Lehrkräften legt. Dabei spielen Zielorientierung, Selbstreflexion, Feedbackverfahren, Change Management und Evaluation eine zentrale Rolle.

Im Kurs werden diese Themen nicht allein theoretisch und konzeptionell bearbeitet, sondern sie werden zudem in praxisorientierter Anwendung erprobt und vertieft. Dafür steht das Verfahren des Peer Reviews als Kernelement eines jeden UQM-Prozesses. Beim UQM wird das Know-How des Managements vermittelt, das zur individuellen und gemeinsamen Reflexion von Unterricht und von Gestaltungsprozessen des eigenen Unterrichts beitragen kann.

Deshalb ist der Zertifikatskurs UQM in besonderer Weise für kleine Schulteams (2 bis 3 Personen) konzipiert. Denn sie haben in diesem Kurs die Chance, ihre eigenen Schule und ihre eigenen Unterrichtskonzepte zum Gegenstand eines Peer Reviews zu machen. Gleichermaßen lernen sie die Seite der Peers und anderer Schulen kennen und werden dadurch in Methoden und Verfahren der Evaluation, der Zielorientierung und Zielvereinbarung geschult.

Das UQM wurde bereits mehrfach in Fortbildungen und Zertifikatskursen erprobt. Es ist seit einigen Jahren an deutschen Auslandsschulen als Standard des Qualitätsmanagements eingeführt. In NRW und Berlin sind bisher vor allem Berufskollegs im UQM fortgebildet worden. Mit diesem UQM-Kurs will die DAPF das erste Mal Lehrpersonen und Schulleitungsmitglieder von Gesamtschulen und Gymnasien ansprechen. Selbstverständlich sind auch wieder die Berufsbildenden Schulen eingeladen.

Die DAPF hat Kurse für Qualitätsmoderatoren von Berufsbildenden und auch von Allgemeinbildenden Schulen bereits in Berlin durchgeführt und mit dem Masterstudiengang der TU-Kaiserslautern eine

kompetente Einrichtung gefunden, die ganze Schulen (nicht nur TeilnehmerInnen) nach UQM zertifiziert, sofern diese das wünschen.

Der zweite künftige Zertifikatskurs (Zertifizierung von Teilnehmern) heißt „Unterrichtsentwicklung als Führungsaufgabe“ oder kurz: UEFA. Schulleitungsmitglieder sind erst neuerdings für die Entwicklung des Unterrichts verantwortlich geworden. Sie benötigen dafür Kompetenz und Erfahrungsaustausch. Zukunftsfähige Kompetenz zu fördern und Erfahrungsaustausch zu organisieren, ist die Leitlinie dieses Zertifikatskurses.

Wirksame Unterrichtsentwicklung (UE) ist ein auf Lernen fokussierter Prozess, der nur nachhaltig sein kann, wenn er in systematischer, teamförmiger und die ganze Schule umfassender Weise stattfindet und somit integraler Bestandteil der Schulentwicklung wird. UE verlangt Veränderungen im Fachunterricht, einen planvollen Auf- und Ausbau von Lernkompetenzen sowie die Reflektion der Lern- und Arbeitsprozesse von SchülerInnen und Lehrpersonen. Es geht dabei nicht nur um Inhalte und Methoden, sondern auch um Haltungen und Werte.

Derart komplexe UE kann nur gelingen, wenn sie Angelegenheit der Führungskräfte einer Schule wird, also der Schulleitung, der Fachkonferenz-, Stufen- und didaktischen Leitungen sowie den Sprechern von Steuergruppen.

Die DAPF bietet deshalb ein weiterbildendes, berufsbegleitendes Zertifikatsstudium „Unterrichtsentwicklung als Führungsaufgabe“ an, das praxisorientiert und theoriegeleitet ist. Es besteht aus sechs Modulen und schließt mit einem Universitätszertifikat ab. In allen Modulen können auch Fragen und Fälle behandelt werden, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst einbringen.

Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer sollte während der Ausbildung ein konkretes Entwicklungsvorhaben begleiten, dokumentieren und für die Abschlussprüfung reflektieren: ein Praxisprojekt.

Auch hier hat die DAPF hochkompetente Dozenten gewonnen, die aus der Schweiz kommen. Umgekehrt arbeiten auch etliche DAPF-Dozenten in der Schweiz. Die DAPF ist also nicht nur deutschlandweit engagiert, sondern auch international.

Autor: **Prof. Hans-Günter Rolff** • Foto: **DAPF**

Weitere Informationen zu den Angeboten der DAPF unter:

www.dapf.tu-dortmund.de



Hans-Günter Rolff,

geb. 1939, ist emeritierter Professor für Bildungsforschung am „Institut für Schulentwicklungsforschung“ der TU Dortmund, Vorsitzender des „Akademierats der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF)“ und wissenschaftlicher Leiter des Fernstudienganges „Schulmanagement“ der TU-Kaiserslautern.

Lehrkräfte mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben?

Das Aufgabenspektrum von Schulleitungen an deutschen Grundschulen im Spiegel von IGLU 2011

Mit den Daten der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), mit der primär Lesekompetenzen von Kindern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich erhoben werden, lassen sich für Deutschland auch repräsentative Aussagen zu ausgewählten Aspekten schulischer Rahmenbedingungen treffen. Eine zentrale Grundlage dafür stellt die integrierte Befragung der Schulleitungen der an IGLU 2011 teilnehmenden Schulen dar. In der aktuellen Berichterstattung zu IGLU 2011 wurde im Beitrag zu Lehr- und Lernbedingungen (Tarelli, Lankes, Drossel & Gegenfurtner, 2012) wie auch in den vorangegangenen Erhebungsrunden, ein besonderes Augenmerk auf das Aufgabenspektrum von Schulleiterinnen und Schulleitern in Deutschland gelegt.

Eine Fokussierung auf das Aufgabenspektrum von Schulleitungen ist insofern interessant, als dass sich im Zuge der umfassenden Reformmaßnahmen im Bildungsbereich beobachten lässt, dass sich auch die Ansprüche und Anforderungen an die pädagogischen Führungskräfte im Grundschulbereich verändert haben. Zunehmend scheinen sich in den letzten Jahren die tradierten Aufgaben und Pflichten, die Schulleitungen lange zur „Lehrkraft mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben“ (Buchen & Rolff 2009, S. 9) machten, durch eine auf eine rechtliche Verselbstständigung der Schulen abzielende Veränderung von Schulgesetzgebungen und Dienstordnungen zu erweitern (vgl. KMK 2009, S. 61f.). Zudem wird vielfach betont, dass Schulleiterinnen und Schulleiter immer mehr Verantwortung für die Gestaltung und innovative Weiterentwicklung von funktionierenden und leistungsfähigen Schulen tragen (Huber, 2011). Darüber hinaus stützen Forschungsergebnisse zur Rolle der Schulleitung die Annahme eines deutlichen Zusammenhangs zwischen erfolgreichen Schulen und erfolgreicher Schulleitung (Buhren & Rolff, 2012, Bonsen, 2010). Weiterhin wird davon ausgegangen, dass viele leistungsrelevante Faktoren direkt oder indirekt durch die Rolle der Schulleitung gelenkt und beeinflusst werden. Hierzu gehören beispielsweise der Umgang mit Leistung, die Förderkultur, die Bereitschaft zur Kooperation im Kollegium, das Schulklima, Maßnahmen zur Qualitätssicherung oder die Zusammenarbeit mit Eltern (Terhart, Bennewitz & Rothland, 2011). Schulleitungen, die sich über die formale Organisation und Verwaltung ihrer Schule hinaus als pädagogische Richtungsgeber verstehen, gestalten maßgeblich die Rahmenbedingungen ihrer Schulen und begleiten und unterstützen überdies Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung (Klemm, 2011; Koch, 2011). Zu bedenken bleibt allerdings, dass die Zeit, die für Aspekte der Schulentwicklung, wie beispielsweise die Entwicklung von pädagogischen Konzepten, die Ausarbeitung von Lehrplänen oder die Personalführung und Personalentwicklung aufgebracht werden kann, auch von den zeitlichen Kapazitäten von Schulleitungen abhängig ist.

Die Daten aus IGLU 2011 bieten die Möglichkeit einer Momentaufnahme dazu, wie viel Zeit die Schulleitungen an Grundschulen nach eigenen Angaben für bestimmte Aufgaben aufbringen. Im Folgenden werden jüngste Ergebnisse aus IGLU 2011 zum Zeitumfang von Unterricht und zentralen Leitungstätigkeiten referiert. Der Vergleich mit Ergebnissen aus IGLU 2001 erlaubt eine Einschätzung dazu, inwieweit sich für den Zeitraum der letzten zehn Jahre Veränderungen in den Zeitumfängen beobachten lassen. Erweiternd werden in diesem Beitrag Zusatzanalysen präsentiert, die es möglich machen Aufgabenschwerpunkte nach der Geschlechtszugehörigkeit von Schulleitungen, nach Schulgröße und nach der Zusammensetzung der Schülerschaft differenzierter zu betrachten. Abschließend werden vertiefend für Aspekte der Schulentwicklung relevante Aufgabenfelder beleuchtet. Der internationale Vergleich ermöglicht es hier, die Zeitumfänge in Relation zu betrachten.

ZEIT FÜR UNTERRICHT UND ZENTRALE LEITUNGSTÄTIGKEITEN

In Abbildung 1 ist dargestellt, wie viel Zeit ihrer Gesamtarbeitszeit Schulleitungen in Deutschland nach eigenen Angaben für verschiedene Aufgaben aufbringen. Beim Vergleich der Angaben für IGLU 2001 und IGLU 2011 wird deutlich, dass sich dieser prozentuale Anteil verändert hat: Im Jahr 2011 verbringen die Schulleitungen der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland durchschnittlich etwas mehr als die Hälfte ihrer Gesamtarbeitszeit mit Unterrichten (31 %) und Verwaltungstätigkeiten (23 %). Insgesamt werden weitere 34 Prozent der Arbeitszeit für die Personalführung und -entwicklung (12 %), Kontakte zu Eltern und Gemeinde (12 %) sowie für die Beschäftigung mit Lehrplänen und pädagogischen Leitlinien (10 %) verwendet. Im Vergleich zu den Angaben aus IGLU 2001 zeigt sich, dass der Anteil an der Gesamtarbeitszeit der für das Unterrichten verwendet wird, von mehr als 40 Prozent im Jahr 2001 kontinuierlich auf 31 Prozent im Jahr 2011 gesunken ist, wohingegen die Zeitumfänge für Verwaltungsaufgaben, Kontakte zu Eltern und Gemeinde sowie für Personalentwicklung relativ konstant geblieben sind.

Literatur

- Bonsen, M. (2010). Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In: T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 199–203). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buchen, H. & Rolff, H.-G. (2009). Vorwort. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung*. 2. Aufl., (S. 9–10). Weinheim: Beltz.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2012). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Huber, S. G. (2011). Die Rolle von Schulleitung und Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (Reihe: Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 7, S. 75–88). Hoheneggen: Schneider.

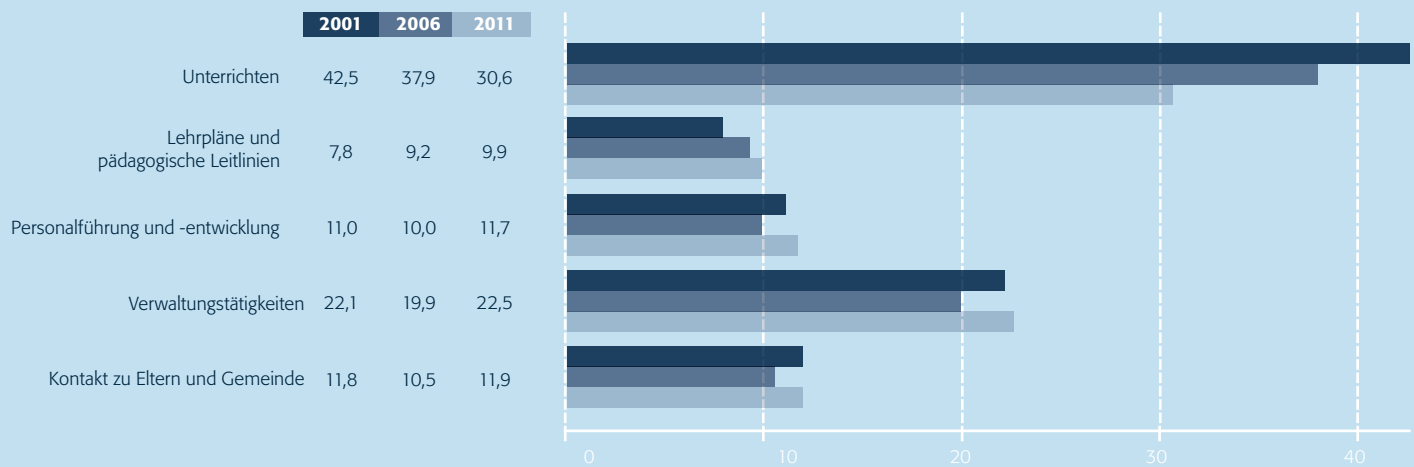


Abbildung 1: Von Schulleitungen in Deutschland für verschiedene Aufgaben verwendete Zeit – IGLU 2001, 2006 und 2011 im Vergleich (Angaben in Prozent der Gesamtarbeitszeit)

Im Folgenden werden die in Abbildung 1 gezeigten Angaben der Schulleitungen aus IGLU 2011 noch einmal vertiefend nach der Geschlechtszugehörigkeit der Schulleitungen, der Größe von Grundschulen sowie spezifischen Zusammensetzungen von Schülerschaften betrachtet.

GESCHLECHT DER SCHULLEITUNGEN

Für das Jahr 2011 zeigt sich, dass 63 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland an Schulen unterrichtet werden, die von Frauen geleitet werden. Vor dem Hintergrund, dass nach Angaben des statistischen Bundesamts nur knapp 13 Prozent aller Grundschullehrkräfte männlichen Geschlechts sind (Statistisches Bundesamt, 2012) ist der hohe Anteil an Schulleitern bemerkenswert. Darüber hinaus ergeben die Analysen der Daten aus IGLU 2011, dass an großen Grundschulen (mit mehr als 100 Schülerinnen und Schülern) signifikant häufiger Schulleiter tätig sind als Schulleiterinnen. In Bezug auf die verschiedenen Tätigkeitsfelder lassen sich keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern in der für Unterricht, Personalentwicklung sowie Eltern- und Gemeindefarbeit aufgewendeten Zeit finden. Hingegen kann für die Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland gesagt werden, dass Schulleiterinnen mit durchschnittlich rund 11 Prozent signifikant mehr Arbeitszeit für die Beschäftigung mit Lehrplänen und pädagogischen Leitlinien aufwenden als Schulleiter (9 %). Demgegenüber verwenden Schulleiter mit durchschnittlich rund 25 Prozent signifikant mehr Arbeitszeit für Verwaltungstätigkeiten als ihre Kolleginnen (21 %).

SCHULGRÖSSE

Aus den Daten aus IGLU 2011 geht hervor, dass insgesamt 9 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland an verhältnismäßig kleinen Grundschulen (weniger als 100 Schülerinnen und Schüler) unterrichtet werden. Mittelgroße Grundschulen (100-299 Schülerinnen und Schüler) werden von 57 % aller Schülerinnen und Schüler

in Deutschland besucht. Indessen sind 33 % der Schülerinnen und Schüler an sehr großen Grundschulen (mindestens 300 Schülerinnen und Schüler). Hinsichtlich der von Schulleitungen verwendeten Zeit für verschiedene Tätigkeiten ergibt sich, dass die Schulleitungen von Schülerinnen und Schülern an großen Grundschulen mit 20 Prozent deutlich weniger unterrichten als ihre Kolleginnen und Kollegen, deren Schülerinnen und Schüler an mittelgroßen (35 %) und kleinen (39 %) Grundschulen sind. Schulleitungen von Schülerinnen und Schülern an großen Grundschulen verwenden hingegen etwas mehr Arbeitszeit darauf, sich Verwaltungstätigkeiten (große Schulen: 27 %; kleine Schulen: 20 %), der Personalführung und -entwicklung (große Schulen: 14 %; kleine Schulen: 9 %) zu widmen und Kontakte zu Eltern und Gemeinden (große Schulen: 13 %; kleine Schulen: 11 %) zu pflegen. Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich für die aufgewendete Zeit für die Beschäftigung mit Lehrplänen und pädagogischen Leitlinien.

ZUSAMMENSETZUNG DER SCHÜLERSCHAFT

Für die nachfolgenden Analysen wurden die Grundschulen in Deutschland in drei Gruppen der sozialen Zusammensetzung aufgeteilt. Hierfür wurden die jeweiligen Anteile von Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Verhältnissen, von Kindern mit Migrationshintergrund und von leistungsschwachen Leserinnen und Lesern berücksichtigt.

Für Deutschland lässt sich bei Betrachtung der Daten aus IGLU 2011 insgesamt feststellen, dass 25 Prozent aller Schülerinnen und Schüler an Grundschulen mit einer verhältnismäßig günstigen Zusammensetzung der Schülerschaft unterrichtet werden. Schulen mit einer eher unauffälligen Zusammensetzung der Schülerschaft werden von 55 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland besucht. An Grundschulen mit einer verhältnismäßig ungünstigen Zusammensetzung der Schülerschaft finden sich 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Lankes, E.-M., Drossel, K. & Gegenfurtner, A. (2012). *Lehr- und Lernbedingungen an Grundschulen im internationalen Vergleich*. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 137-173). Münster: Waxmann.

Klemm, K. (2011). *Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrerberufs*. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 116-121). Münster: Waxmann.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2009): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2008. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_dt_ebook.pdf – Download vom 22.08.2010.

In Bezug auf die von Schulleitungen aufgebrauchte Zeit für unterschiedliche Aufgaben zeigt sich, dass Schulleitungen an Grundschulen mit einer herausfordernden Zusammensetzung der Schülerschaft etwas weniger unterrichten (23 %), als ihre Kolleginnen und Kollegen an Schulen mit durchschnittlichen (30 %) und günstigeren (36 %) Zusammensetzungen der Schülerschaften. Für alle weiteren Tätigkeiten zeigen sich keine signifikanten Unterschiede.

ZEIT FÜR AUFGABEN DER SCHULENTWICKLUNG IM INTERNATIONALEN VERGLEICH

Für Schülerinnen und Schüler an Grundschulen in Deutschland ergibt sich, dass 47 Prozent der Schulleitungen auf die Frage, wie viel Zeit sie in ihrer Funktion als Schulleitung im vergangenen Jahr ungefähr damit verbracht haben, schuleigene Lehrplanziele und pädagogische Ziele zu entwickeln, angeben, viel Zeit damit verbracht zu haben. Dieser Anteil liegt gut 7 Prozentpunkte unterhalb des Mittelwerts der Teilnehmerstaaten, die Mitglieder der Europäischen Union (EU) sind (54 %). Ähnliche Werte ergeben sich bei der Frage danach, wie viel Zeit die Schulleitung damit verbringt, pädagogische Ziele und Visionen der Schule zu fördern: In Deutschland besuchen 49 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler Schulen, deren Schulleitung angeben, für diesen Bereich viel Zeit aufzuwenden. Im Vergleich mit den an IGLU 2011 teilnehmenden EU-Staaten sind dies knapp 7 Prozentpunkte weniger. So betragen beispielsweise der Anteil an Schülerinnen und Schüler, die Schulen besuchen, an denen die Schulleitung viel Zeit damit verbringt, schuleigene Lehrplanziele und pädagogische Ziele zu entwickeln bzw. pädagogische Ziele und Visionen der Schule zu fördern in den Niederlanden 77 bzw. 76 Prozent und in der Tschechischen Republik 64 (bzw 69) Prozent.

Bei der Frage, ob Schulleitungen beobachten, inwiefern die Lehrkräfte die pädagogischen Ziele der Schule in ihrem Unterricht umsetzen zeigt sich für 15 Prozent der Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe in Deutschland, dass ihre Schulleitungen angeben, viel Zeit damit zu verbringen. Der Anteil für die Vergleichsgruppe EU beträgt hierbei 39 Prozent. In Österreich liegt der Anteil bei 24 Prozent und in England bei 56 Prozent.

Die Schulleitungen wurden in IGLU auch dazu befragt, wie viel Zeit ihrer Leitungstätigkeit sie aufwenden um die Lernfortschritte ihrer Schülerinnen und Schüler zu beobachten und um sicherzustellen, dass die pädagogischen Ziele der Schule erreicht werden. In Deutschland ergibt sich für 18 Prozent der Schülerinnen und Schüler, dass ihre Schulleitungen angeben, mit diesem Aspekt viel Zeit zu verbringen. Das sind jedoch 28 Prozentpunkte weniger, als der mittlere Anteil für die Vergleichsgruppe EU (46 %). In England liegt der Anteil bei 76 Prozent der Schülerinnen und Schüler und in der Tschechischen Republik bei 66 Prozent.

Fazit

Zunehmend wandelt sich das Bild der Schulleitung von Grundschulen von der „prima inter pares“ hin zu einem Beruf mit eigenständigem Anforderungsprofil und Qualifizierungsbedarf. Die in

diesem Beitrag gezeigten Analysen geben erste Hinweise auf einen entsprechenden Wandel des Aufgabenspektrums von Schulleitungen in Deutschland. Es zeigt sich, dass nach Wahrnehmung der Schulleitungen das Unterrichten einen geringeren zeitlichen Umfang im Aufgabenprofil von Schulleitungen einnimmt, als dies noch vor zehn Jahren der Fall war. Der weitgehend konstant gebliebene Anteil an Verwaltungstätigkeiten und auch der leichte Anstieg an profilgebenden Aufgaben deuten auf eine Erweiterung des Aufgabenspektrums von Schulleitungen hin. Die vertiefende Betrachtung nach zentralen Charakteristika von Grundschulen verweist darauf, dass sich die Aufgabenprofile der Schulleitungen nach Schulgröße und in Teilen auch in Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Grundschule unterscheiden. Interessant sind darüber hinaus geschlechtsspezifische Schwerpunktlegungen von Schulleitungen in verwaltenden und profilgebenden Aufgaben. Im internationalen Vergleich wird jedoch deutlich, dass in anderen europäischen Ländern deutlich mehr Zeit für Tätigkeiten, die eine Schulentwicklung unterstützen, aufgebracht wird.

Text: **Irmela Tarelli, Heike Wendt, Benjamin Euen, Theresia Brehl & Wilfried Bos**
Grafik: **IGLU 2011**

Du hast die Hausaufgabe nicht? Sechs!

Strittige Maßnahmen bei scheinbaren Leistungsverweigerungen

Vergessene oder nicht gemachte Hausaufgaben ärgern zu Recht viele Kollegen. Einige von ihnen schießen bei Gegenmaßnahmen aber übers Ziel hinaus.

Weil sie einen kleinen, aber feinen Unterschied nicht beachtet haben, müssen Lehrkräfte manchmal ihre Endnoten zugunsten nachlässiger Schüler abändern. Und wenn gar die Schulleitung jene Kollegen zur Änderung der Note drängt, gibt es großen Unmut. Die Lehrkräfte meinen, die Schulleitung stehe nicht hinter ihnen, weil sie verkennen, dass diese gar nicht anders entscheiden kann. Um solchen Ärger künftig zu vermeiden, soll das Problem „vergessener“ oder nicht gemachter Hausaufgaben einmal Schritt für Schritt juristisch analysiert werden.

Auf vielen meiner Fortbildungen werde ich gefragt: „Wenn jemand seine Hausaufgaben nicht macht, dann ist das doch eine Leistungsverweigerung?“ Richtig. „Und bei einer Leistungsverweigerung kann man doch eine Sechs geben, oder?“ Richtig. „Wenn also jemand die Hausaufgabe nicht nur heute, sondern auch beim nächsten Mal nicht vorlegt, kann ich doch davon ausgehen, dass er sie nicht gemacht hat, oder?“ Nicht unbedingt. Aber das klären wir gleich an zwei Beispielen.

Erster Fall: Eine Lehrkraft stellt eine Hausaufgabe, worauf Kevin in die Klasse ruft: „Sie glauben doch nicht, dass ich diese bescheuerte Hausaufgabe anfertige! Nein, das mache ich nicht!“ Eine solche Äußerung wäre zwar pädagogisch bedauerlich, aber juristisch erfreulich, weil sie klar belegt: Hier wird öffentlich eine Leistungsverweigerung erklärt. Und diese kann mit einer Sechs geahndet werden. Schließlich sind die Schüler durch die gesetzliche Schulpflicht nicht nur zum Schulbesuch verpflichtet, sondern auch dazu, die damit verbundenen Aufgaben zu erledigen. Sie müssen also Klassenarbeiten schreiben, von der Tafel etwas ins Heft übertragen, eine Lektüre lesen oder Hausaufgaben anfertigen.

Zwar sehen etliche Schüler diese Pflicht nicht ein. Trotzdem ist eine Äußerung wie die oben genannte eher selten, was wieder einmal zeigt, wie kompliziert das Leben manchmal ist. Damit nähern wir uns der realistischen Variante.

Zweiter Fall: Vor einigen Tagen hat die Lehrkraft eine Hausaufgabe aufgegeben und möchte diese jetzt besprechen. Als Kevin seine Ergebnisse vortragen soll, kramt er in seiner Tasche, um scheinbar überrascht festzustellen: „Sorry, die hab’ ich wohl vergessen.“ Nun sei enthüllt, dass Kevin schon häufiger Arbeiten vergessen hat - oder dies zumindest behauptet. Deshalb kommt die Lehrkraft zu der Überzeugung, Kevin habe die Aufgabe gar nicht angefertigt und seine Erklärung, sie vergessen zu haben, sei nichts weiter als eine Ausrede (juristisch: „unglaubliche Schutzbehauptung“).

Als Folge dieser Vermutung entschließt sich die Lehrkraft, Kevin für die nicht angefertigte Hausaufgabe eine Sechs zu geben. Das jedoch ist nicht

zulässig und wird bei einer Überprüfung durch die Schulbehörde regelmäßig „gekippt“. Weil wir hier unter uns sind, darf ich offen sagen: Auch ich glaube, dass die „vergessene“ Hausaufgabe eine Ausrede ist, aber diese Vermutung ist (noch!) nicht juristisch belastbar. Denn mit seiner Äußerung demonstriert Kevin formal seinen Leistungswillen, da er ja behauptet, die Aufgabe angefertigt zu haben. Zum jetzigen Zeitpunkt ist also noch nicht eindeutig klar, ob nur eine schlampige Arbeitshaltung vorliegt oder die Leistung tatsächlich nicht erbracht wurde.

An diesem Punkt reagieren viele Kollegen ungehalten, weil sie das Gefühl haben, gegen Kevins Faulheit, die durch eine Ausrede verschleiert wird, machtlos zu sein. Dem ist glücklicherweise nicht so, denn die Angelegenheit ist noch nicht abgeschlossen.

Zunächst einmal muss klargestellt werden, dass vergessene Hausaufgaben eine „**Bringschuld**“ des Schülers sind. Das bedeutet: Nicht die Lehrkraft muss hinter der vergessenen Aufgabe herlaufen, sondern der Schüler muss sie unaufgefordert der Lehrkraft bringen. Darüber sollten die Schüler einmal zu Beginn des Schuljahres informiert werden.

Spielen wir nun einmal den „worst-case“ durch, bei dem Kevin auch beim nächsten und übernächsten Mal seine Hausaufgabe nicht vorzeigt, immer mit der fadenscheinigen Begründung, er habe sie wieder vergessen. Nun kommt das Trostpflaster für die geplagten Kollegen: Ohne dass man eine genaue Zahl nennen kann (oder muss), wird irgendwann aus dem behaupteten „Vergessen“ eine Leistungsverweigerung. Wenn Kevin also selbst fünf Stunden später immer noch nicht seine Hausaufgabe nachgereicht hat, darf man getrost unterstellen, dass er sie nicht gemacht hat und auch nicht machen will. Jetzt ist es zulässig, die nicht vorliegende Hausaufgabe als Leistungsverweigerung einzustufen und mit einer Sechs zu bewerten.

In der Praxis hat sich folgendes Verfahren gut bewährt: Wenn vier oder fünf Stunden später die Hausaufgabe immer noch nicht gebracht wurde, sagt man dem Schüler: „Also Kevin, du hast deine Hausaufgabe immer noch nicht abgeliefert. Ich gehe nun davon aus, dass du sie nicht gemacht hast und auch nicht machen willst. Für diese Leistungsverweigerung trage ich dir jetzt eine 6 ein. Die nehme ich wieder zurück, sobald du mir die Aufgabe bringst.“ Meist wird in der nächsten Stunde die Hausaufgabe vorgelegt, womit schließlich auch bei Kevin das erreicht wird, was man als Lehrkraft will: die Anfertigung der Hausaufgabe.

Unabhängig davon wird die nachlässige Arbeitshaltung vermerkt, weil der Schüler zwar keine Leistungsverweigerung begangen, aber die Arbeit mehrfach nicht termingerecht abgegeben hat. Diejenigen, die auch weiterhin ihre Hausaufgabe nicht vorlegen, müssen allerdings mit einer Sechs leben, jetzt aber juristisch einwandfrei begründet.

*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: Ganztagsschule

Entwicklungen und Reaktionen

Der Zweite Münchner Ganztagsbildungskongress vom 15. bis 17. Januar mit 500 Teilnehmerinnen und Teilnehmern bot eine Fülle von Anregungen und Ideen.

„Ganztagsbildung gemeinsam gestalten“, lautete das Motto des dreitägigen Kongresses, der von der Münchner Serviceagentur für Ganztagsbildung im Referat für Bildung und Sport organisiert worden war. Münchens Zweite Bürgermeisterin, Christine Strobl eröffnete den Kongress: „Im Sinne der Bildungsgerechtigkeit wäre es optimal, wenn wirklich alle Schulen Ganztagsschulen wären. Ganztagsschule ermöglicht eine intensivere Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler und lässt Raum für eine umfassende Bildung.“ Stadtschulrat Rainer Schweppe hob die Zeitgestaltung in der Ganztagsschule hervor: „Unterricht in Doppelstunden oder das Lernen in Epochen und Projekten eröffnen Chancen, den Stoff so zu vermitteln, dass Lernen Freude macht“, meinte er.

Schließlich betonte die Leiterin des Münchener Stadtjugendamtes, Dr. Maria Kurz-Adam, die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe: „Der Tag in der Ganztagsschule muss den jungen Menschen Freude machen und sie beteiligen. Ich wünsche mir, dass die Schule so organisiert ist, dass Hausaufgaben und Unterrichtsvorbereitung in der Schule erledigt werden und nicht als ständige Sorge die Familien belasten. Die Angebote der Jugendhilfe sollten so in das Schulleben integriert sein, dass sie Jugendliche in ihren Lebensfragen unterstützen und für die Jugendlichen zugänglich und erkennbar sind.“

Den Schwerpunkt legten die Veranstalter auf Vernetzung und Kooperation. Offensichtlich trafen sie den Nerv der Besucherinnen und Besucher. In zahlreichen kleinen und großen Runden, mal in der Alten Kongresshalle, mal im Referatsgebäude an der Bayerstraße, beim großen Markt der Möglichkeiten oder auch bei Schulbesuchen wurde intensiv diskutiert, welche Stolpersteine überwunden werden müssen, damit das Miteinander gelingen kann. Wenn es denn einen Kritikpunkt gab, dann einen, der ein Kompliment für die Veranstaltung war: „Hier gibt es so derart viel Interessantes. Schade, dass wir nicht noch viel mehr belegen können“, so eine Teilnehmerin.

„Was brauchen Kinder?“

Wer sich gegen den Vortrag des Erziehungswissenschaftlers Prof. Dr. Jörg Ramseger von der Freien Universität Berlin entschieden hatte, hat etwas verpasst. Denn in seiner Sicht auf gelingende Ganztagschule und professionelle Kooperation scheute dieser deutliche Worte nicht. „Wenn dauerhaftes Betüddeln und Beaufsichtigen Programm wären, wäre ich gegen den Ganztags“, machte er etwa deutlich. Und er fragte: „Ist die Schule, ist der Hort per se eine gute

Institution, und erhöht die längere Anwesenheitszeit der Kinder in der Schule das Bildungsniveau?“ Ein „Ja“ auf diese Frage könne es nur geben, wenn Ganztagsschulen die Chancen, die im Miteinander der Professionen lägen, auch nutzten. Eine Voraussetzung dafür sei, dass sich alles, was in einer Ganztagsschule geschehe, an der Frage orientiere: „Was brauchen Kinder?“. Kinder benötigten die Gelegenheit zur „Konstruktion der Welt“ im Dialog mit den anderen, intellektuelle Herausforderungen, genügend Anregungen für den Geist – „Schulen ohne Bibliothek sind für mich keine Bildungseinrichtungen“, Zeit für Eigenaktivität, für Verantwortungsübernahme, in der Schule auch Kind/Jugendlicher sein dürfen sowie Rückzugs- und Freiräume.

Dies alles ist nach Ramsegers Überzeugung am besten in einem rhythmisierten Tagesplan möglich, in einer offenen Ganztagsschule aber nicht ausgeschlossen. „Es gibt ausreichend Beispiele, dass es auch dort gelingt“, betonte er gegenüber www.ganztagsschulen.org. Wer überlege, wie Rhythmisierung aussehen solle, könne Anregungen aus der Musik gewinnen: „Lento“ (Frühbetreuung und offene Eingangsphase) solle der Tag beginnen. Es folgen „Andante“ (Morgenkreis und gelenkte Arbeit im Klassenverband), „Allegro, ma non troppo“ (Freiarbeitszeit und aktive Pause), „Presto“ (Projektunterricht, Neigungskurse) und „Moderato“/„Largo“ (Mittagessen, Freiarbeitszeit, Ruhezeit, Tobezeit, Spielzeit, Schulabschluss für die Vormittagskinder). Weiter geht es „Allegretto“ (Schulaufgabenzeit) und „Vivace“ (Projekte, Kurse, Arbeitsgemeinschaften) könne es weitergehen, um dann „Lento“ den Tag mit einem gemeinsamen Ausklang zu beenden. Solch eine Rhythmisierung aber setzt nach Überzeugung des Wissenschaftlers und Pädagogen voraus, dass die Professionen sich schätzen, achten und bereit sind, die Stärken des anderen als Gewinn zu sehen. „Ganztägige Erziehung in Schule und Hort ist nur zu legitimieren, wenn sie das Leben und die Erfahrungen der Kinder bereichert, ihre Selbstständigkeitsentwicklung unterstützt und ihre Sozialität fördert“, meinte er. Das könnten weder die Schule ohne den Hort noch der Hort ohne die Schule erreichen: „Deswegen ist Kooperation unabdingbar.“ Die gelinge, wenn man klare, gemeinsame Ziele definiere, sich nicht als „Lehrer“ auf der einen und „Betreuer“ auf der anderen Seite verstehe. Institutionalisierte wöchentliche Teambesprechungen seien unverzichtbar.

Autor: **Stephan Lüke**

Dieser Artikel erschien zuerst unter:
<http://www.ganztagsschulen.org/de/2888.php>

Schulleitungssymposium (SLS) 2013

Vom 26. bis 28. September 2013 findet an der PHZ Zug das Schulleitungssymposium (SLS), die größte internationale Fachtagung im deutschsprachigen Raum zu den Themen Schulqualität, Schulentwicklung und Schulmanagement, mit dem Titel „Herausforderungen und Chancen für Schule und pädagogische Führung“ statt.

In den letzten Jahren sehen sich pädagogische Führungskräfte neuen und erweiterten Anforderungen gegenüber. Das Schulleitungssymposium 2013 greift diese Aufgaben, differenziert nach Handlungsfeldern sowie weitere aktuelle Herausforderungen inhaltlich auf und leitet Implikationen für das professionelle Handeln pädagogischer Führungskräfte ab. Themen sind:

- Unterricht
- Personal
- Organisation
- Qualitätsmanagement
- Kooperation
- Diversity Management
- Gesundheit
- Schulentwicklung in besonders belasteten Schulen
- Professionalisierung und Personalentwicklung

Die Tagung bietet in Fachvorträgen, Workshops und Diskussionen einen Ideen- und Erfahrungsaustausch mit über 450 Expertinnen und Experten aus der Bildungspolitik, Schulverwaltung, Schulleitungspraxis, Schulforschung und dem Unterstützersystem aus über 30 Ländern der Welt.

Veranstalter des Schulleitungssymposiums ist das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB), Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Zug, unter der Leitung von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber, in Zusammenarbeit mit Carl Link, einer Marke von Wolters Kluwer Deutschland, mit Forum Bildung (Schweiz) und mit den Schulleitungsverbänden der Schweiz und Deutschlands sowie weiteren Partnern.

Anmeldung und weitere Informationen (Programm, Einreichung von Beiträgen, Funding-Möglichkeiten, Übernachtung) unter:

www.Schulleitungssymposium.net/2013

Aktuelles Seminarprogramm der DAPF für Frühjahr/Sommer 2013

Die Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) der Technischen Universität Dortmund bietet in ihrem neuen Fortbildungsprogramm für den Zeitraum Herbst/Winter 2012/2013 attraktive Themen wie „Umgang mit Widerstand“, „Unterrichtsentwicklung durch Pädagogische Führungskräfte“ und „Kollegiale Hospitation und professionelles Feedback“ an. Die ein- bis zweitägigen Seminare richten sich an (stellvertretende) Schulleiterinnen und Schulleiter, Schulleitungsmitglieder sowie Lehrerinnen und Lehrer mit Interesse an Leitungsaufgaben.

Das aktuelle Fortbildungsprogramm mit Hinweisen zu den Inhalten sowie zur Organisation und Anmeldung finden Sie zum Download unter: www.dapf.tu-dortmund.de.

Aktuelle Hinweise aus dem Frühjahr-/ Sommerseminarprogramm der DAPF:

Inklusion als Führungsaufgabe

Dozent: Dr. Rudolf Reinsch (Sonderschulrektor i.R.)

Termin: Dienstag, 02.05.2013

Beitrag: EUR 145,- (inkl. Seminarunterlagen, Pausenverpflegung, Mittagsimbiss)

Professionelle und kreative Moderation von Konferenzen

Dozent: Albert Scherer (Supervisor/Coach & Schulberater)

Termin: Donnerstag, 06.05.2013

Beitrag: EUR 145,- (inkl. Seminarunterlagen, Pausenverpflegung, Mittagsimbiss)

Werteorientierte Führung – Mit Werten in Führung gehen

Dozent: Ernst Jünke (Schulleitertrainer und Schulberater)

Termin: Mittwoch, 19.06.2013

Beitrag: EUR 145,- (inkl. Seminarunterlagen, Pausenverpflegung, Mittagsimbiss)

Ihre Ansprechpartner:

Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF)

Dr. Jörg Teichert

Mario Gieske

Tel.: 0231 / 755 6616 | **E-Mail:** dapf@tu-dortmund.de

Lesestoff – Informationen für Schulleitungen

Lernwirksam unterrichten

Eine erfrischend direkte und konsequente Grundhaltung nehmen Michael Felten und Elsbeth Stern in ihrem Buch „Lernwirksam unterrichten“ ein: Nicht die Struktur von Schule sei entscheidend, sondern die Qualität des Unterrichts, und auch ein hoher Grad an Lehrersteuerung und Fokussierung auf Lerninhalte seien für gute Lehre notwendig. Dieser Haltung mag man nun beipflichten oder nicht – sicher ist, dass die beiden Autoren einen Band mit hohem Praxiswert geschrieben haben, was sich bereits strukturell zeigt. Auf die Schilderung konkreter Unterrichtsproblemstellungen folgt stets eine theoriegeleitete Stellungnahme der Lernforscherin, die meist ebenfalls sehr konsequent ausfällt, z.B. wenn es darum geht, beim Thema Motivation zwischen „Bespäßen“ und „Interesse wecken“ zu differenzieren. Ein weiteres Buch, das den Anspruch der Scriptor-Reihe von Cornelsen einlöst, durch klare Worte Orientierung zu schaffen.



Michael Felten, Elsbeth Stern: *Lernwirksam unterrichten*. Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren. Erschienen bei Cornelsen, ISBN 978-3-589-23292-5. 151 Seiten. Broschiert. 19,95 EUR.

Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht

Das „Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht“ ist ein waschechter „Schmöker“ zum Thema, über 330 Seiten stark und inhaltlich umfassend. Auf einem allgemeinen Kapitel zum Kompetenzbegriff aufbauend und im Anschluss differenziert nach fächerübergreifenden und fachspezifischen Ansätzen zur Kompetenzförderung macht der Band deutlich, wie faszinierend weitläufig das Themenfeld ist. Auch schwierigen Aspekten der Sache, wie etwa dem strittigen Thema der Messung von Kompetenzen bzw. deren Erwerbs wird nicht aus dem Weg gegangen. So ist das „Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht“ gleichermaßen als Diskurs-Zusammenfassung wie auch als Ausgangsbasis für weitere paradigmatische Überlegungen zu verstehen.



Manuela Paechter u.a. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Erschienen bei Beltz, ISBN 978-3-407-83177-4. 336 Seiten. Hardcover. 39,95 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
Reichenberger Straße 155
10999 Berlin
T: (030) 20454884 F: (030) 20455134
geschaefsstelle@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
Reichenberger Straße 155
10999 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-geschaefsstelle@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.
Christl Pfirrmann-Ott
Am Gartenberg 347
76149 Karlsruhe
T: (0721) 7819987
info@svr-rlp.de
www.svr-rlp.de

Saarland

Vereinigung Saarländischer Schulleiter e.V.
Arno Heinz
Kohlweg 28
66123 Saarbrücken
T: (06821) 98240 (d.)
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 Juli 2013



b:sl
Beruf : Schulleitung

03/13

Titelthemen:

Schulleitungsbelastung**Qualitätsentwicklung**

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

Redaktionsschluss:

31. Mai 2013

Anzeigenschluss:

7. Juni 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), Reichenberger Straße 155, 10999 Berlin
Telefon: (030) 20 45 48 84, Telefax: (030) 20 45 51 34, eMail: info@beruf-schulleitung.de

Redaktion:**Anzeigen:**

Michael Smosarski (V.i.S.d.P.)
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 02:2013

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



DIE GRÜNSTEN VOLLFARBDRUCKER ALLER ZEITEN.

Mit den neuen RISO ComColor Druckern können Sie umweltbewusst drucken, kopieren und scannen. Denn dank der **InkJet Technologie** verzichten sie komplett auf schädliche Toner. Profitieren Sie jetzt von niedrigen Kosten und hoher Umweltverträglichkeit.

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

DIE VORTEILE DER RISO COMCOLOR DRUCKER:

- **Umweltbewusst:** Dank InkJet Technologie keine Toneremission und sehr geringer Energieverbrauch
- **Extrem günstig:** Niedrige Wartungs- und Betriebskosten machen die RISO ComColor Serie zum sparsamen Partner
- **Produktiv und vielseitig:** Mit bis zu 150 Seiten pro Minute Elternbriefe, Unterrichtsmaterialien, Briefumschläge und mehr drucken

