

b:s

Beruf : Schulleitung

ISSN Nr. 977 1865-3391



9. Jahrgang April 2014 5,60 €



:Unser Titelthema

Ganztagsschule

Ungedechte Schecks

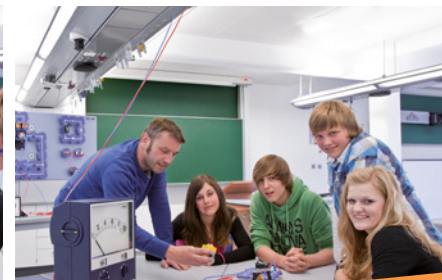
:Außerdem

didacta 2014

Herausgegeben vom ASD - Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.

SCALA – Ihre intelligente Schuleinrichtung für die Naturwissenschaften

**Modular.
Flexibel.
Multifunktional.**



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

Inhalt

AKTUELL

- 4 Neues von unseren Partnern
- 5 Aus den Bundesländern

TITELTHEMA – GANZTAGSSCHULE

- 6 Das Potenzial guter Ganztagschule flächendeckend entfalten
- 10 Befunde des StEG-Bildungsmonitorings 2012
- 14 Pädagoginnen und Pädagogen auf die Anforderungen der Ganztagschule vorbereiten

THEMA – DSLK

- 17 DSLK 2014: Schulleitungsfortbildung als Großevent

THEMA – BILDUNGSQUALITÄT

- 18 Zwischen Qualität und Quote

TITELTHEMA – DIDACTA

- 23 didacta 2014

THEMA – SCHULBUCH DES JAHRES

- 27 Schulbuch des Jahres

THEMA – JAKOB-MUTH-PREIS

- 27 Inklusive Schule – eine gemeinsame Sache

THEMA – BUNDESKONGRESS SCHULLEITUNG 2014

- 30 Führung und Moral

THEMA – SCHULWETTBEWERB

- 32 Deutschland sucht die „Stärkste Schule“

THEMA – WERBUNG IM SCHULKONTEXT

- 33 Unterrichtsmaterialien als Werbeträger

THEMA – BUCHVORSTELLUNG

- 34 „Zeit und Bildung“

DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG

- 35 Führung in Ganztagschulen

RECHT

- 38 Haftung oder Nichthaftung

RUBRIKEN

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

Vorwort

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,
liebe Leserinnen und Leser!

Sind Ganztagschulen tatsächlich „ungedekte Schecks“? Aus Schulleitungsperspektive muss man diese Frage gegenwärtig leider bejahen. Zwar sind Schulen allerorten bemüht, die Grundidee bestmöglich umzusetzen, jedoch fehlt es an faktischem Rückhalt. Das betrifft die Budgetierung ebenso wie die Personalausstattung und die Befugnisse von Schulleitung über den pädagogisch-organisatorischen Aspekt hinaus. Konkret mangelt es in der Konsequenz oftmals an außerschulischen Kooperationspartnern und qualifiziertem Zusatzpersonal.

Einen ersten fundierten Blick auf den Entwicklungsstand der Ganztagschule erlauben neuere wissenschaftliche Erhebungen wie etwa die StEG-Studie (vgl. Seite 10 bis 13) oder die Untersuchungsergebnisse der Bertelsmann-Stiftung (Seite 6 bis 9). Beide Forschungsprojekte bestehen weiterhin und werden künftig auf Basis der erhobenen Daten genauere Aussagen im Hinblick auf Schulleitungshandeln zulassen. Insofern wird dieses Thema uns als Interessenvertretung auch weiterhin beschäftigen; wir werden Sie in *b:sl* auf dem Laufenden halten.

In diesem Jahr erscheint die vorliegende April-Ausgabe Ihres Fachmagazins später als gewohnt, weil uns die *didacta* einen Strich durch die publizistische Rechnung gemacht hat. Die weltweit größte Bildungsmesse fand diesmal nämlich außergewöhnlich spät statt, so dass wir uns entschieden haben, zugunsten einer entsprechenden Berichterstattung den Erscheinungstermin des Heftes zu verschieben. Unsere Eindrücke schildern wir ab Seite 23.

Nun wünsche ich Ihnen viel Vergnügen bei der Lektüre der vorliegenden Ausgabe und schöne Frühlingstage!

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler
ASD-Vorsitzende

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

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

Neues von unseren Partnern

Gemeinsame Erklärung von ASD und BER

Künftig wollen wir Ihnen an dieser Stelle Neues von den Partnern des Allgemeinen Schulleitungsverbands Deutschlands berichten. Passend zum Titelthema der Ausgabe steht diesmal die gemeinsame Erklärung von ASD und BER zum Thema Ganztagschule im Fokus.

Ganztagschule braucht Qualität

ELTERN UND SCHULLEITER FORDERN GUTE, RHYTHMISIERTE GANZTAGSSCHULEN FÜR ALLE

Alle Kinder, deren Eltern das wollen, müssen einen Platz in einer rhythmisierten Ganztagschule erhalten. Rhythmisiert bedeutet: An mindestens drei Tagen in der Woche wird der Unterricht so auf den ganzen Tag verteilt, dass sich Unterricht und Erholungsphasen abwechseln. Der Allgemeine Schulleitungsverband Deutschlands und der Bundeselternrat fordern flächendeckend rhythmisierte Ganztagschulen von hoher Qualität, die folgenden Ansprüchen genügen müssen:

Die Ganztagschule muss ein Angebot der Schule sein. Die Schulleitung braucht deshalb zusätzliche Zeit für die Organisation. Lehrer brauchen einen Arbeitsplatz in der Schule. Es sind zusätzliche Räume nötig, neben dem Unterricht auch für Arbeitsgruppen, Essen, Ruhepausen und Freizeitangebote. Für die Entwicklung eines anspruchsvollen pädagogischen Konzepts brauchen künftige Ganztagschulen fachliche und finanzielle Unterstützung. „Eine in jeder Hinsicht gut ausgestattete Ganztagschule erleichtert auch die Inklusion“, sagt Gudrun Wolters-Vogeler, die Vorsitzende des ASD.

Für gute Ganztagschulen brauchen Eltern nichts zu bezahlen, im Idealfall nicht einmal das Mittagessen. Rhythmisierte Ganztags-

schulen mit Pflichtunterricht auch am Nachmittag bieten benachteiligten Kindern Chancen, die sie in der Halbtagschule nicht hätten. Dennoch sind Ganztagschulen längst nicht mehr nur Schulen für Problemviertel.

Eine repräsentative Studie im Jahr 2012 ergab, dass 70 Prozent aller Eltern in Deutschland für ihr Kind eine Ganztagschule wünschen. Nur 30 Prozent der Kinder besuchen derzeit ein Ganztagsangebot, eine rhythmisierte Ganztagschule sogar weniger als 14 Prozent. Der Ausbau der Ganztagschulen hält mit dem Bedarf also nicht annähernd Schritt. „Von Wahlfreiheit zwischen Halbtagschule und Ganztagschule kann noch lange keine Rede sein“, sagt Ursula Walther, stellvertretende Vorsitzende des BER. „Wenn Eltern wirklich wählen könnten, würden die meisten eine Ganztagschule wählen - vorausgesetzt, sie ist wirklich gut.“



Ihre Ansprechpartner

Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland e.V.

Gudrun Wolters-Vogeler, Vorsitzende

Tel. 0171 6815069

E-Mail: g.wolters@schulleitungsverbaende.de

Reichenberger Str. 155

10999 Berlin

Bundeselternrat

Ursula Walther, stellvertretende Vorsitzende

Tel. 0162 7575588

E-Mail: ursula.walther@bundeselternrat.de

Bernauer Straße 100

16515 Oranienburg

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Baden-Württemberg

STÄRKERE PARTIZIPATION VOR ORT BEI DER BESETZUNG VON SCHULLEITERSTELLEN

Die Verfahren zur Besetzung von Schulleiterstellen sollen künftig transparenter werden. Der Ministerrat hat dazu heute einem Gesetzentwurf zur Änderung des Schulgesetzes zugestimmt und das Kultusministerium beauftragt, die Anhörung durchzuführen. „Schulkonferenz und Schulträger sollen künftig bei der Besetzung von Schulleiterstellen frühzeitig und umfassend beteiligt werden. Dadurch leisten wir einen wichtigen Beitrag zu einer größeren Beteiligung vor Ort“, erklärte Kultusminister Andreas Stoch MdL.

Nach der derzeitigen gesetzlichen Regelung geben Schulkonferenz und Schulträger am Ende des Auswahlprozesses einen Besetzungsvorschlag ab, ohne jedoch zuvor am Auswahlverfahren beteiligt zu sein. Künftig soll eine vierköpfige Auswahlkommission gebildet werden, die aus zwei Vertretern der Schulaufsicht und jeweils einem Vertreter des Schulträgers und der Schulkonferenz besteht. Alle vier Mitglieder sind am gesamten Auswahlprozess beteiligt und können nach jedem Verfahrensschritt Stellung nehmen. Nach Abschluss des Verfahrens stimmt die Kommission über die Besetzung der Schulleiterstelle ab, wobei das Letztentscheidungsrecht der Schulaufsicht gewahrt bleibt. Schulkonferenz und Schulträger werden über den Besetzungsvorschlag der Auswahlkommission und von ihren Gremienvertretern über die im Verfahren gewonnenen Eindrücke informiert und geben anschließend ihr Votum wie bisher ab. Die Stellenbesetzungen sollen so transparenter und für die Gremien nachvollziehbarer ablaufen. Das Ministerium hofft auch, auf diese Weise Schulleiterstellen noch stärker als bisher im Einvernehmen mit den Gremien vornehmen zu können.

Die Landesregierung will auch Schülervertreter der Schulkonferenz nicht länger von den Beratungen zur Besetzung der Schulleiterstelle ausschließen, sofern sie das 16. Lebensjahr vollendet haben.

Das Kultusministerium nehme den Wunsch der Gremien nach einer stärkeren Beteiligung sehr ernst und gehe mit dieser Novellierung an die Grenze des rechtlich Machbaren, erklärte Stoch. Das Beamtenrecht schreibe zwingend vor, dass der Status der Bewerber und die bisher gezeigten dienstlichen Leistungen bei der Auswahlentscheidung angemessen berücksichtigt werden. Das Letztentscheidungsrecht der Schulaufsicht über die Stellenbesetzung stelle sicher, dass der Grundsatz der Bestenauslese gewahrt bleibt. „Mit dieser Lösung ist uns der Spagat geglückt, zum einen die Rechte der Bewerberinnen und Bewerber zu wahren und zum anderen dem berechtigten Wunsch der Gremien zu entsprechen, stärker am Auswahlverfahren beteiligt zu werden“, resümierte Stoch.

Quelle: bildungsklick.de

SCHUL- UND PRÄSENTATIONSLÖSUNGEN

Notebook-Beamer-Kofferlösung

Nur ein Netzkabel einstecken und die Präsentation kann beginnen.

- aktives Soundsystem 80 Watt
- Notebook Toshiba Portégé R930
- Beamer Epson EB-1771W
- mobile IT Systems Wireless Presenter Mouse
- 1x Digitaler Foliensatz Ihrer Wahl
- Einzellizenz Dr. Kaiser PC-Wächter Drive



€ 3.295,- Set-Preis
inkl. MwSt.
inkl. Versand / Transportversicherung

Notebook-Multimedia-Center

Ultraleichtes mobile IT Klassenzimmer.

- Epson EB-W12 Beamer, Sound
- DVD-Rekorder / Video-Rekorder
- 17 x Toshiba Sat. Pro C50-A-1C9 Notebook
- 300 Mbit WLAN, zentrales Laden
- optional: integrierter Laserdrucker



€ 13.495,- Set-Preis
inkl. MwSt.
inkl. Versand / Transportversicherung

Weitere Informationen:

Telefon 089 / 45 10 83-60

www.mobile-it-systems.de

Das Potenzial guter Ganztagsschule flächendeckend entfalten

Zwischenbilanz, Relevanz und Perspektiven

Ganztägiges Lernen wird angesichts des rapiden Ausbaus von Ganztagsschulen in Deutschland zunehmend zum Standard. Ausgeschöpft wird das Potenzial des Ganztags bislang allerdings nicht. Die Nutzung dieses Potenzials wird künftig sogar noch an Bedeutung gewinnen, denn die Heterogenität in deutschen Klassenzimmern steigt, und damit auch die Notwendigkeit für individuelle Förderung. Viele Beispiele guter Schulen belegen bereits heute die Eignung von Ganztags als organisatorischen Rahmen für den Umgang mit Vielfalt. Wie können solche gelingenden Beispiele flächendeckend etabliert werden?

IST ÜBERALL, WO „GANZTAG“ DRAUFSTEHT, AUCH GANZTAG DRIN?

Noch bis Ende des 19. Jahrhunderts dauerte der Unterricht in deutschen Gymnasien bis in den Nachmittag; Schule war ganz selbstverständlich ganztägig. Erst in den folgenden Jahrzehnten hielt die Halbtagschule Einzug, und wurde zum Normalfall. Heute, mehr als ein Jahrhundert später, ist die Ganztagsschule wieder auf dem Vormarsch: Im Schuljahr 2011/12 verfügte bereits mehr als die Hälfte aller deutschen Schulen über ein ganztägiges Angebot (Bertelsmann Stiftung/Klemm 2013: Ganztagsschulen in Deutschland). Aber wann gilt eine Schule als Ganztagsschule? Laut KMK ist diese Antwort relativ einfach: Ein Ganztagsangebot im Primar- oder Sekundarbereich muss an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitstellen. Dieses Angebot muss täglich mindestens sieben Zeitstunden umfassen, an allen Tagen des Ganztagsbetriebs muss ein Mittagessen für die Ganztagschülerinnen und –schüler sichergestellt sein. Alle Angebote im Ganztags unterliegen der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung und auch die Durchführung erfolgt mindestens in Kooperation mit der Schulleitung. Alle Angebote sollten in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen (vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2011_Bericht.pdf, S. 4).

Unterhalb dieser formalen Kriterien unterscheiden sich Ganztagschulen in Deutschland in vielerlei Hinsicht. Beschrieben wird diese Vielfalt zum Beispiel in einer Reanalyse der StEG¹-Daten durch das Deutsche Jugendinstitut (Bertelsmann Stiftung, Hrsg., 2012). Die Unterschiede zwischen den Schulen betreffen sowohl den formalen Rahmen, als auch die inhaltliche Ausgestaltung des Ganztagsangebots. Was die formale Organisation anbelangt, kann der Ganztags drei, vier oder fünf Tage pro Woche umfassen, wobei der Stundenumfang ebenso variabel ist wie der Grad der Teilnahmeverbindlichkeit. Inhaltlich lassen sich die untersuchten Ganztagschulen anhand von vier grundlegenden Dimensionen beschreiben: Unterschiede und Gemeinsamkeiten zeigen sich in der Art der außerunterrichtlichen Angebote, in der Natur und im Umfang von Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften, in der

Zeitstrukturierung und in der Ausrichtung der pädagogischen Arbeit auf individuelle Förderung. Die Forscher des Deutschen Jugendinstituts identifizieren auf diese Weise verschiedene Grundtypen (sog. Cluster) von Ganztagschulen, die jeweils ein ähnliches Muster aufweisen. Das Spektrum der Schultypen reicht dabei von additiven Modellen, die sich kaum von Halbtagschulen unterscheiden (Unterricht am Vormittag, freiwillige Betreuung am Nachmittag ohne Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangeboten) bis hin zu Schulen, die das Potenzial des Ganztags für eine veränderte Zeitstruktur im Tagesverlauf stärker ausschöpfen und denen es u. a. auch gelingt, eine multiprofessionelle Kooperationskultur unter den pädagogischen

Fachkräften zu etablieren. Nicht eindeutig verteilen sich dabei die unterschiedlichen organisatorischen Formen des Ganztags: Innerhalb eines jeden Clusters finden sich sowohl offene, wie auch teilgebundene oder auch gebundene Formen, allerdings zu unterschiedlichen Anteilen.

Auch die jüngst veröffentlichten Ergebnisse der Schulleitungsbefragung aus der gerade angelaufenen zweiten Phase von StEG werfen ein Schlaglicht auf das latente, häufig noch nicht ausgeschöpfte Potenzial im Ganztags. So berichten nur etwa 40 Prozent aller befragten Leitungen von Ganztagschulen über eine Verzahnung von curricularen und außercurricularen Angeboten. Auch die Möglichkeiten zu alternativen Strukturierungen der Unterrichtszeit (Abkehr vom 45-Minuten-Takt, Rhythmisierung über den Tag, etc.) werden bei weitem nicht ausgenutzt. In der Tendenz finden sich diese und andere Merkmale, wie z. B. die Präsenz von Lehrkräften am Nachmittag und die multiprofessionelle Kooperation eher im gebundenen Ganztags und seltener an solchen Schulen, welche die Teilnahme an Ganztagsangeboten auf freiwilliger Basis stellen.

DAS NUR IN TEILEN EINGELÖSTE VERSPRECHEN EINER SCHULENTWICKLUNG OHNE KONZEPTIONELLES LEITBILD

Es verwundert angesichts dieser Unterschiedlichkeit von Ganztagschulmodellen nicht wirklich, dass die Bildungsforschung nach wie vor auf der Suche nach dem Nachweis für bessere Leistungen und

Der Ganztagschulausbau in Deutschland leidet unter einem massiven konzeptionellen Vakuum

¹ Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen

Literatur:

- Aktionsrat Bildung (Hrsg.): Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung. München 2013.
 Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Ganztagschule als Hoffnungsträger für die Zukunft: Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Gütersloh 2012.
 Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Was kostet der gebundene Ganztags? Gütersloh 2012.
 Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Ganztagschulen in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh 2013.
 Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.): Chancenspiegel: Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Gütersloh 2012.

größere Chancengerechtigkeit an Ganztagschulen ist. Theoretisch müssten mehr Lernzeit und ein besseres Lernumfeld erwarten lassen, dass Schüler, die ganztägig lernen, eine bessere Kompetenzentwicklung durchlaufen als ihre Peers an Halbtagschulen. Bisherige Leistungsvergleiche von Ganztags- und Halbtagschulen aber dokumentieren in der Mehrzahl keinen Leistungsunterschied zwischen den Schülern (vgl. z. B. Radisch et al. 2006, Holtappels et al. 2010, Berkemeyer et al. 2012). Auch Studien, die nach dem Potenzial für mehr Chancengerechtigkeit von Ganztagschulen fragen, kommen bislang zu einer eher ernüchternden Bilanz, u. a., weil die Nutzung von Ganztagsangeboten nach wie vor von sozialer Selektivität gekennzeichnet ist; das Nutzungsverhalten also mit sozialer Herkunft verknüpft ist. Sicher ist im Urteil der meisten Forscher, dass der Besuch einer Ganztagschule ihren Schülern nicht schadet, bestehende Unterschiede in Leistung und Bildungschancen zumindest nicht stärker vergrößert, als das bei anderen Schulen der Fall ist (vgl. z. B. Aktionsrat Bildung 2013). Angesichts der durchaus tiefgreifenden Veränderungen der deutschen Schullandschaft ist bereits das keine Selbstverständlichkeit.

Vor dem Hintergrund der Erwartungen, die sich an Ganztagschulen richten, stellt das Ausbleiben einer im Vergleich besseren Leistung dennoch eine ernüchternde Zwischenbilanz dar. Denn der massive Ausbau von Ganztagschulen, der vor einem Jahrzehnt startete, war mit großen Hoffnungen verknüpft. Der PISA-Schock in 2001 hatte Deutschland den Nachholbedarf in Leistungsfähigkeit und Entkopplung der Bildungschancen von sozialer Herkunft aufgezeigt. Ganztagschulen wurden als ein zentraler Stellhebel angesehen, um fachliche und überfachliche Kompetenzen von Schülern besser zu fördern und gleichzeitig für mehr Chancengerechtigkeit für Kinder aus sozial benachteiligten Familien zu sorgen. Zwischen 2003 und 2009 unterstützte der Bund im Rahmen des Investivprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ deshalb den Ausbau der Ganztagschul-Infrastruktur mit insgesamt vier Milliarden Euro. Allerdings dienen die Geldmittel vorrangig dem Ziel, die räumlichen Voraussetzungen für einen erweiterten Schulbetrieb zu schaffen. Ein einheitliches, klares Leitbild fehlte dabei ebenso wie qualitative Vorgaben.

Die oben bereits zitierte KMK-Klassifikation von Ganztagschulen zielt ebenfalls primär auf den organisatorischen Rahmen ab und gibt lediglich einen zeitlichen Minimalstandard vor. Jenseits dieser Definition haben alle Bundesländer jeweils eigene Kriterienkataloge und Qualitätsvorgaben entwickelt. Eine Analyse im Chancenspiegel 2013 illustriert das Ausmaß an Unterschiedlichkeit in diesen Vorgaben, z. B. in den landesspezifischen Ressourcenzuweisungen vor allem für Personal an Ganztagschulen und auch in der Verwendung der Bundesmittel für den Aufbau einer landesspezifischen Ganztagschul-Infrastruktur (Bertelsmann Stiftung et al. 2013). Ein Beispiel: Außer Niedersachsen haben alle Länder den größten Anteil ihrer Fördergelder in den Aufbau offener oder teilgebundener Ganztagschulen investiert. Das Ergebnis ist ein Wirrwarr an unterschiedlichen Ganztagschulmodellen, gekennzeichnet durch Inkonsistenzen in Bezeichnungen, abweichende Regelungen zur Kostenbeteiligung von Eltern, unterschiedliche Regelungen zur Betreuung von Kindern in den Ferien, usw. Vor allem die inhaltliche Ausgestaltung des Schulalltags an Ganztagschulen

Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund, Institut für Erziehungswissenschaften Jena (Hrsg.): Chancenspiegel 2013: Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Gütersloh 2013.

Holtappels, H.G., Radisch, F., Rollett, W., Kowoll, M. E. (2010): Bildungsangebot und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. In: Arnold, K.-H., Bos, W., Faust, G., Fried, L., Hornberg, S., Lankes, E.-M., Schwiippert, K., Tarelli, I., Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens. Waxmann. Münster 2010. Waxmann. S. 165-198

SCHUL- UND PRÄSENTATIONS-LÖSUNGEN

Tablett-Lösungen, Transportieren, Laden und Synchronisieren

GoCabby

für bis zu 16 iPads, Andriod-
oder Windows- Tablets.

- geschützter Transport
- intelligentes Laden, auch unterschiedlicher Tablets
- zeitsparende Synchronisation (Sync.- Modul inklusive!)



€ 1.395,- inkl. MwSt.

TabCabby

für bis zu 32 iPads, Andriod-
oder Windows- Tablets.

- intelligente Ladeelektronik mit 7-fach Timer und Einschaltstrombegrenzer
- optionale Sync.- Funktion

NEU

Jetzt auch mit
Synchronisierungs-Option



€ 1.645,- inkl. MwSt.

Weitere Informationen:

Telefon 089 / 45 10 83-60

www.mobile-it-systems.de

ist von enormen Unterschieden geprägt. Dies hat nicht zuletzt die oben erwähnte Clusteranalyse der StEG-Daten deutlich gemacht. All dies zeigt: Der Ganztagsschulaausbau in Deutschland leidet unter einem massiven konzeptionellen Vakuum.

ABER:

AUCH HEUTE NUTZEN GANZTAGSSCHULEN SCHON IHREN SCHÜLERN

Die in Bezug auf die fachliche Leistungsentwicklung von Ganztagsschülern eher ernüchternd ausgefallene Bilanz ist allerdings nur eine Seite der Medaille: Weitere Analysen aus der ersten Welle von StEG zeigen, dass ein regelmäßiger und dauerhafter Besuch einer Ganztagsschule, verbunden mit einer hohen Angebotsqualität, bei Kindern und Jugendlichen positive Entwicklungen fördert. So verbessert sich zum Beispiel das Sozialverhalten der Schüler. Gleichzeitig steigen Lernmotivation und Freude an der Schule. Außerdem reduziert der Besuch einer gebundenen Ganztagsschule signifikant das Risiko, ein Schuljahr wiederholen zu müssen. Und auch die Schulnoten verbessern sich, wenn regelmäßige Teilnahme und hohe Angebotsqualität gewährleistet sind.

Anders formuliert: Ganztagsschulen, die regelmäßige Teilnahme mit hoher Qualität verbinden, haben positive Effekte, bereits heute. Tendenziell, das legt die Forschung nahe, sind es rhythmisierte, gebundene Ganztagsschulen, die solche Bedingungen bieten. Allerdings stellt dieser Organisationstyp unter allen Schulen aktuell nur einen sehr geringen Anteil dar – bei Grundschulen z. B. sind nur knapp zwei Prozent aller Schulen vollgebundene, rhythmisierte Ganztagsgrundschulen (vgl. Aktionsrat Bildung, 2013). Wir gewinnen aus diesen Forschungsergebnissen wichtige Anhaltspunkte für die qualitative Weiterentwicklung von Ganztagsschulen. Die beobachteten Wirkungen auf Sozialverhalten und Motivation sind zudem eine wichtige Bestätigung für all diejenigen, die daran glauben, dass Schule nicht nur ein Ort der Kompetenzvermittlung ist, sondern auch Lebensraum sein sollte, der ganzheitliche Bildungsprozesse begleitet und anzustoßen vermag, insbesondere für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht auf ausreichende Unterstützung durch ein förderndes Elternhaus zählen können.

GUTE GANZTAGSSCHULEN ALS HOFFNUNGSTRÄGER

Vor allem im Hinblick auf die nach wie vor in Deutschland vorherrschende enge Kopplung von Bildungserfolg und sozialer Her-



Noch fehlt oft die Verzahnung von curricularen und außercurricularen Angeboten

kunft bleibt die Ganztagsschule ein Hoffnungsträger. Dafür ist es allerdings von zentraler Bedeutung, die bereits benannten positiven Effekte von einzelnen „Leuchttürmen“ auf alle Ganztagsschulen zu übertragen und das Potenzial auch auszuschöpfen. So müssen Ganztagsschulen der Zukunft zu Lernorten werden, an denen die individuelle Förderung zum bestimmenden Element des Schultags wird. Dies vor allem auch deshalb, weil die Heterogenität der Schülerschaft weiter wachsen wird: Die demographische Entwicklung führt vor allem in ländlichen Gebieten immer häufiger zu Schulfusionierungen; andernorts sind politische Weichenstellungen zugunsten eines zweigliedrigen Schulsystems erfolgt. Gleichzeitig schicken Eltern ihre Kinder vermehrt aufs Gymnasium. Alle drei Faktoren führen dazu, dass Klassen überall in Deutschland heterogener werden. Hinzu kommt der steigende Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund. Und nicht zuletzt hat die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 dazu geführt, dass mehr Kinder mit Förderbedarf eine Regelschule besuchen können. In den letzten vier Jahren allein ist der Anteil von allen Förderschülern, der eine solche Regelschule besucht, um zehn Prozentpunkte gestiegen, bei gleichzeitigem Anstieg der Förderquote, also dem Anteil der Förderschüler an allen Schülern.

Auf diese wachsende Heterogenität müssen sich alle Schulen und ihr pädagogisches Personal einstellen. Ganztagsstrukturen bieten für den Umgang mit Heterogenität und die Verankerung

Radisch, F., Klieme, E., Bos, W. (2006): Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich – Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 01/2006. S. 30-50.
 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2007 bis 2011. Berlin 2013 [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2011_Bericht.pdf]
 vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.): Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Münster 2013.
 StEG-Konsortium (Hrsg.): Ganztagsschule 2012/2013: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen und München 2013.

des Prinzips der individuellen Förderung besondere Vorteile. Dies zeigen nicht zuletzt auch die Preisträgerschulen des u. a. von der Bertelsmann Stiftung jährlich verliehenen Jakob Muth-Preises für inklusive Schulen, die in der überwiegenden Mehrzahl Ganztagschulen sind.

Gute Ganztagsschulen stehen für eine andere Lern- und Schulkultur und für eine stärkere lebensweltliche Öffnung von Schule. Durch Rhythmisierung können Lehr- und Lernformen variiert werden; Anspannungs- und Entspannungsphasen wechseln sich ab. Die Verzahnung von Curricula mit Projektangeboten ermöglicht ein breiteres Bildungs- und Leistungsverständnis und schafft neue, flexible und an die kindlichen Bedürfnissen ausgerichtete Chancen fürs individuelle (und soziale) Lernen, flankiert durch die multiprofessionelle Kooperation aller am Lernprozess beteiligten Akteure. Das Mehr an gemeinsamer Zeit bietet zusätzliche Chancen für das Erlernen einer wertschätzenden Umgangskultur und die Anerkennung von Vielfalt als Bereicherung. Über Möglichkeiten zu Partizipation und Verantwortungsübernahme in ihrem regionalen Bildungsraum erfahren Schüler die Bedeutung gesellschaftlichen Engagements. Und guter Ganztags nutzt die Chance, die sich u. a. durch geteilte Mahlzeiten und das Mehr an Zeit im Lebensraum Schule allgemein bietet, Möglichkeiten zur kulturellen Bildung, zur Gesundheitserziehung, zur beruflichen Entwicklung usw. in den Bildungsauftrag zu integrieren und sich damit für die Lebenswelt seiner Schüler zu öffnen.

Allerdings sind Schulen und ihre Leitungen bislang weitgehend auf sich gestellt, um vor Ort Bedingungen zu schaffen, um dieses Potenzial des ganztägigen Lernens bestmöglich auszuschöpfen. Aber nicht alle Schulen können das leisten, und keine Schule schafft das dauerhaft aus eigener Kraft. Um die gute Ganztagschule in die Breite zu tragen und damit einen Lern- und Lebensraum zu schaffen, von dem möglichst alle Kinder und Jugendliche in Deutschland profitieren können, brauchen Schulen Unterstützung. Nur mit einer Gesamtstrategie von Bund, Ländern und Kommunen kann es gelingen, das Potenzial von Ganztagschulen endlich systematisch besser auszuschöpfen und Format wie Qualität nicht länger ausschließlich dem Engagement und Tatendrang einzelner Akteure vor Ort zu überlassen.

VOM POSITIVEN EINZELFALL ZUM FLÄCHENDECKENDEN ERFOLG: WAS IST ZU TUN?

Für ein flächendeckendes Angebot guter Ganztagschulen muss eine solche Gesamtstrategie zwei Stoßrichtungen aufweisen: Es gilt, einen inhaltlichen Fokus auf die qualitativ hochwertige Ausgestaltung und Organisation des Ganztags zu richten und gleichzeitig einen Impuls zur Beschleunigung des deutschlandweiten Ausbaus zu setzen. Benötigt werden verbindlich vereinbarte und länderübergreifend vereinheitlichte Qualitätsstandards, die Orientierung geben und das konzeptionelle Vakuum zu schließen helfen. Empfehlungen zur Organisation des Ganztags (Zeitstrukturierung, Verzahnung curricularer und außercurricularer Angebote, multiprofessionelle Zusammenarbeit, Kooperation mit Partnern, Realisierung von Inklusion im Ganztags, etc.) sowie zum Prozess der Ganztags-Schulentwicklung müssen Klarheit darüber schaffen, was eine gute Ganztagschule auszeichnet und wie die Transformation der Schulgemeinschaft gelingen kann. Sinnvoll wäre zudem eine

klare politische Selbstverpflichtung zugunsten des gebundenen Ganztags, denn alle Befunde deuten darauf hin, dass die verbindliche Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler bessere Wirkungen entfaltet und gleichzeitig unterschiedliches Nutzungsverhalten nach sozialer Herkunft minimiert.

Wir plädieren allerdings nicht für einen Ganztagszwang. Eltern sollten von der Qualität eines Ganztagsplatzes überzeugt werden und sich bewusst für den Besuch einer Ganztagschule entscheiden können. Damit Eltern diese Entscheidung wirklich treffen können, braucht es nicht nur ein gutes, sondern auch ein breit verfügbares Angebot. Die Einführung eines Rechtsanspruchs auf einen Platz an einer gebundenen Ganztagschule könnte - analog zur Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für Unter-Dreijährige - den dazu notwendigen politischen Systemdruck erzeugen, der die Bereitstellung eines entsprechenden Angebots befördert.

Gebundene Ganztagschulen gibt es nicht zum Nulltarif. Klaus Klemm hat vor zwei Jahren errechnet, dass bei einer flächendeckenden Einführung gebundener Ganztagschulen bis zum Jahr 2020 jährliche Zusatzkosten von bis zu 9 Milliarden Euro anfallen (Bertelsmann Stiftung, Hrsg. 2012). Diese Summen können die Bundesländer nicht alleine stemmen, hier ist die Unterstützung durch den Bund gefordert. Allerdings haben es die Regierungsparteien trotz eines Bekenntnisses zum ganztägigen gemeinsamen Lernen in der Präambel des Koalitionsvertrags bislang versäumt, dem Ausbau des Ganztagschulwesens die notwendige Priorität auf der politischen Agenda einzuräumen. Es bleibt zu hoffen, dass gute Ganztagschulen dennoch über kurz oder lang zum Regelfall in Deutschland werden und Eltern damit endlich über das Angebot verfügen, das sie sich - wie in vielen Bürgerbefragungen der vergangenen Jahre deutlich geworden ist - in der Mehrzahl für ihre Kinder wünschen.

Autoren: **Dr. Nicole Hollenbach-Biele, Dr. Dirk Zorn** • Foto: **Fotolia**

Zu den Autoren:

Die Erziehungswissenschaftlerin Nicole Hollenbach-Biele arbeitet als Project Managerin im Projekt „Heterogenität und Bildung“ der Bertelsmann Stiftung.

Der Soziologe Dirk Zorn ist Projektleiter des Projekts „Heterogenität und Bildung“ bei der Bertelsmann Stiftung.

Befunde des StEG-Bildungsmonitorings 2012

Ziele und pädagogische Konzepte von Ganztagsschulen in Deutschland
aus der Sicht von Schulleitungen

Der flächendeckende Ausbau und die Weiterentwicklung ganztägiger Schulangebote stellen das größte bildungspolitische Reformprojekt im deutschen Schulwesen der Gegenwart dar. Als Ausgangspunkt des jüngeren Ganztagsschulausbaus gilt das bundesweite Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB), im Zuge dessen der Bund zwischen 2003 und 2009 Fördermittel für knapp 7.200 Schulen bereitstellte (BMBF 2009). Mit dem Start des IZBB stieg seinerzeit auch der Bedarf an begleitender Forschung zur Beschreibung der Entwicklung, Qualität und Wirkung von Ganztagsschulen.

Im Jahr 2005 nahm hierzu die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) ihre Forschungsbemühungen auf. Seit fast einem Jahrzehnt evaluiert StEG die deutsche Ganztagsschullandschaft und hat im Jahr 2012 eine bundesweit repräsentative Befragung bei 1.292 Schulleiterinnen und Schulleitern durchgeführt.

Ausbaustand von Ganztagsschulen

Seit mittlerweile über zehn Jahren werden in allen Bundesländern große Anstrengungen unternommen, um ganztägige Angebote an Schulen auszubauen oder vorhandene Angebote weiterzuentwickeln. Betroffen sind davon nicht nur Grundschulen sondern auch weiterführende Schulen. Selbst nach Auslaufen des IZBB im Jahr 2009 investieren Bundesländer und Bundesregierung gegenwärtig weiter in die Versorgung von Kindern und Jugendlichen mit ganztagschulischen Angeboten und setzen sich für die Sicherung und Steigerung der pädagogischen Qualität an Ganztagsschulen ein. In den letzten zehn Jahren hat sich der Anteil an Schulen mit ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten mehr als vervierfacht (KMK 2013): Während im Jahr 2002 noch gut 16 Prozent aller schulischen Verwaltungseinheiten „Schulen mit Ganztagsangeboten“ waren, sind dies im Jahr 2011 bereits gut 54 Prozent. Entsprechend stieg auch die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die an Schulen mit ganztägigen Angeboten beschult werden von knapp 10 Prozent im Jahr 2002 auf immerhin gut 30 Prozent im Jahr 2011. Allerdings lassen sich in der Versorgung mit ganztagschulischen Angeboten neben Unterschieden zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen immer noch regionale Unterschiede – vor allem im Vergleich von Flächen- und Stadtstaaten sowie im Vergleich zwischen ost- und westdeutschen Bundesländern – feststellen (StEG-Konsortium 2013). Die dominierende Form ist die offene Ganztagschule, gebundene und vor allem pädagogisch rhythmisierte Ganztagschulen existieren nur vereinzelt. Das aktuelle Gutachten des Aktionsrat Bildung (vbw 2013) zeigt für Grundschulen auf, dass lediglich gut 6 Prozent aller Grundschulen in Deutschland sogenannte rhythmisierte Ganztagschulen sind. Umgerechnet entspricht dies gut 16 Prozent der Ganztagsgrundschulen.

Zielsetzungen von Ganztagsschulen

Von Beginn an sind mit dem Ausbau von Ganztagsschulen neben pädagogischen Zielsetzungen wie der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen und der Entwicklung einer „neuen Lernkultur“ auch unterschiedliche schul-, bildungs- und sozialpolitische Ziele verbunden. Diese machen deutlich, wie groß die Hoffnung ist, die mit dem Ausbau von Ganztagsschulen zusammenhängt. Folgende Erwartungen in den zentralen Bereichen Bildung, Erziehung und Betreuung werden immer wieder genannt:

- Eine verlässliche und pädagogisch verantwortungsvoll gestaltete (Freizeit-) Betreuung der Kinder und Jugendlichen,
- eine möglichst individuelle fachliche und überfachliche Förderung aller Schülerinnen und Schüler – unabhängig ihrer Lernausgangslagen,
- die Weiterentwicklung der Lernkultur, z.B. durch fächer-/jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht, Projektunterricht, Individualisierung, eigenverantwortliches und gemeinschaftliches Lernen usw. sowie
- die Kompensation sozialer Benachteiligungen von Kindern aus ressourcenärmeren Elternhäusern durch eine höhere Bildungsteilnahme und mehr Chancengerechtigkeit.

Um erfolgreich arbeiten zu können, setzen Schulen mit ihren ganztägigen Konzeptionen nicht nur auf ein „Mehr an Zeit“ sondern vor allem auf eine pädagogisch qualitätsvolle Gestaltung dieser zusätzlichen Ressourcen. Die geschieht u. a. durch die Bereitstellung vielfältiger, individualisierter Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler, die nicht selten durch die Zusammenarbeit von engagierten Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern, Eltern, sowie weiteren pädagogischen Fachkräften und externen Kooperationspartnern umgesetzt werden. Dazu entwickeln Schulen mit ganztägigen Angeboten auch Konzepte zur Rhythmisierung des Schultages, zur flexiblen Zeitorganisation, zur individuellen Förderung und zur Verzahnung außerunterrichtlicher Bildungsangebote mit dem regulären Fachunterricht.

Literatur:

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2009). Gut angelegt. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung. Berlin: BMBF.
KMK - Ständige Konferenz der Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2013). Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: 2007 bis 2011. Berlin: KMK.
StEG-Konsortium (Hrsg.). (2013). Ganztagschule 2012. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. www.projekt-steg.de
vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.). (2013). Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Münster: Waxmann.

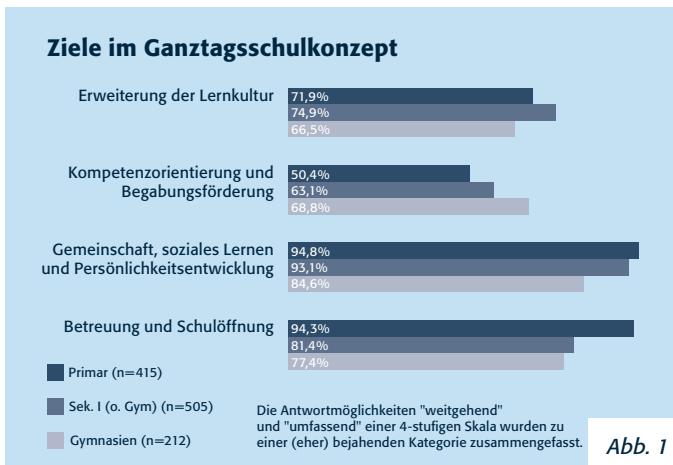


Abb. 1

Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)

StEG ist ein Gemeinschaftsprojekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Deutschen Jugendinstituts (DJI), des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund sowie der Justus-Liebig-Universität Gießen. Die Studie wird in enger Absprache mit den Ländern durchgeführt und seit 2005 durch Mittel des BMBF und des Europäischen Sozialfonds gefördert. Als länderübergreifendes Forschungsprogramm zur Entwicklung von Ganztagsschulen hat StEG zum Ziel, die Entstehung, Einführung und Weiterentwicklung von Schulen mit ganztägigen Angeboten zu evaluieren, um Erkenntnisse zur Qualität und Wirkung der Schulorganisation sowie der Schul- und Lernkultur zu gewinnen und der Bildungsadministration zur Verfügung zu stellen.

StEG gliedert sich in zwei Förderphasen: In der ersten Phase (2005-2011) wurden in über 300 Schulen im Primar- und Sekundarbereich aus 14 Bundesländern Schulleitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, außerschulische Kooperationspartner und das weitere pädagogisch tätige Personal in einer Längsschnittstudie befragt. In der Ausgangserhebung 2005 beantworteten fast 65.000 Personen aus 371 Schulen die standardisierten Fragebögen. An der Abschlussbefragung im Jahr 2009 nahmen immer noch rund 54.000 Personen aus 328 Schulen teil.

Von 2012 bis 2015 wird die Studie unter Beteiligung aller 16 Länder weitergeführt. Flankierende Säulen der Studie sind zwei bundesweite Schulleitungsbefragungen in den Jahren 2012 und 2015, die für Deutschland insgesamt sowie für jedes einzelne Bundesland ein repräsentatives Abbild der Ganztagsschullandschaft liefern. Sie geben sowohl über die Struktur und die Bildungskonzeption als auch über die Organisation und die Gestaltung der Ganztagsschulen Auskunft (StEG-Konsortium 2013). Mit der Berücksichtigung der Einschätzungen von Schulleitungen ergänzt StEG die jährliche KMK-Statistik zum Ausbaustand von Ganztagsschulen um zentrale inhaltliche, schulpraktische und pädagogisch relevante Punkte, die auch für die Schul- und Unterrichtsentwicklung einzelner Ganztagsschulen eine wichtige Quelle sein können.

Neben dem bundesweit repräsentativen Bildungsmonitoring, das in gemeinsamer Verantwortung des StEG-Konsortiums geplant, durchgeführt und ausgewertet wird, werden zwischen 2012 und 2015 vier längsschnittliche Teilstudien durchgeführt: StEG-P (IFS Dortmund), StEG-S (DIPF Frankfurt), StEG-A (DJI München) sowie StEG-Q (Universität Gießen). Im Zentrum dieser Teilstudien stehen Fragen zur lernförderlichen Wirkung ganztags schulischer Angebote – insbesondere auch für Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien. Die Forscher untersuchen derzeit mögliche Einflüsse der Angebotsteilnahme und der Angebotsqualität auf die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern von der Grundschule (StEG-P) über die Sekundarstufe I (StEG-Q und StEG-S) bis hin zum Übergang in die Berufsausbildung junger Erwachsener (StEG-A).

Wie wird das neue StEG-Bildungsmonitoring durchgeführt?

Für die zweite Projektphase (2012-2015) wurde StEG neu konzipiert, um auf die vielfältigen Veränderungen der deutschen Ganztagsschullandschaft zu reagieren. Ausführliche Angaben zur Befragung und deren Ergebnisse können im Bericht „Ganztagsschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung“ (StEG-Konsortium 2013) nachgelesen werden (www.projekt-steg.de). Nachfolgend werden die wichtigsten Hintergrundinformationen zur Studie und ausgewählte Ergebnisse komprimiert dargestellt.

Für das Bildungsmonitoring 2012 wurde ein Schulleitungsfragebogen entwickelt, der vier Schwerpunkte umfasst:

- Schulorganisation und Schulstruktur,
- Ressourcen und Problembereiche,
- Gestaltung und Konzeption der pädagogischen (Schulentwicklungs-) Arbeit sowie
- Bildungs- und Betreuungsangebot und Schülerteilnahme.

Die Erhebung fand von Mai bis Oktober 2012 statt. Eingesetzt wurde ein interaktiver Online-Fragebogen, der über eine passwortgeschützte Internetverbindung ausgefüllt werden konnte. Auf Wunsch wurde den teilnehmenden Schulleitungen ein papierbasierter Fragebogen zugesendet. Zusätzlich stand den Schulleitungen eine telefonische Hotline bei Fragen und Problemen zur Verfügung.

In StEG werden drei Schularten unterschieden: (1) Grundschulen, (2) Gymnasien und (3) Schulen der Sekundarstufe I ohne Gymnasien. Nicht untersucht wurden berufsbildende Schulen und Förderschulen. Grundsätzlich werden im StEG-Bildungsmonitoring alle öffentlichen Schulen betrachtet, die nach jeweiliger Definition des Bundeslandes Ganztagsschulen (bzw. Schulen mit ganztägigen Angeboten) sind. Für die zufällige Stichprobenziehung wurden Bestandslisten genutzt, die von den Kultusministerien der Länder zur Verfügung gestellt wurden und alle Ganztagsschulen im Primar- und Sekundarbereich eines Bundeslandes aus dem Schuljahr 2011/2012 enthielten. Zur Auswertung liegen insgesamt 1.292 bearbeitete Schulleitungsfragebögen vor. 471 davon wurden von Schulleitungen an Grundschulen ausgefüllt, 574 von Schulleitungen an Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasien) und 247 von Schulleitungen an Ganztags gymnasien.

Welche Ziele verfolgen Ganztagsschulen in ihren Konzepten?

Die Einführung des Ganztagsbetriebes an Schulen erfordert grundlegende Veränderungen, nicht nur im schulischen Ablauf. Schulen entwickeln in diesem Prozess oftmals ein Ganztagskonzept mit eigenen Zielsetzungen für das Lernen und Miteinander. In Abb. 1 ist dargestellt, welche Ziele Schulleitungen mit dem Ganztagskonzept ihrer Schule verfolgen.

Unabhängig von der Schulform geben fast alle Schulleitungen an, dass sie mit ihrem Ganztagskonzept die Ziele soziales Lernen, Gemeinschaft und Persönlichkeitsentwicklung verfolgen. In Grundschulen liegt ein weiterer Schwerpunkt der ganztagsschulischen Angebote erwartungsgemäß auf der Betreuung und Schulöffnung. Allerdings geben auch ungefähr 80 Prozent der Schulleitungen an weiterführenden Schulen an, dass dieser Aspekt im Ganztagskonzept ihrer Schule eine bedeutsame Stellung einnimmt. Im Vergleich zum Betreuungsaspekt wird deutlich, dass die Kompetenz- und Begabungsförderung deutlich seltener von den Schulleitungen als Ziel des Ganztagskonzeptes genannt wird. Während dieser Bereich in den Ganztagskonzepten von knapp zwei Dritteln der weiterführenden Schulen berücksichtigt wird, ist dies nur bei jeder zweiten Grundschule der Fall. Die Weiterentwicklung der Lernkultur als pädagogisches Ziel spielt bei knapp drei Vierteln der Grundschulen und der Sekundarstufenschulen (ohne Gymnasien) bei der Konzeption des ganztagsschulischen Angebots eine Rolle – an Gymnasien lediglich bei gut zwei Dritteln der Schulen.

Welche erweiterten Formen der Zeitorganisation werden an Ganztagsschulen umgesetzt?

Im Vergleich zur „traditionellen Halbtagschule“ verfügen Ganztagschulen über ein „Mehr an Zeit“. Diese zusätzliche Ressource ermöglicht und erfordert eine Umstrukturierung des zeitlichen Tagesablaufes. In Abb. 2 ist dargestellt, welche Elemente der Zeitorganisation an Ganztagschulen unterschiedlicher Schularten umgesetzt werden. Es fällt auf, dass viele Möglichkeiten der flexiblen Zeitorganisation an einzelnen Schulen bereits umgesetzt werden, der Großteil der Ganztagschulen das Potenzial einer flexiblen Zeitorganisation – nicht zuletzt vermutlich auf Grund organisatorischer Hindernisse – noch nicht umfassend ausschöpft.

Ungefähr 60 Prozent der Grundschulen bieten einen offenen Schulanfang an, haben größere Zeitblöcke in der Tagesstruktur gebildet und ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, sich ihre Lern- und Arbeitszeit auch in Teilen selbst einzuteilen. Während auch an weiterführenden Schulen größere Zeitblöcke in der Tagesstruktur gebildet wurden, wird der offene Schulanfang hier deutlich seltener praktiziert. Auch können sich Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen seltener ihre Lern- und Arbeitszeit selbstständig einteilen. Als zentraler Bestandteil einer veränderten Zeitorganisation wird die Rhythmisierung des Schultages angesehen, die sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass Unterrichtsstunden und außerunterrichtliche Angebote jeweils über den gesamten Tag verteilt sind und somit

Zeitorganisation an Ganztagsschulen

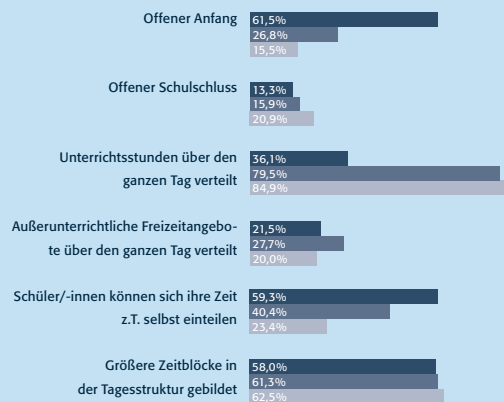


Abb. 2

eine Aufteilung des Ganztags in Spannungs- und Entspannungsphasen ermöglicht wird (vbw 2013). Das StEG-Bildungsmonitoring zeigt, dass außerunterrichtliche Angebote lediglich an jeder fünften Schule über den gesamten Tag verteilt sind – an Sekundarstufenschulen (ohne Gymnasium) tendenziell etwas häufiger. Während an gut einem Drittel der Ganztagsgrundschulen Unterrichtsstunden über den gesamten Tag verteilt werden, ist dies bei ungefähr 80 Prozent der weiterführenden Schulen der Fall – ein Effekt, der vermutlich weniger auf eine bewusste pädagogische Umgestaltung im Zuge der Ganztagschulentwicklung zurückzuführen ist als Vielmehr durch die erhöhten Studentafeln (insbesondere im Zuge des G8) zu erklären ist.

Wie werden Unterricht und außerunterrichtliche Angebote miteinander verbunden?

Die konzeptionelle Verbindung von außerunterrichtlichem Bildungs- und Betreuungsangeboten einerseits und regulärem Fachunterricht andererseits ist ein zentrales Kriterium der Definition von Ganztagschulen, die durch die KMK und den Ganztagsschulverband verabschiedet worden ist. In Abb. 3 sind unterschiedliche Möglichkeiten der inhaltlichen, pädagogischen sowie didaktisch-methodischen Verzahnung und deren Umsetzung an Ganztagschulen dargestellt.

Die Ergebnisse zeigen, dass an Ganztagschulen nur vergleichsweise selten eine inhaltlich-curriculare Verbindung von außerunterrichtlichen Angeboten und regulärem Fachunterricht umgesetzt wird. Unabhängig von der Schulform geben nur gut ein Drittel der Schulleitungen an, dass inhaltliche Profile oder Schwerpunkte für die Verbindung von Angeboten und Unterricht gebildet werden. Ebenso geben nur gut ein Drittel der Schulleitungen an Gymnasien und Grundschulen an, dass Themen und Wissensgebiete aus dem Unterricht in den Angeboten gezielt vertieft werden – dieses Aspekt wird an den Sekundarstufenschulen (ohne Gymnasium) etwas häufiger betont.

Verzahnung außerunterrichtlicher Angebote mit dem Fachunterricht

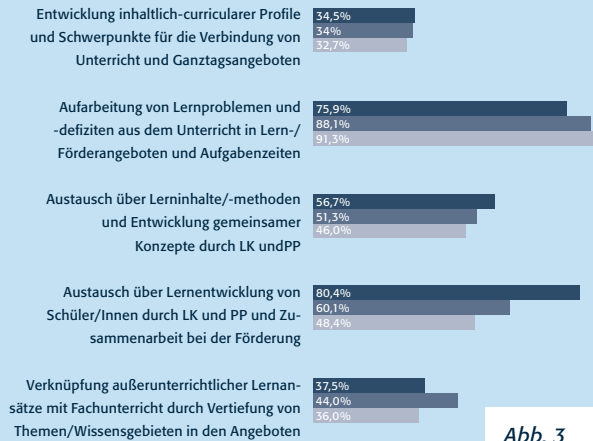


Abb. 3

Verzahnung von Angeboten und Unterricht bei Akzentuierung des Ziels „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“

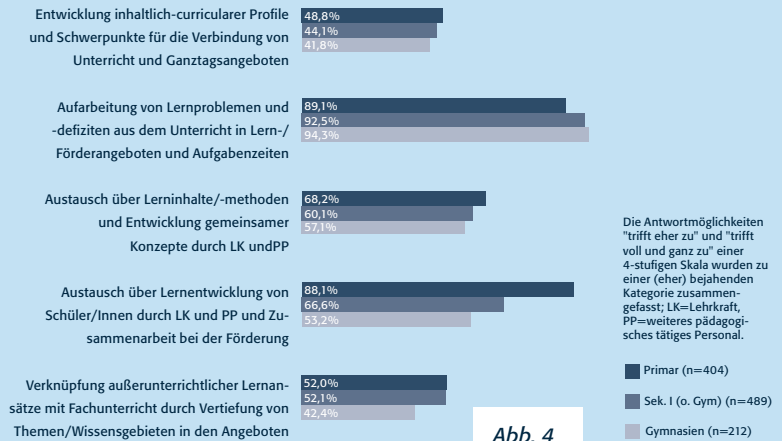


Abb. 4

Wir haben uns an dieser Stelle die Frage gestellt, ob es an Ganztagschulen einen Zusammenhang gibt zwischen der Verzahnung von Angeboten und Unterricht einerseits und der in den Ganztagschulkonzepten festgelegten Zielsetzungen (vgl. Abbildung 1). Hier ließen sich tatsächlich bedeutsame Unterschiede erkennen. Wenn Schulleitungen angeben, dass sie in ihrem Ganztagschulkonzept das Ziel der Kompetenzorientierung und Begabtenförderung verfolgen, dann werden Inhalte des Unterrichts und der Angebote stärker miteinander verknüpft und das weitere pädagogisch tätige Personal und die Lehrkräfte tauschen sich über Lerninhalte und -methoden stärker aus (vgl. Abb. 4). Die Tendenz zu einer solchen stärkeren Verzahnung von Angebot und Unterricht bei Fokussierung der Kompetenz- und Begabungsförderung lässt sich auch dann zeigen, wenn Schulleitungen angeben, dass sie mit ihrem Ganztagschulkonzept die Erweiterung der Lernkultur explizit in den Fokus genommen haben (ohne Abbildung).

Wie ist die Teilnahme an Ganztagschulen organisiert und welchen Einfluss hat eine verbindliche Teilnahmeregelung auf die pädagogische Arbeit an Ganztagschulen?

Erwartungsgemäß ist über alle Schulformen hinweg die freiwillige Teilnahme am Ganztagsbetrieb das vorherrschende Organisationsmodell. Nur im nicht-gymnasialen Teil der Sekundarstufe I organisiert rund die Hälfte der Schulen die Ganztagsbeteiligung verbindlich für alle oder zumindest für einen Teil der Schülerschaft. Deutliche Einflüsse des Organisationsmodells (offen – gebunden – teilgebunden) zeigen sich bei der flexiblen Zeitorganisation: Hier werden die Möglichkeiten vor allem an offenen Ganztagschulen noch nicht ausgeschöpft, da Rhythmisierungskonzepte nur schwer zu realisieren sind, wenn nicht

alle Schülerinnen und Schüler oder zumindest gesamte Klassen am Ganztag teilnehmen. Auch eine pädagogisch wünschenswerte Verzahnung von Angebot und Unterricht gelingt Schulen mit einer verbindlichen Teilnahmeregelung für alle Schülerinnen und Schüler besser. Es zeigt sich zudem, dass an solchen gebundenen Ganztagschulen auch ein höherer Prozentsatz Lehrkräfte am Nachmittag anwesend ist und aktiv den Ganztagsbetrieb mitgestaltet.

Welche Problem- und Entwicklungsbereiche werden von den Schulleitungen genannt?

Das StEG-Bildungsmonitoring zeigt, dass die Entwicklung unserer Ganztagschulen durch das Engagement von Schulleitungen und Lehrkräften sowie unterschiedlichen Bildungspartnern vor Ort und nicht zuletzt auch den Eltern der Schülerinnen und Schüler bereits weit fortgeschritten ist. Nach Problembereichen befragt, geben die Schulleitungen besonders häufig an, die Rekrutierung zusätzlichen Personals für die Durchführung bzw. Weiterentwicklung des Ganztagsbetriebs und dessen Finanzierung stelle sie vor besondere Herausforderungen (50-60% der Schulen). Besonders Schulen in ländlichen Räumen berichten von Schwierigkeiten, außerschulische Kooperationspartner und qualifiziertes zusätzliches Personal zu gewinnen. Über alle betrachteten Schulformen hinweg geben zwischen 30 und 45 Prozent der Schulleitungen an, dass die finanziellen, personellen und räumlichen Ressourcen dem angestrebten bzw. praktizierten Konzept ihrer Ganztagschule nicht gerecht werden. Hier zeigt sich für die weitere Entwicklung von Schulen besonderer Handlungsbedarf – auch von Seiten der Bildungsadministration.

Autorin: **Dr. phil. Ariane S. Willems** • Diagramme: **StEG**

Pädagoginnen und Pädagogen auf die Anforderungen der Ganztagsschule vorbereiten

Das Karlsruher „GTS Zertifikat“

In Baden-Württemberg wird schon seit einiger Zeit in vielen Kommunen darüber nachgedacht, wie schulische Ganztagsangebote geschaffen bzw. erweitert werden können. Auch die ab dem Schuljahr 2012/2013 erstmals angebotenen Gemeinschaftsschulen sind als gebundene Ganztagsschule konzipiert. Die Zahl der Ganztagschulen wird wachsen.

Was bedeutet dies für die künftige Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen im Handlungsfeld Schule? Sind hier neue pädagogische Berufe entstanden? In diesem Aufsatz wird zunächst am Beispiel der Lehrerbildung bildungstheoretisch orientiert über Aufgaben von Pädagoginnen und Pädagogen an (Ganztags-) Schulen nachgedacht. Dann wird das „Zertifikat Ganztagsschule“ vorgestellt, das Studierende seit 2009 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe erwerben können.

Grundsätzliche Überlegungen

Gegenwärtig sind ungefähr 47 % der deutschen Schulen Ganztagsschulen (vgl. Stecher u.a. 2011, 1). Deshalb erscheint es notwendig, dass sich auch die LehrerInnenbildung der darin liegenden Chancen und Herausforderungen annimmt und StudentInnen Hilfestellung gibt, mit diesen professionell umzugehen. Denn: „Auf den Lehrer kommt es an“ (Martens 2008, 71). Welche LehrerInnen aber benötigt die Ganztagsschule? Ist das professionelle pädagogische Handeln an Ganztagsschulen ein anderes als an Halbtagschulen, ist die Lehrtätigkeit an Ganztagschulen eventuell tatsächlich „ein neuer Beruf“ (vgl. Wunder 2008)?

Zunächst gilt: Unter einer bildungstheoretischen Perspektive erscheint es naheliegend, die Lehrkraft als PädagogIn zu sehen – unabhängig von der Schulstruktur in der sie arbeitet. „Wir brauchen keine Lehrer und Erzieher, (...) die es sich an ihrem mit methodischen Spielereien durchsetzten guten Willen genügen lassen. (...) Das pädagogische Tun hat die Anstrengung

des Begriffs der Bildung nötig, ansonsten steht es nicht im Zeichen der Bildung, bringt höchstens die Menschen auf den Nenner der Zeit, womit sie just an die Unbildung verbildet werden, auch wenn es sich damit angenehm, weil wenig aufwendig leben lässt (Fischer 1961, 7 ff.) . Fischer weist hier darauf hin, dass es nicht der jeweilige „Zeitgeist“ sein soll, an dem sich PädagogInnen in ihrem professionellen Handeln orientieren. Denn dieser wird von Vorstellungen aus den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen (Ökonomie, Politik, Kirche, ...) zumindest mitbestimmt. Diese Vorstellungen bedürfen der (kritischen) Beurteilung aus einer pädagogischen Perspektive. Von pädagogisch Handelnden erwartet Fischer eine Orientierung am Bildungsbegriff. Dies gilt sowohl für ihr eigenes Handeln als auch für das Handeln der ihnen Anvertrauten. Bildung ist so verstanden der Zentralbegriff,



Gemeinsam Herausforderungen meistern: Das „Zertifikat Ganztagsschule“ trägt den Anforderungen der Ganztagsschule an die Lehrerschaft Rechnung

Literatur

- Arnoldt, B.: Was haben die Angebote mit dem Unterricht zu tun? Zum Stand der Kooperation. In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): *Ganztagsschule-Neue Schule? Eine Forschungsbilanz*. 2011, S. 1-9.
 Benner, D.: *Allgemeine Pädagogik*. 2001/4
 Berger, A.: „Pädagogisches Personal an Ganztagsschulen“. In: Berger, A./Korn, Ch./Westermann, H. (Hrsg.): *Denk mal-Schule!* 2010, S. 105-120
 Hintz, D./Pöppel, K.-G./Rekus, J. (Hrsg.): *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. 2001/3
 Martens, B.: Auf den Lehrer kommt es an! In: Wunder, D. (Hrsg.): *Einer neuer Beruf? - Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagsschulen*. 2008, S. 69-85

der alles, was in einem Menschen „vor sich geht“, bündelt und reguliert. Auch dies gilt unabhängig davon, an welchen Orten und in welchen Strukturen der Pädagoge konkret handelt, demnach auch für LehrerInnen an Ganztagsschulen. Hinter diesem Bildungsverständnis steht eine bestimmte Vorstellung vom Menschen. Jeder Mensch wird als bildsames Wesen gesehen (vgl. Benner 2001, 71). Dies bedeutet, dass Menschen verschieden sind. Jeder Mensch ist ein einmaliges Lebewesen mit individuellen Möglichkeiten und Begrenzungen. Er setzt sich auf individuelle Art und Weise mit der Welt auseinander, ja er benötigt diese Auseinandersetzung, um sich zu bilden. Diese Aufgabe ist ihm sozusagen in die Wiege gelegt. Jedem Menschen wird somit die Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung auferlegt. Grundsätzlich gesehen kann ihm niemand diese Aufgabe abnehmen.

Zu dieser Ausgangslage müssen LehrerInnen Stellung beziehen und ihr pädagogisches Bemühen kann von daher seine Zielrichtung erhalten. Die zentrale Aufgabe der LehrerInnen bestünde dann darin, den SchülerInnen in ihren jeweils individuell zu vollziehenden Bildungsprozessen zur Seite zu stehen, ihnen dabei zu helfen, sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft ein gutes Leben führen zu können.

Das ihnen dabei zur Verfügung stehende genuin pädagogische Handlungsrepertoire sind Unterricht und Erziehung. Unterricht wird hier verstanden als „Prozess der Aneignung und Differenzierung von Wissen unter dem Aspekt der Führung“ (Hintz/Pöppel/Rekus, 334). Erziehung meint denjenigen Aspekt des pädagogischen Handelns, „der auf die zunehmend selbständige und eigenverantwortliche Lebensführung des Menschen gerichtet ist. Unter dieser Perspektive geht es um die Herausbildung bzw. Differenzierung von moralischen Haltungen, Einstellungen, Handlungsorientierungen, Verhaltensdispositionen, die für ein selbständiges und eigenverantwortliches Handeln maßgeblich sind.“ (a.a.O. 81) Unterrichts- und Erziehungsprozesse sind immer eingebettet in Rahmenbedingungen. Diese haben Auswirkungen auf die jeweils möglichen konkreten Gestaltungsformen. Hintz/Pöppel/Rekus unterscheiden vier Formen zur Gestaltung von Unterrichts- und Erziehungsprozessen:

- Lehrgangsorientierter (Fach)Unterricht
 - Fachübergreifend-projektorientierter Unterricht
 - Freiarbeit
 - Wochenplanarbeit
- (a.a.O. 341)

Wenn es in der Schule darum gehen soll, Lernen unter einem Bildungsanspruch zu ermöglichen (vgl. Berger 2010, S. 113), stellt sich die Frage, welche Bedingungen notwendig erscheinen, damit ein solchermaßen verstandenes Lernen stattfinden kann? Hier nun bietet die Ganztagschule andere Bedingungen und damit auch andere Möglichkeiten für Lehr- und Lernarrangements als dies die Halbtagschule tut, allein schon wegen des zur Verfügung stehenden größeren Zeitbudgets. Ganztagsschulen haben die Aufgabe, den gegenüber Halbtagschulen erweiterten Zeitrahmen sinnvoll zu füllen und auszugestalten.

Dies gilt zum einen für das Unterrichtsarrangement. Die Bestimmung einer für den jeweiligen Lernprozess angemessenen Gewichtung der o. g. „Unterrichtsformen“ wäre ein sich daraus ergebender Aufga-

benbereich. Zum anderen füllen Ganztagsschulen neben Unterricht im engeren Sinne diesen erweiterten Zeitrahmen mit zusätzlichen Angeboten, die von Förder- bis zu Freizeitangeboten reichen können. Eine Verzahnung von „Unterricht“ und „Angebot“ ist dabei mehr oder weniger gegeben (vgl. Arnoldt 2011, 95). Doch gerade das Gelingen einer solchen wird als Qualitätskriterium für die pädagogische Arbeit an der jeweiligen Schule angesehen. So waren z.B. Ganztagsschulen, die Fördermittel aus dem von 2003-2009 bestehenden Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) erhalten wollten, aufgefordert, ein pädagogisches Konzept vorzulegen, das auf eine Veränderung der Lernkultur durch Verknüpfung von Unterricht, Zusatzangebot und Freizeit eingeht (vgl. BMBF 2003, 7). Und auch in den Verlautbarungen der Kultusministerkonferenz zur Ganztagschule wird darauf hingewiesen, dass die jeweiligen Ganztagsangebote in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen müssen (vgl. MKM 2011, 5).

Schon aus diesen wenigen Verweisen wird deutlich, dass LehrerInnen an Ganztagsschulen erweiterte Gestaltungsmöglichkeiten für die von ihnen zu arrangierenden Unterrichts- und Erziehungsprozesse haben. Dementsprechend besteht ihre Aufgabe darin, diese (gemeinsam mit anderen PädagogInnen und Pädagogen oder aber auch anderen Professionen) verantwortungsvoll zu nutzen. Um Lehramtsstudierenden schon in der ersten Phase der Lehrerbildung Hilfestellung bei der Vorbereitung auf diese Aufgabe zu geben, wurde 2009 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe beschlossen, den Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, neben dem 1. Lehramtsstaatsexamen ein „Zertifikat Ganztagschule“ zu erwerben. In die Ausgestaltung dieses Zertifikats sind VertreterInnen vieler Disziplinen und Fächer aus allen Fakultäten eingebunden. Weiterhin beteiligen sich ganztägige Bildungseinrichtungen, die mit der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zusammenarbeiten, an der Artikulation der für das Zertifikat als zentral erachteten Themen und Aufgaben. Durch die Einbindung des Zentrums für Schulpraktische Studien der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe kann im Zertifikatsstudiengang auch ein mehrwöchiges Praktikum an einer Ganztagschule eingefordert und ermöglicht werden.

Zulassung zum Erwerb des Zertifikats

Für das Zertifikat stehen 30 Plätze zur Verfügung. Als Zulassungsvoraussetzung müssen die BewerberInnen mindestens das Grundstudium erfolgreich abgeschlossen haben. Die Ausschreibung erfolgt hochschulöffentlich. Über die Zulassung entscheidet der vom Senat für die Betreuung des Zertifikats Beauftragte nach Maßgabe der Voraussetzungen und des Anmeldezeitpunkts.

Aufgabenbereiche

Zunächst gilt für alle Zertifikatsstudiengänge an der PH Karlsruhe, dass 15 creditpoints (cps) erworben werden können. Im „Zertifikat GTS“ haben die Studierenden vier Lehrveranstaltungen mit Ganztagschulbezug zusätzlich zu den in der Prüfungsordnung ihres jeweiligen Studiengangs geforderten Leistungen zu besuchen. Dabei wird den Studierenden nahegelegt, zwei Lehrveranstaltungen aus dem Bereich Bildungswissenschaft und zwei aus dem Angebot der Fächer/ Fächer-

verbünde zu belegen. Dies müssen sie nicht zwangsläufig in den von ihnen studierten Fächern tun. Viele Fächer weisen im Vorlesungsverzeichnis gekennzeichnete Angebote aus, die für alle Studierenden im „Zertifikat GTS“ geöffnet sind. Über die Zulassung zum Besuch einer Lehrveranstaltung entscheidet die jeweilige Lehrperson nach Maßgabe der Kapazität und ggf. der als notwendig erachteten fachlichen Voraussetzungen. Die Lehrveranstaltungen sind von den Studierenden so zu wählen, dass sie sich nachweislich auf wenigstens vier der unten genannten Kompetenzbereiche beziehen. In zwei der Lehrveranstaltungen müssen qualifizierte Leistungsnachweise mit ganztagspezifischen Schwerpunkten erworben werden. Diese Leistungsnachweise werden mit jeweils 4 cps bewertet. Durch die Teilnahme an den anderen beiden Lehrveranstaltungen erwerben die Studierenden je zwei weitere cps. In Einzelfällen können nach Absprache mit dem Zertifikatsbeauftragten auch in geeigneten Sonderveranstaltungen (z.B. Tagungen, Fortbildungsveranstaltungen, etc.) sowie während eines Auslandssemesters Leistungen erbracht werden. Die verbleibenden 3 cps werden im Praktikum erworben. Dieses wurde bisher in der Form des zweiten Blockpraktikums an einer Ganztagschule durchgeführt. Künftig wird das ganztagschulspezifische Praktikum im Professionalisierungspraktikum verortet sein. Die Studierenden müssen im Praktikum 12 von 20 zu haltenden Stunden regulär erbringen. Die anderen bis zu 8 Stunden können auf Angebote im Ganztagsbetrieb aufgeteilt werden (z.B. Hausaufgabenbetreuung, Mittagessenbetreuung, außerunterrichtliche Angebote im Rahmen des Schullebens etc.). Diese Stunden werden wie bei den LehrerInnen verrechnet (üblicherweise 2:1). Am Ende des Praktikums legen die Studierenden dem Zertifikatsbeauftragten eine theoriegeleitete schriftliche Reflexion vor, deren Schwerpunkt auf die im Kontext der Ganztagschule gemachten Erfahrungen liegen soll.

Die Leistungen im Rahmen des „Ganztagschulzertifikats“ sollen in einem Zeitraum von vier Semestern erbracht werden. Wenn dies erfolgt ist, erhalten die Studierenden das Zertifikat, das vom Prüfungsamt ausgestellt wird.

Im Folgenden werden die zu studierenden Wahl- Pflichtbereiche dargestellt.

KOMPETENZBEREICHE LERNERGEBNISSE/ KOMPETENZEN

Theorie der Ganztagschule

- Studierende haben Kenntnisse über die geschichtliche Entwicklung der Ganztagschule (national/international)
- Sie kennen Ansätze der Schulentwicklung, der Schulorganisation sowie der Gestaltung von Schulleben Unterricht/Erziehung im Ganztage
- Studierende kennen Unterrichtsformen, Lehr-/Lernmethoden, Lernorte und können diese im Kontext der Ganztagschule angemessen einsetzen
- Sie kennen Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität und zur individuellen Förderung im Kontext der Ganztagschule Rhythmisierung im Ganztage
- Studierende kennen Konzepte der Zeit- und Raumgestaltung und können deren Bedeutung für die Ganztagschule beurteilen

- Sie kennen Ansätze zum „gesunden Leben“ und können diese professionell im Kontext von Ganztagschule umsetzen

Ganztagschule im Kontext

- Studierende kennen Kooperationspartner („anderes pädagogisches Personal“, Jugendhilfe, Beratungsstellen, Therapiezentren...) und deren Situation.
- Sie können professionell mit den Partnern zusammenarbeiten Beziehungsgestaltung im Ganztage
- Studierende kennen die besonderen Möglichkeiten der Ganztagschule zur Gestaltung von Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen, Eltern

Ganztagschulforschung

- Studierende kennen aktuelle Forschungsergebnisse zur Ganztagschule und können deren Bedeutung für ihr eigenes professionelles Handeln beurteilen
- Sie können (kleine) Forschungsvorhaben zu Fragestellungen im ganztäglichen Kontext durchführen
- Sie nehmen an spezifischen Tagungen/Fortbildungen teil

Bisherige Erfahrungen

Das Angebot hat bisher bei den Studierenden regen Zuspruch gefunden. Die Zahl der BewerberInnen war meist größer als die für das Zertifikat zur Verfügung stehenden Plätze. Daher entstanden auch Wartelisten. Insbesondere wird von den Studierenden die Möglichkeit ein Praktikum an einer Ganztagschule absolvieren zu können sehr positiv beurteilt.

Trotz des großen Engagements von Fachkollegen hat sich die Bereitstellung ausreichender Angebote in den Fächern/Fächerverbünden als nicht immer ganz einfach erwiesen. Dies liegt zum einen an der hohen Anzahl an Studierenden und zum anderen auch an der zum Teil fehlenden Fachkompetenz der fachfremd im „Ganztagschulzertifikat“ Studierenden. Da die Zertifikatsveranstaltungen aus Kapazitätsgründen im Rahmen des regulären Deputats ausgebracht und nicht als zusätzliche Lehrveranstaltung zur Verfügung gestellt werden, können die sehr unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden zu Problemen führen. Über eine möglicherweise gegebene Verbesserung der Einstellungschancen für BewerberInnen mit „Ganztagschulzertifikat“ können wegen der noch zu kurzen Laufzeit keine Aussagen gemacht werden.

Autor: **Albert Berger** • Foto: **Fotolia**

Der vorliegende Artikel ist ursprünglich erschienen in der Zeitschrift „Die Ganztagschule“.

DSLK 2014: Schulleitungsfortbildung als Großevent

Professionelle Qualifizierung, prominente Komplimente und Show-Biz in Düsseldorf

Der 3. Deutsche Schulleiterkongress fand vom 13. – 15. Februar in Düsseldorf statt und zog fast 2.000 Besucher an. Sie erwartete ein pralles Programm, das neben professionellen Themen auch Prominenz und Showelemente zu bieten hatte. In seinem Abschlussfazit sagte Mitveranstalter Michael Gloss (Verlag Wolters Kluwer), der DSLK gehöre in den Terminkalender eines jeden Schulleiters. Ist dieser ambitionierte Anspruch gerechtfertigt?

TEILNEHMER-STIMMEN

Die Kongressatmosphäre ist von quirlig-guter Stimmung, Information und Kommunikation geprägt. Lothar Wehleit, Direktor des Ratsgymnasiums in Osnabrück, besucht den DSLK schon zum dritten Mal. Auf die Frage, was ihn wieder hierher geführt hat, kommt die Antwort sehr pointiert: „Input – Anstoß – Networking – Motivationsschub – Wertschätzung für die komplexe Aufgabe, das alles braucht man, um Stillstand zu vermeiden!“ Aber er merkt auch kritisch an: „Der DSLK darf nicht zu einer Schulleiter-Didacta werden.“ Und als Idee fügt er hinzu: „Die Veranstalter sollten jedes Jahr Landtagsabgeordnete aus den Bundesländern zur Teilnahme einladen, damit die politischen Mandatsträger aus erster Hand erfahren, wo den Schulleitungen der Schuh besonders drückt.“ Bei der großen Zahl der Veranstaltungen sind auch Referenten dabei, die nicht die Erwartungen der Teilnehmer treffen. Persönliche Beobachtung: Aus einem Veranstaltungsraum wandert eine Gruppe von einem Dutzend Unzufriedenen ab, und in einem Workshop muss sich der Referent vorwerfen lassen, dass seine Ausführungen eher Werbung für sein Kursangebot gewesen sei.

ROUND-TABLE-GESPRÄCHE

Immerhin gibt es auch neue Ideen. Der Blogger Timo Off berichtet von seinen Erfahrungen mit den Round-Table-Gesprächen: Ein Experte und bis zu fünf Gesprächspartner, die für 20 Minuten reden, ehe man an den nächsten Tisch wechselt. Insgesamt spricht jeder Teilnehmer mit drei Experten. Das Format ist unmoderiert. Da die Fragen spontan gestellt werden, ist ein mögliches Ergebnis der Runden nicht planbar. Es kann vorkommen, dass sich ein Teilnehmer mit vielen Fragen in den Vordergrund drängt. Die Anderen müssen dann selbst sehen, wie sie zu Wort kommen. Oder das Gespräch wird in eine Richtung gelenkt, in

der man als Teilnehmer keine Frage mehr stellen kann. Dennoch: die Round-Tables sind eine anregende Möglichkeit, direkt und unmittelbar mit einem Experten ins Gespräch zu kommen.

PROMINENTE UND KOMPLIMENTE

Mit den Prominenten kommt man zwar kaum ins Gespräch, aber es besteht die Möglichkeit ihnen relativ nahe zu kommen. Mancher hat sich vorher sicher skeptisch gefragt, was wohl Peter Maffay auf einem Schulleiterkongress zu suchen hat. Man erlebt ihn ohne Gitarre und Band, als Vortragsredner, der über seine Stiftung „Schutzzräume für Kinder“ berichtet. Traumatisierten Kindern und ihren Betreuern bietet die Stiftung Ferienaufenthalte in anregender Umgebung an. Maffay spricht darüber auf interessante Weise, er macht nachdenklich und wirkt authentisch, eine Facette, die seine Musikfans wohl kaum erleben.

Die prominenten Gastredner sind gut präpariert. Fast alle machen der Profession „Schulleitung“ ihr Kompliment und betonen deren Bedeutung. Das kommt gut an. Und es ist wohl so geplant, denn der DSLK setzt auf gezielte Wertschätzung. Die Teilnehmer fühlen sich gewürdigt und kommen gern wieder. Immerhin ist mehr als die Hälfte der Besucher schon Stammgast.

ZWEI KONGRESSE: KONKURRENZ ODER ERGÄNZUNG?

Wenn man im Wettbewerb steht, muss etwas geboten werden. Im Mai findet der „Bundeskongress Schulleitung 2014“ in Dortmund statt. Eine ähnliche Veranstalter-Kooperation, ein ähnliches Kongressformat und eine Schnittmenge bei den Themen. Das gilt auch für die Referenten, da es nicht einfach ist, fachliche Experten zum Thema Schulleitung und Schulentwicklung in größerer Zahl zu gewinnen. Nicht zuletzt tritt auch Sylvia Löhrmann, Schulministerin von NRW und derzeit KMK-Präsidentin, sowohl hier wie da auf. Ihre schulleitungsfreundliche Dreier-Botschaft von Düsseldorf „Schulleiter brauchen ein Führungsrolle – Schulleiter brauchen Unterstützung – Schulleiter brauchen eine Haltung der Wertschätzung“ wird wohl auch in Dortmund verkündet werden.

Die Veranstalter des kommenden Kongresses setzen lt. Prof. H. G. Rolff „auf hohe Professionalität und weniger auf Events“, was als gezielter Kontrast zum DSLK zu sehen ist. Erwartet werden ca. 400 Teilnehmer. Man darf gespannt sein, welche Ausrichtung auf Dauer erfolgreicher sein wird. Möglicherweise bedienen die Veranstalter auch unterschiedliche Ansprüche und verschiedene Teilnehmerkreise.



Peter Maffay beim DSLK 2014

Autor: **Dr. Helmut Lungershausen**,
www.hl-training-coaching.de • Foto: **Thomas Huster**

Zwischen Qualität und Quote

Zur verdrängten Innenseite der Schule

„Zukunft braucht Herkunft“ – diese Aussage ist in letzter Zeit zur Standardformel in vielen Festreden geworden und soll im Regelfall signalisieren: Wir besinnen uns auf unsere Wurzeln, um die Zukunft selbstbewusst meistern zu können. In diesem Sinne legen Unternehmen – vor allem Familienunternehmen – großen Wert auf ihre Unternehmenskultur, schärfen Großstädte ihr historisch gewachsenes Profil zu einem Alleinstellungsmerkmal und grenzen sich klassische Universitäten von der Vielzahl hochmoderner ‚universities‘ ab. Es gibt offenbar einen Trend zur Rückbesinnung auf die eigene Herkunft.

Dies gilt auch für die altrenommierten Privatschulen, die mit ihrer Geschichte ihren attraktiven Rang unterstreichen, doch um das öffentliche Schulwesen ist es in dieser Hinsicht ziemlich still geworden. Dieses scheint sich nicht zu trauen, die Fundamente offensiv zu vertreten, auf denen seine Arbeit an der Allgemeinbildung beruht. Offenbar ist die Frage nach der Zukunft der Bildung so exklusiv in den Vordergrund getreten, dass die Rückbesinnung auf die Herkunft unserer jahrzehntlang erfolgreichen Regelschulen mehr und mehr zum Tabu wird. Das ist ein riskanter Zustand, denn er manifestiert ein Ungleichgewicht, das der Schule auf Dauer nicht bekömmlich sein wird, und ich möchte dazu Stellung nehmen, indem ich zunächst einmal die freischwebende Formel „Zukunft braucht Herkunft“ auf ihren Autor rückbeziehe und prüfe, was dieser denn gemeint hat, als er formulierte, was heute gerne so plakativ zitiert wird.

Es ist der Gießener Philosoph Odo Marquard (geb. 1928), der im Dezember 1988 einen Vortrag zum Thema „Zukunft braucht Herkunft“¹ gehalten, diesen danach mehrfach wiederholt und alsbald publiziert hat. Die eingängige Formel sprach sich schnell herum und verselbständigte sich gegenüber dem gedanklichen Zusammenhang, in dem Marquard sie entwickelt hatte. Diesen Zusammenhang möchte ich in höchstmöglicher Knappheit skizzieren, was der komplexen Argumentation des Autors zwar nicht gerecht wird, dafür aber den Siegeszug der Bildungsstandards in der Schule als ein humanes Kernproblem hervortreten lässt.

Marquards zentrales Thema ist die Spannung zwischen Modernität und Menschlichkeit, und die unterzieht er in vielen Facetten und Varianten immer wieder brillanten Diagnosen. Als „Modernitätstraditionalist“² bejaht er die moderne Fortschrittsgesellschaft und möchte dieser doch die vertrauten Traditionen nicht opfern, das heißt, er sucht nach Möglichkeiten, wie die Menschen „in der modernen Welt, in der sich immer schneller immer mehr ändert“³, ihre vertraute Lebenswelt gegenüber der „Neuerungsgeschwindigkeit“⁴ behaupten können. Mit anderen Worten: Das Problem besteht darin, dass die moderne Gesellschaft ohne das Ja zum Fortschritt keine moderne mehr wäre, zugleich aber als Fortschrittsfolge eine „zunehmende Diskontinuität von Herkunft und Zukunft“⁵ erzeugt, die die Menschen um ihre Menschlichkeit zu bringen droht.

Der Fortschritt ist so schnell und erfolgreich, weil er auf global anwendbaren Standards beruht, nicht von spezifischen Traditionen abhängt, sondern „traditionsneutral“⁶ seinen Weg geht. Die Her-

kunft der Menschen spielt keine Rolle, wenn eine Innovation der anderen folgt, und Marquard verweist hier beispielhaft auf die moderne Form von Naturwissenschaft, Technik, Wirtschaft und Informationsmedien.⁷ Sie alle agieren „welteinheitlich“⁸, lassen sich durch regionale Besonderheiten nicht bremsen, und die Menschen möchten keineswegs auf die Vorteile verzichten, die der Fortschritt ihnen bringt. Andererseits aber spüren sie ein Unbehagen darüber, dass das Tempo des Neuen die vertrauten Erfahrungen zunehmend unterläuft, dass Sprache, Religion, Familie, Kultur und vieles mehr nicht mehr die Rolle spielen, mit der man einmal aufgewachsen ist. Marquard sieht darin die Zentralfrage der modernen Gesellschaft und beantwortet sie so:

„Die knappste unter allen knappen Ressourcen ist unsere Lebenszeit. Dadurch werden wir auf unsere Herkunft zurückverwiesen: Wir haben einfach nicht die Zeit, alle oder auch nur die meisten Dinge unseres Lebens neu zu regeln; wir haben einfach nicht die Zeit, unserer Herkunft durch Änderung und Novellierung unserer Lebensformen beliebig weit zu entkommen. Denn unser Tod ist stets schneller als die meisten unserer Änderungen. Ich bestreite dabei nicht, dass wir die Freiheit zum Neuen und die Fähigkeit zur Änderung haben; ich sage nur: diese Freiheit zum Neuen und diese Fähigkeit zur Änderung sind begrenzt durch unsere Lebenskurze. Darum müssen wir herkömmlich leben: wir müssen stets überwiegend das bleiben, was wir schon waren; unsere Veränderungen werden getragen durch unsere Nichtveränderungen; Neues ist nicht möglich ohne viel Altes; Zukunft braucht Herkunft.“⁹

Von hier aus ist der Weg zu den Bildungsstandards im heutigen Schulwesen kurz: Offenbar baut auch die Bildungspolitik auf weltweit gültige Standards, um das je nationale Schulwesen in internationalen Rankings verorten zu können, doch sie vergisst dabei, dass solche Standards zwangsläufig herkunftsneutral sind, also blind gegenüber den spezifischen Schultraditionen in verschiedenen Ländern.

Wenn wir das Wechselspiel von Herkunft und Zukunft als die zentrale Frage in der modernen Fortschrittsgesellschaft ernst nehmen, führt kein Weg daran vorbei, uns auf die Wurzeln unseres Schulwesens zurückzubedenken, um aus eigener Kraft, also authentisch in den internationalen Vergleich einzutreten. Diese Aufgabe möchte ich an einigen elementaren Komponenten der Schulpraxis kommentieren und dabei dem unstrittigen Ziel der Allgemeinbildung besondere Aufmerksamkeit widmen: der Förderung von Urteilsfähigkeit und Eigenverantwortung.

¹ O. Marquard, *Philosophie des Stattdessen*, Reclam Bd. 18049, Stuttgart 2000, S. 66-78.

² O. Marquard, *Apologie des Zufälligen*, Reclam Bd. 8351, Stuttgart 1986, S. 95.

³ Ebd. S. 82.

⁴ Ebd.

⁵ Ebd. S. 93.

⁶ O. Marquard, *Philosophie des Stattdessen*, a. a. O., S. 67.

⁷ Siehe ebd.

⁸ Ebd.

⁹ Ebd. S. 70 / 71.

Das Prinzip der Entwicklungsgemäßheit

Wer sein Lehrerstudium noch im 20. Jahrhundert durchlaufen hat, ist mit Leitbegriffen vertraut geworden, die er in der Gegenwartsdiskussion nicht mehr wiederfindet. Damals galt es als selbstverständlich, dass die allgemeinbildende Schule nicht nur einen Bildungsauftrag, sondern auch einen Erziehungsauftrag zu erfüllen habe, und für beide galt, dass sie in der praktischen Umsetzung dem Prinzip der „Entwicklungsgemäßheit“ Rechnung zu tragen hätten.¹⁰ Hinter dieser Sicht der Schule stand keine Menschenbildpädagogik mehr, wie sie sich unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg zurückmeldete (Konfessionsschulen), wohl aber ein Grundlagengerüst, das sich einerseits aus Einsichten der Philosophischen und Pädagogischen Anthropologie, andererseits aus Erträgen der Entwicklungspsychologie und der Pädagogischen Psychologie herleitete. Namen wie O. F. Bollnow, M. Wagenschein, M. J. Langeveld, W. Klafki, A. Flitner, H. Roth verbürgten den pädagogischen Rahmen, und psychologisch taten dies J. Piaget, L. Kohlberg, R. Oerter, H. Heckhausen und viele andere mehr.

Bei allen Kontroversen zwischen den verschiedenen Phasen- oder Stufentheorien zur menschlichen Entwicklung und bei aller Anfechtbarkeit vieler Details der anthropologischen Entwürfe nahmen die Studierenden aus der Lehrerbildung doch eine Leitorientierung mit in den Beruf: Im Mittelpunkt der allgemeinbildenden Schule steht der „homo educandus“ („animal educandum“), das einmalige Individuum, das der Bildung und der Erziehung bedarf und dabei weder durch überfordernde Verfrühungen noch durch unterfordernde Ver-

spätungen um seine persönliche Stabilität gebracht werden darf.¹¹ In der Grundschulpädagogik wurde dieses Leitkriterium sehr einprägsam als das Prinzip der „Kindgemäßheit“ empfohlen.¹² Der Schlüssel zu Bildung und Erziehung lag also in einem Unterricht, der sein Aufgabenspektrum auf Reifestatus und Lebensphase der Lernenden abstimmt, dabei von Anspruch und Rhythmus der Lehrpläne gestützt wurde und vor allem auf eine Lehrperson baute, die ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag mit Herz und Verstand wahrnahm, also die fachliche Arbeit in ein Klima des Vertrauens einzubetten wusste.

Dieses Selbstverständnis der Schule hat der Frage nach den späteren Berufschancen der Schüler kein übermäßiges Gewicht eingeräumt, doch es hat sie auch nicht ignoriert, sondern fest darauf vertraut, dass sich die schulische Bildung in der Berufswelt bewähren werde, und die Qualität der deutschen Fachkräfte stellt der Schule des ausgehenden 20. Jahrhunderts ja auch kein schlechtes Zeugnis aus.

Das Prinzip der Output-Legitimation

Dies änderte sich schlagartig, als 2001 der PISA-Schock die deutsche Öffentlichkeit erregte und ein Reformtempo auslöste, wie man es sich nie zuvor hat vorstellen können. Ruckartig avancierte die Bildungsökonomie zum Dreh- und Angelpunkt der Bildungsdiskussion, denn wenn die Basiskompetenzen der 15jährigen Schülerinnen und Schüler deutlich unter dem internationalen Durchschnitt blieben, dann – so schien es – lief der Wirtschaftsstandort Deutschland Gefahr, sei-

Anzeige



Die Zukunft der Schulleitung beginnt hier!

SCHULLEITUNGONLINE ist Deutschlands erstes umfassendes Online-Portal für Schulleitungen aller Schulformen. Es bietet Schulleiterinnen und Schulleitern sowie deren Leitungsteams schnelle und einfache Unterstützung bei der Leitung und Entwicklung ihrer Schule. Sie erhalten fachliche Inputs zu allen relevanten Schulleitungs-Themen sowie direkt einsetzbare Praxiswerkzeuge – überzeugen Sie sich selbst!

Jetzt 45 Min. kostenlos und unverbindlich testen!

-  Aktuelle Inhalte
-  Fachbeiträge
-  Praxiswerkzeuge

 **SCHULLEITUNGONLINE**

Jetzt testen unter: www.schulleitung-online.de

ne Konkurrenzfähigkeit im globalen Wettbewerb zu verlieren. Entwicklungsgemäßheit und Bildungsgehalte verloren ihre Bedeutung zugunsten von Kompetenzen, die ein junger Mensch in der heutigen Realität benötigt, und der Weg dahin musste ein kurzer sein, weil der globale Markt es stets eilig hat.

Was ist da nun eigentlich geschehen? Wie empirische Studien zeigen, erreicht das heutige Leistungsniveau an den Schulen keineswegs das von 1990 oder gar 1980, doch immerhin ist es seit dem PISA-Schock erheblich gestiegen, und dies ist ein erfreuliches Ergebnis. Welche Art von Bildung ist es also, die im Zeichen der Bildungsökonomie mit hohem Finanzaufwand vorangetrieben wird?

Ökonomen haben ein Faible für messbare Produktqualität und sprechen daher der Qualitätssicherung eine herausragende Bedeutung bei allen Produktionsvorgängen zu. Wer sich auf dem Markt behaupten will, muss outputorientiert denken, also darauf achten, dass er nicht nur engagiert arbeitet, sondern auch ein Produkt zuwege bringt, dessen Qualität mit unbestechlichen Messdaten überzeugt. Es geht also um eine Qualität, die sich, wie wir es vom Test technischer Geräte kennen, unmissverständlich in Zahlenwerte fassen lässt, und dies gilt nun auch für die ökonomische Sicht der Schule, das heißt, auch hier geht es um messbare Ergebnisse, die den Standards des internationalen Vergleichs entsprechen. Dies konnten die alten Lehrpläne nicht leisten, denn sie gaben – eingebettet in die jeweilige Kultur – Inhalte vor (Input-Orientierung) und überließen deren Wirkung dem weiteren Bildungsgang der Schüler, das heißt, sie legten fest, was die Schüler lernen sollten, doch sie definierten kein Können

(Kompetenzen), das alle Schüler eines Jahrgangs zu einem bestimmten Zeitpunkt nachweisen konnten (Performance-Standards).

Rhetorisch wird das Konzept der pädagogischen Qualitätssicherung immer noch dem Bildungsbegriff zugeordnet, doch substantiell ist es den Steuerungskonzepten der industriellen Produktion entnommen und ersetzt deshalb immer dann, wenn es um konkrete Maßnahmen geht, den Bildungsgedanken durch das Lernen und die Lernergebnisse. Diese müssen vereinheitlicht werden, damit die Effizienz der Schulen in einem Land und erst recht im internationalen Vergleich zuverlässig gemessen werden kann. Deshalb können wir mit gutem Grund von einer zunehmend genormten Schule sprechen und – dies ist meine Hypothese – ebenso auch von einer gebleichten Bildung, denn wer die Schule exklusiv an einem standardisierten Output misst, untergräbt die vielen individuellen Wege, die im Zeichen einer persönlichen Bildung auf unterschiedlichem Niveau möglich sein müssen und gerade deshalb eine wichtige Orientierung für die spätere Berufswahl bieten.

Der Schulalltag vollzieht sich derzeit – das ist mein vorläufiges Resümee – unter einer belastenden Spannung zwischen qualitativen und quantitativen Ansprüchen. Lehrerinnen und Lehrer orientieren sich – und das lässt ihr Ethos auch gar nicht anders zu – an der Innenseite der Bildung und sehen ihre Verantwortung zuallererst in der Aufgabe, junge Menschen für einen eigenständigen Weg in eine unübersichtliche Welt zu befähigen. Die ökonomisch imprägnierte Bildungspolitik dagegen setzt die Innenseite der Bildung zwar stillschweigend voraus, ist selbst aber nahezu ausschließlich an den mess-

baren Wirkungen der Bildung, an Testergebnissen und Abschlussquoten interessiert.

Diese Fixierung auf den Output ist so dominant, dass die inneren Konflikte der Schule bildungspolitisch vernachlässigt werden, so etwa die Tatsache, dass in einer medial überreizten Gesellschaft immer mehr Schüler immer weniger Zeit in die Schule investieren und die vielzitierten Defizite der bildungsfernen Schichten oft nicht aus dem Schulsystem resultieren, sondern aus dem erzieherischen Versagen der Elternhäuser. Solche soziokulturellen Probleme kann die Schule nicht allein lösen, erst recht nicht, wenn man sie in die Quotenfalle schickt, denn dann werden sich die statistischen Werte zwangsläufig verbessern, ohne dass damit auch die innere Qualität der Bildung zunähme.



Ist die quotenbasierte Wissensgesellschaft keine Bildungsgesellschaft?

¹⁰ Siehe hierzu den instruktiven Überblick bei E. Weber, *Pädagogik – Eine Einführung*, Bd. I, Teil 2: *Ontogenetische (entwicklungsgeschichtliche und lebensgeschichtliche) Voraussetzungen der Erziehung*, Donauwörth 1996, S. 183-192.

¹¹ Vgl. ebd. S. 186.

¹² Vgl. beispielhaft Karl Stöcker, *Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung*, 15. Aufl., München 1973, S. 110 ff.

¹³ Th. Städtler, *Die Bildungs-Hochstapler – Warum unsere Lehrpläne um 90 % gekürzt werden müssen*, Heidelberg 2010.

¹⁴ Siehe ebd. S. 38-41.

¹⁵ Ebd. S. 47/48.

¹⁶ Ebd. S. 40.

Steigende Quoten, sinkende Qualität

Die alljährliche Klage der Arbeitsgeber, es mangle an ausbildungsfähigen und ausbildungswilligen Bewerbern für die angebotenen Lehrstellen, überrascht nicht, wenn man die einschlägigen Studien der empirischen Bildungsforschung in Rechnung zieht. Der Psychologe Thomas Städtler hat diese Studien aus der Perspektive verschiedener Schulfächer detailliert ausgewertet und sein zugespitztes, doch bedenkenswertes Fazit 2010 unter dem programmatischen Titel „Die Bildungs-Hochstapler“ vorgelegt.¹³ Städtler konzentriert seine Kritik auf das gestörte Verhältnis zwischen Bildungsminimum und Bildungsmaximum. In den letzten beiden Jahrzehnten – so seine These – sei die Schule in immer neuen Reformen auf immer höhere Maximalziele ausgerichtet worden und habe dabei zunehmend das Bildungsminimum vernachlässigt, also das elementare und fundamentale Wissen und Können, ohne welches höhere Leistungsansprüche auf tönernen Füßen stünden.¹⁴ Die unleugbaren Defizite werden an einem breiten Fächerspektrum (Mathematik, Deutsch, Englisch etc.) mit vielen Beispielen aufgezeigt und bestätigen das Resultat, das auch die PISA-Studien zutage gefördert haben: Es fehlt an grundlegenden Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen. Städtler resümiert: „Die Schule versagt generell bei der Sicherstellung eines solchen BILDUNGSMINIMUMS, auch bei den besseren und guten Schülern. Warum? Weil sich unsere Schulen und Lehrpläne an einem hochstaplerischen, niemals und nirgends empirisch festgemachten BILDUNGSMAXIMUM statt an einem garantierten BILDUNGSMINIMUM orientieren.“¹⁵

Erstaunlich an diesem Sachverhalt ist die Tatsache, dass der Großteil der Schüler den Schulabschluss trotz fehlender Grundlagen schafft, denn im Regelfall setzen erfolgreiche Abschlüsse einen kumulativen Lernweg vom Elementaren zu den höheren Leistungsstufen voraus. Städtler verweist hier zutreffend auf Sport und Musik: Herausragende Sportler und brillante Musiker sind ohne eine souveräne Beherrschung der Basics nicht möglich und nehmen diese bei jedem Fortschritt mit, in der Schule dagegen „dominieren Showfertigkeiten, während die Basis vollkommen unsolid ist.“¹⁶ So kommt es denn zu Abiturienten, die in Orthographie und Interpunktion, Grammatik und strukturierendem Lesen, in Prozent-, Bruch- und Zinsrechnung und vielen anderen Elementaria erhebliche Defizite aufweisen und dennoch die statistischen Werte in internationalen Rankings verbessern, so etwa die Abiturientenquote auf mittlerweile über 40 Prozent.

Strukturelle Diagnosen wie diese umfassen nie alle subsumierten Individuen, und ohne Frage geht auch heute ein oberes Fünftel von begabten und leistungswilligen Schülerinnen und Schülern den Weg des fundierten Sachwissens, doch das ändert nichts daran, dass wir uns offenbar konsequent auf die Grundlegung der Basics in Lesen, Schreiben und Rechnen rückbesinnen müssen. Dies fordert auch die Wirtschaft mit Recht, müsste dann allerdings folgerichtig eine Strategie wählen, die der Schule mehr Ruhe für die seriöse Kleinarbeit einräumt, anstatt sie mit immer neuen Initiativen permanent unter Druck zu setzen. Außerdem hängt die innere Qualität der Bildung nicht von den immer noch überschätzten Schulstrukturen ab, sondern ist zuerst Sache jeder einzelnen Schule. Auch

Städtler sieht dies so, kennzeichnet – im Rekurs auf die Studien von Helmut Fend¹⁷ – das übergroße Vertrauen auf Bildungssysteme als „Mythos“ und konstatiert: „Die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen waren in fast allen Ländern deutlich größer als die zwischen den Ländern.“¹⁸

Solche Befunde lassen hoffen, dass der Höhenflug der Bildungsstandards und Kompetenzen die alten Bildungsziele mit ihrer individualitätsfreundlichen Offenheit noch nicht endgültig verdrängt hat. Bevor wir dem Schulalltag so hochgesteckte Ziele wie die Selbstkompetenz, die Sozialkompetenz und die Sachkompetenz auferlegen, sollten wir uns lieber wieder der Aufgabe zuwenden, konkreten Individuen an konkreten Sachverhalten ein grundlegendes Erkennen und Verstehen zu erschließen, ihnen also zu einem elementaren Wissen und Können zu verhelfen, mit dem sie einem steigenden Anspruchsniveau standhalten können.

Zum Ertrag des Bildungswesens

Niemand bestreitet heute mehr, dass ein eminent kostspieliges Unternehmen wie das öffentliche Bildungswesen dem Ziel zu dienen hat, die Begabungsreserven eines Volkes freizusetzen und damit zur wirtschaftlichen Zukunft beizutragen. Die funktionalistische Komponente des Bildungswesens steht also nicht in Frage, doch sie schließt keineswegs die radikale ökonomische Bevormundung der Schule ein, wie sie seit dem PISA-Schock von 2001 eingesetzt hat.¹⁹ Ohne Zweifel stellt der derzeit gegebene Fachkräftemangel eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung dar, doch diese kongruiert keineswegs mit der nachhaltigen Förderung der Begabungsreserven, und um hier plausibel zwischen quantitativen und qualitativen Aufgaben unterscheiden zu können, müssen wir uns von neuem der Allgemeinbildung, den allgemeinbildenden Schulen und ihrem Ertrag für die Gesellschaft zuwenden.

Nach einer langen Vorgeschichte hat der Begriff der Bildung im 18. Jahrhundert sein bis heute maßgebliches Profil gewonnen, und dieses gründet sich auf den Gedanken, dass Bildung stets Individualbildung ist, sich also der Standardisierung entzieht. Nicht ohne Grund erfreute sich Sokrates im 18. Jahrhundert großer Beliebtheit, denn er steht seit der Antike für das europäische Modell des Selbstdenkens und der Selbstbefreiung, für die Fähigkeit, Probleme zu erfassen und den Weg zur Lösung selbst zu gehen, und gegen die Neigung, abrufbare Daten als begründetes Wissen misszuverstehen.

Solche Überlegungen haben Didaktik und Methodik immer wieder geprägt, und viele Lehrerinnen und Lehrer hängen bis heute an solchen Leitorientierungen, obschon sie wissen, dass es sich hier um eine regulative Idee handelt, die die Realität nur bedingt zu erreichen vermag. Dennoch haben sie gute pädagogische Gründe auf ihrer Seite, denn was mit Sokrates begonnen hat, nennen wir seit Kant Mündigkeit²⁰, und diese hat sich als unbestrittenes Globalziel der allgemeinbildenden Schulen etabliert.

Mündigkeit meint die Fähigkeit, sich eigenständig mit der Welt auseinanderzusetzen, eigene Urteile zu entwickeln und aus diesen eigene Entscheidungen herzuleiten. Wie alle geistigen Orientierungen lässt sie sich nicht auf ihren Nutzen hin messen, doch es leuchtet

¹⁷ Vgl. H. Fend, *Qualität im Bildungswesen*, Weinheim 1998. Derselbe: *Geschichte moderner Bildungssysteme*, Wiesbaden 2005.

¹⁸ Th. Städtler, a. a. O., S. 5/6.

¹⁹ Grundlegende Einsichten hierzu bietet der Sammelband: *Schule und Wirtschaft – Auf der Suche nach einem neuen Verhältnis*, hrsg. v. J. Rekus, Münster 2002 (vor allem: S. 5 ff., 59 ff. u. 70 ff.).

²⁰ Maßgeblich ist hier Kants 1784 publizierter Aufsatz: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: I. Kant, *Werke in sechs Bänden*, hrsg. v. W. Weischedel, Bd. VI, Darmstadt 1964, S. 53–61.

²¹ G. Roth, *Bildung braucht Persönlichkeit – Wie Lernen gelingt*, Stuttgart 2011.

²² F. Nietzsche, *Also sprach Zarathustra*, Teil I, Reclam 7111, Stuttgart 1982, S. 64.

²³ K. P. Liessmann, *Theorie der Unbildung – Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Serie Piper Bd. 5220, München 2008, S. 148/149.

ein, dass sie mit Freiheit und Würde zusammenhängt und die unverzichtbare Voraussetzung für eigenverantwortliche Handlungsträger in einer dynamischen Gesellschaft bildet. Wenn die Gesellschaft diese bejaht, dann muss sie den allgemeinbildenden Schulen ihren qualitativen Anspruch wieder zubilligen und für Rahmenbedingungen sorgen, die qualitative Seriosität ermöglichen. Hält sie weiterhin am schnellen Nutzen fest, dann wird sie zunehmend intelligente, doch steuerbare Funktionsträger begünstigen und mittelfristig eine Verdummung fördern, die in einer hochkomplexen Welt lebensbedrohlich ist.

Die qualitative Innenseite der Bildung impliziert unabdingbar die Frage nach der Innenseite des Lehrerberufs. Von der Lehrerperson ist heute nur noch selten die Rede, sie scheint ihren alten Stellenwert im heutigen Schulverständnis eingebüßt zu haben, ist der Vorstellung gewichen, Schule lasse sich mit Funktionsträgern betreiben, die gelegentlich evaluiert und optimiert werden, den Schulalltag permanent in Berichte fassen und so letztlich für den Aufschwung sorgen. Messdaten gibt es auch hier zuhauf, doch viele Lehrerinnen und Lehrer finden sich darin nicht wieder und halten tapfer an der Überzeugung fest, dass es auf die eigene Person ankomme, wenn man das Vertrauen von Kindern und Jugendlichen gewinnen und so den motivierenden Rahmen für einen gelingenden Unterricht aufbauen wolle.

Personale Qualitäten lassen sich weder trainieren noch messen, und so verwundert es nicht, dass sie in einer effizienzorientierten Bildungsprogrammatik keine maßgebliche Rolle mehr spielen. Dies ist ein Desaster, denn was die Pädagogik hierzu immer schon wusste, wird neuerdings auch von der Neurobiologie als fundamental bezeichnet, so etwa von Gerhard Roth²¹: Er kennzeichnet die Bildung aus der Sicht der Hirnforschung als Wechselspiel zwischen der Persönlichkeit des Lehrenden und der Persönlichkeit des Lernenden, ein Wechselspiel, das eben die Emotionen und Motive weckt, ohne die ein Bildungserfolg nicht möglich ist. Lernen und Gedächtnis bedürfen der persönlichen Motivation, vor allem des Vertrauens, und dies nicht erst in der Schule, sondern schon im Elternhaus.

Von solchen Überlegungen ist der Weg zu einer Absage an die Lerngesellschaft nicht weit. Sie wird seit einem Jahrzehnt geradezu als Mythos beschworen und ist die flächendeckende Nachfolgerin des Postulats vom lebenslangen Lernen. Hier gilt wohl Nietzsches Aphorismus „Auch die hohlste Nuss will noch geknackt sein“²², und hohl ist diese Nuss, weil sie den puren Wissenserwerb zum Lebensprinzip erhebt, ohne vom Erkennen und Verstehen zu sprechen. Wer will aber schon reflexionsfrei bis zum Tod lernen? Der Wiener Philosoph Konrad Paul Liessmann diagnostiziert hier: „Keine Gesellschaft hat deshalb so abfällig über das Wissen gesprochen wie die Wissensgesellschaft, da es ihr weder um Wahrheit noch um Bildung geht. Auch für das moderne Wissensmanagement gilt unausgesprochen der Grundsatz: Du sollst nicht erkennen.“²³

Die Lerngesellschaft ist also keine Bildungsgesellschaft, weil sie das Wissen für eine Datenmenge hält, die man in Kompaktkursen

verteilen kann, das heißt, sie begreift nicht, dass echtes Wissen nach Art des Sokrates im Lösen von Problemen erzeugt werden muss. Dies kostet Zeit, doch es fördert auch die Urteilsfähigkeit, und diese allein ist der Schlüssel zu Lösungswegen, die zwischen der Expansion des Wissens und der Beschränktheit des Gewussten vermitteln können.

Deshalb sollten wir die Lerngesellschaft als überhitztes Intermezzo sehen und für eine Bildung eintreten, die jungen Menschen gerade in einer Welt des schnellen Wandels möglichst viele Denkwege und Geisteswelten eröffnet, damit sie sich denkend und handelnd auf immer neue Situationen einstellen, also ihren eigenen Weg finden können.

Dies kann nur gelingen, wenn wir uns auf die personale Dimension des Schulalltags rückbesinnen, denn diese ist nicht ein beliebiges Zubehör, sondern entspringt dem Kern der europäischen Kultur und hat als das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit auch Eingang in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Art. 2) gefunden. Europa verdankt seine Stärke

dem Vertrauen in die eigenständige, autonome Person, die zum Gemeinwohl gerade dadurch beiträgt, dass sie sich nicht als Rädchen im kollektiven Getriebe sieht, sondern ihre Authentizität im eigenverantwortlichen Handeln sucht. Diese geschichtlich gewachsene Stärke im Wettbewerb der Kontinente tagesaktuellen Markttrends zu opfern, wäre tragisch, und um dies zu verhindern, kommt es vor allem auf ein Bildungswesen an, das die Würde der Person ernst nimmt und den mündigen Verantwortungsträger fördert.

Autor: **Prof. Dr. Claus Günzler** • Foto: **Fotolia**

Der Schulalltag vollzieht sich derzeit – das ist mein vorläufiges Resümee – unter einer belastenden Spannung zwischen qualitativen und quantitativen Ansprüchen.



Prof. Dr. Claus Günzler, Jg. 1937, em. Professor für Philosophie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, ebd. 1984-2002 Leiter des Hodegetischen Instituts, 1991-2006 Mitherausgeber der Nachlassedition Albert Schweitzer im Verlag C. H. Beck. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Philosophie der Antike und der Aufklärung, zu Goethe und A. Schweitzer, zur Bildungstheorie sowie zu ethisch-erzieherischen Gegenwartsfragen. Details siehe: <http://www.claus-günzler.de/>

Bildung „Mitten im Markt“

Die didacta 2014 in Stuttgart

Während Aussteller und Messebauer am Sonntag vor der Eröffnung der didacta noch mit Schneefällen zu kämpfen hatten, schien am ersten Messetag die Sonne und lockte zahlreiche Besucher auf die Wiesenflächen zwischen den Hallen. Ähnlich kontrastreich wie das Wetter präsentierte sich die Veranstaltung an sich, denn wie auch in den Vorjahren bewegte sich die didacta auf hohem Niveau zwischen Traditionalismus und Innovation.

Mitten im Markt“ lautete in diesem Jahr das „Motto, und damit ist der Grundcharakter der größten Bildungsmesse Europa treffend umschrieben. Zwar setzt es sich die didacta stets zum Ziel, einen Beitrag zu inhaltlichen Diskussionen rund um zentrale pädagogische und bildungspolitische Themen zu liefern, jedoch gelingt dies nur zum Teil. Sicher fassen Veranstaltungskonzepte wie das „Forum Bildung“ oder das „Forum Unterricht“ regelmäßig diskursive Linien zusammen und warten mit relevanten Gesprächspartnern und Referenten auf. Jedoch werden die Akzente, so scheint es, andernorts gesetzt. Das zeigt sich beispielsweise auch an den Besucherzahlen der Vortragsreihen innerhalb der Messe, die nicht mit denen dezidierter Fachkongresse wie etwa dem „Bundeskongress Schulleitung“ konkurrieren können. Die meisten Besucher begnügen sich eben damit, durch die Hallen zu streifen und sich einen Eindruck von den vielfältigen Ständen und Angeboten der Aussteller zu machen.

Zudem variiert die didacta ihr Veranstaltungsangebot hinsichtlich der Fachdiskussionen bereits seit Jahren nicht wirklich. Zwar ist man als Messebesucher angesichts des Überflusses (erneut wurden alle acht Hallen der Messe Stuttgart ausgelastet) froh über Konstanz und Orientierung, wie sie in Form etablierter Reihen wie eben „Forum Bildung“ geboten wird. Für Variationen und Entwicklungen der Veranstaltungsangebote wäre man jedoch ebenfalls dankbar, allein schon, weil auf diese Weise das inhaltliche Angebot schärfer konturiert würde.

Das gleiche gilt für die Gestaltung der Messe an sich, die sich Jahr für Jahr sehr ähnlich präsentiert. Einen gestalterischen Rahmen für das vielfältige Angebot zu finden, der einerseits einen roten Faden verleiht, andererseits jedoch von Messe zu Messe variiert werden könnte, wäre sicherlich eine Bereicherung.

Bei aller Kritik an der Grundkonzeption der Messe darf man allerdings nicht vergessen, dass der globale Anspruch der didacta notwendig eine gewisse „Vermassung“ mit sich bringt. Schließlich richtet sich die Veranstaltung nicht nur an sämtliche schulischen Akteure (und bereits hier sind die Interessen von z. B. Referendaren und SchulleiterInnen doch sehr unterschiedlich gelagert), sondern auch an Kitas, kommunale Träger, allgemein Interessierte etc. Ein derart heterogenes Publikum lässt sich wohl kaum auf einen gemeinsamen inhaltlichen Nenner bringen was beispielsweise die Konzeption des Rahmenprogramms oder die Ausstellungsgestaltung angeht.



Auch 2014 ist die didacta eine Veranstaltung, die teils begeistert und teils enttäuscht

Außerdem darf man nicht vergessen, dass die didacta einen einzigartigen Branchen-Überblick bietet und als „Umschlagplatz“ und Katalysator bildungswirtschaftlicher Entwicklungen eine wichtige Funktion erfüllt. Vieles von dem, was an Kooperationen und Projekten das Bildungswesen prägt, wird im Rahmen der Messe vorgedacht und initiiert.

So bleibt es für den interessierten (Fach-)besucher zentral, den kommerziellen Charakter der didacta zu akzeptieren und sich zugleich für die relevanten Angebote zu sensibilisieren. Davon gab es natürlich auch in diesem Jahr einige. Die folgenden Seiten sollen Ihnen einen pointierten Überblick geben. Das betrifft einerseits die Ausstellerseite und die Frage nach Entwicklungslinien und Innovationspotential im Bereich der Schulausstattung, andererseits jedoch auch die fachlichen Debatten, die je nach Perspektive „am Rande“ oder „im Zentrum“ der Messe stattfanden. Auch die Ganztagschule, das Titelthema dieser Ausgabe, bildete dabei einen Diskussions-schwerpunkt, dessen wesentliche Ergebnisse wir Ihnen nachfolgend in der Zusammenfassung präsentieren möchten.

Ausstellungs-Rundgang

Kurzportraits

Bei 900 Ausstellern, verteilt auf acht Hallen, musste man als Messebesucher wie immer einige Kilometer zurücklegen, wenn man später sagen wollte, man habe sich „einen Eindruck verschafft“. Noch schwieriger als einen groben Gesamteindruck zu bekommen war es, wirkliche Entwicklungslinien zu erkennen.

Ganzheitlichkeit als Konzept

Eine interessante Entwicklung aus Schulleitungsperspektive ist sicherlich die Tendenz zu ganzheitlichen Angeboten und die Sensibilisierung für die Notwendigkeit von Dienstleistungskompetenz bei den Ausstellern, v. a. im Schul-IT-Bereich. Damit tragen die Anbieter einem zentralen Wunsch von Schulen und Trägern gleichermaßen Rechnung, nämlich dem nach einer umfassenden Betreuung und



Wo soll man da bloß hingucken? Ein kleiner Teilausschnitt der didacta 2014

Komplett-Umsetzung des IT-Konzepts bei geringstmöglichem administrativen Aufwand.

Beispielhaft für dieses Prinzip der Ganzheitlichkeit steht z. B. die Firma AixConcept. Der Fokus des Leistungsspektrums liegt auf den Bereichen Beratung, Konzeption, Realisierung und Support: Hier bietet das Unternehmen u. a. die umfangreiche Bestandsaufnahme und Planung der schulischen IT-Ausstattung – von der vernetzten Rechnerlandschaft bis zur professionellen Einrichtung eines WLAN-Netzwerks – an. Umfangreicher Anschluss-Support gehört ebenfalls zum Service von AixConcept. Mit der MNSpro-Reihe bietet das Unternehmen darüber hinaus ein speziell auf die Bedürfnisse von Bildungseinrichtungen zugeschnittenes IT-Lösungs-Portfolio für schulische Administration und Unterrichtsgestaltung. In diesem Jahr präsentierte sich AixConcept gemeinsam mit den Partnern Meru Networks und LEBA Innovations. Beide ergänzen das Portfolio um spezialisierte Lösungen. Meru Networks hält WLAN-Hardware-Komponenten be-

reit, die mit der patentierten Single Channel-Technologie aufwarten: So wird von allen Access Points ein einziger Kanal für das Netzwerk genutzt und Roaming damit vermieden. LEBA Innovations indes stellt Aufbewahrungslösungen für Schul-IT in vielfältigen Ausführungen bereit.

Ähnlich ganzheitlich arbeitet der IT-Anbieter REDNET, der sich auf der didacta mit einem Gemeinschaftsstand präsentierte, zu dem u. a. itslearning und Samsung gehörten. Auf Basis von Bedarfsanalyse und Beratung stellt REDNET alle IT-Komponenten zusammen, die eine Schule konkret benötigt, und unterstützt anschließend den Implementierungsprozess vor Ort. Auf diese Weise wurde z. B. kürzlich die Gesamtschule Reichshof im Rahmen eines Modellprojekts mit Tablets ausgestattet.

Auch Microsoft setzt nicht allein auf Produkt-Absatz, sondern auf Kompetenz für Schulen. Das Projekt „Partners in Learning“ steht exemplarisch für diesen Ansatz: Hier werden praktische Hinweise zum Einsatz von IT im schulischen und pädagogischen Kontext gegeben. Im „App-Ratgeber“ werden regelmäßig schulrelevante Bildungs-Apps vorgestellt – wohlgemerkt nicht nur solche von Microsoft, sondern auch von nicht assoziierten Fremdanbietern.

Schulernährung und Klassenraumbeschallung

Mit Phonak und apetito seien noch zwei weitere interessante Anbieter exemplarisch angesprochen. apetito verfolgt im Bereich der Schulverpflegung ein ähnlich ganzheitlich gedachtes Konzept wie vorgenannte IT-Anbieter: Von der Ernährungsberatung über die Speiseplanzusammenstellung bis zum Catering/ Personalstellung reicht das Angebot. Mit der Beauftragung von apetito lösen Schulen so (budgetabhängig) die schulische Versorgungssituation nicht nur lieferantenseitig, sondern auch administrativ. Dazu gehören auch wichtige Detailinformationen wie etwa die gerade erstellte Allergie-broschüre, die den neuen Bestimmungen zur Auszeichnung von Lebensmitteln Rechnung trägt. Gerade in Ganztagschulen lässt sich so ein anspruchsvolles Feld professionell abdecken.

Ein anderes bildungspolitisch zentrales Thema steht im Fokus der Firma Phonak. Deren Beschallungssysteme schaffen eine differenzierbare auditive Situation im Klassenzimmer und unterstützen so inklusiven Unterricht. Eine spezielle FM-Technologie ermöglicht das gemeinsame Unterrichten von normal hörenden und hörgeschädigten Kindern. Dabei wird die Stimme des Lehrers direkt auf die Hörgeräte der schwerhörigen Schüler übertragen.

Vortrag „Anforderungen für eine inklusive Schule“

Was müssen Lehrer können?

Inklusion ist zu Recht eines der meistdebattierten Themen im Schulkontext, jedoch wird es oft genug nur als wirkmächtiges politisches Schlagwort benutzt, ohne dabei Inhaltliches zu konturieren. Der Vortrag von Prof. Dr. Ewald Kiel im Rahmen des „Forums Bildung“ stellte eine von der Pike auf gedachte Perspektive dagegen, die auch Messinstrumente inklusiver Entwicklung wie den „Inklusionsindex“ in Zweifel zog.

Kiels Kernfragen lauteten: Was ist eigentlich pädagogisches Handeln? Ist es „berechenbar“, so dass sich idealtypische Szenarien für inklusiven Unterricht ergeben würden? Um diese Fragen zu beantworten, wählte der Wissenschaftler einen sehr basalen Ansatz, ausgehend von der Definition einer „pädagogischen Handlung“. Eine solche müsse folgende Voraussetzungen erfüllen: Sie muss einerseits Freiheit ermöglichen (also im nativistischen Sinne Rousseaus natürliche Entfaltung fördern), andererseits erfordert sie aber auch die Anerkennung von Zwang.

Als Extrembeispiel für letzteren Aspekt nannte Kiel die einstmals diskutierte „Idealvorstellung“ einer Schule als Panoptikum, in dessen Mitte die Schüler aus jeder Perspektive von Aufsehern beobachtet ihrer Schultätigkeit nachgehen müssen.

Aufgabe des Pädagogen sei nun, zwischen beiden Polen (Freiheit und Zwang) „zum Zwecke der Erziehung und Bildung“ zu vermitteln. Von dieser Überlegung ausgehend fächerte Kiel das Spektrum pädagogischer Einflussfaktoren aus, um gleichsam darzustellen, welche Handlungssitems in eine solche „Berechnung“ pädagogischen Handelns einzubeziehen seien. Dazu gehören pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, etc. ebenso wie etwaige „Zwischenfälle“ im Handlungskontext.

All diese Faktoren können nun aus zwei Perspektiven betrachtet werden: Die kompetenzorientierte Sicht geht davon aus, dass die genannten Aspekte binnendifferenzierend auf einer reinen Wissens Ebene in Bezug gesetzt werden können, es also möglich sei, eine berechenbare Pädagogik zu denken, die das Zusammenspiel der Einzelfaktoren greifbar macht. Gegen diese Überlegung setzte Kiel eine Metapher: Wie beim Schachspiel sei es zwar theoretisch möglich, alle zur Verfügung stehenden Optionen zu berechnen, das sei jedoch nicht menschlich leistbar.

Der Wissenschaftler votierte deshalb für eine strukturfunktionale Sicht der Dinge: Viele Probleme seien nicht fachlich lösbar, sondern nur auf der emotionalen Ebene. Dies konkretisierte er, indem er die Ergebnisse einer gemeinsamen Studie der LMU München und des Zentrums für Luft- und Raumfahrttechnik aufführte. Demnach sei etwa die Furcht vor emotionaler Belastung einer der zentralen Vorbehalte von Regelschullehrern/-lehrerinnen gegenüber der Inklusion. Die Differenz zwischen Sonderschullehrern/-lehrerinnen und ihren KollegInnen an Regelschulen zeige sich generell im Kontrast von kompetenzorientierter und strukturfunktionaler Perspektive: Während RegelschullehrerInnen sich v. a. als „Wissensvermittler“ begreifen (also kompetenzorientiert agieren), sähen sich FörderschullehrerInnen meist als „Persönlichkeitentwickler“ und legen den Fokus auf strukturfunktionale Fragen.

In einem abschließenden Fazit sprach Kiel dementsprechend folgende Empfehlungen aus:

- Pädagogik solle nicht nur kompetenzorientiert, sondern auch strukturfunktional orientiert sein. Wichtig sei eine schulformübergreifende Vermittlung von fachlichen und sozialen Kompetenzen.
- Förderschulpädagogische Aspekte müssten in die Ausbildung von Regelschullehrern/-lehrerinnen integriert werden
- Pädagogische Haltung müsse bereits in der Ausbildung eingeübt werden, indem z. B. mit authentischen Fällen gearbeitet werde (z. B. „handlungsfähig bleiben in belastenden Situationen“).

Kiel stellte in der anschließenden Diskussion jedoch auch klar, dass mit der Veränderung der pädagogischen Perspektive allein keine Inklusion zu machen sei und dass Investitionen seitens der Politik unabhängig von fachlichen Überlegungen notwendig seien – dazu gehören etwa Fragen der räumlichen und personellen Ausstattung.

Autor: **Michael Smosarski**

Anzeige



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

Die mehr als 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 anzunehmen.

Bewerbungsvoraussetzungen:

- ✓ 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 Jahre im Inlandsschuldienst tätig gewesen.

Hinsichtlich des Bewerbungsverfahrens nehmen Sie bitte Kontakt auf mit dem

Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA 3

50728 Köln • Ansprechpartnerin: Frau Hannemann

Tel.: 022899/358 1455 oder 0221/758 1455 • E-Mail: marita.hannemann@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 –



Ganztagsschule – der einzige Weg in die Zukunft der Bildung?

Konzepte für die Ganztagsschule in der Diskussion

Die Ganztagsschule gilt vielen Politikern und Experten als Zukunftsmodell. Doch welche Rahmenbedingungen brauchen die Schulen für ihr ausgedehntes Angebot? Oder leiden gar die Persönlichkeitsentwicklung und die Familie unter der ganztägigen Betreuung? Diese Fragen wurden auf der didacta 2014 beim „Forum Bildung“ unter der Moderation von Christoph Link von der Stuttgarter Zeitung engagiert diskutiert.

Unter dem Stichwort Rhythmisierung ist eine der zentralen Fragen, wie genau der verlängerte Schultag für die Kinder förderlich gestaltet werden soll, zusammengefasst ist das eine komplexere Frage als es zunächst scheint. Es gehören viele Bausteine zum Gelingen eines schulischen Ganztages. Dabei ist Konsens, dass Phasen der Entspannung, der betreuten Hausaufgaben, der guten möglichst frischen Schulspeisung und ein erweitertes Angebot im Sinne eines ganzheitlichen Menschenbildes mit musischen und sportlichen Angeboten einander abwechseln sollen. Christel Hempe-Wankel machte deutlich, dass dafür allerdings eine grundsätzlich andere Auffassung beim Lehrpersonal herrschen müsse. Eine schulische Öffnung nach Außen in Hinblick auf externe Fachkräfte, die in die Schule kommen, ist vonnöten. Gemeinsam mit den regulären Lehrkräften sollen multiprofessionelle Teams gebildet werden, die am schulischen Nachmittag aktiv werden. Die nicht-unterrichtliche Arbeitszeit von Lehrern müsse ausgeweitet werden und das nach Möglichkeit mit mehr Präsenz in den schulischen Räumlichkeiten vor Ort, merkte die Bundesvorsitzende des Ganztagsschulverbandes an.

Cem Özdemir und Christel Hempe-Wankel betonten explizit, was als Grundstimmung von allen Teilnehmern der Diskussion mitgetragen wurde: Es geht bei der Entwicklung des Ganztages um mehr als nur einen verlängerten Schultag. Es geht vielmehr um die Notwendigkeit, Schule grundsätzlich neu zu denken. Das geht von der besseren Umsetzung inklusiver Konzepte bis hin zur bereits genannten Öffnung von Schule gegenüber außerschulischen Kompetenzen, die mit dem klassischen Angebot verzahnt werden. Leuchtturmprojekte und Best Practice-Beispiele können dabei in einzelnen Feldern den Weg weisen. So wusste Frau Hempe-Wankel von einer Bremer Ganztagsgrundschule zu berichten, die es schafft, nachmittags individuellen Klavierunterricht auf hohem Niveau anzubieten und das in einem prekären sozialen Umfeld, in dem Raum und Möglichkeit dafür keineswegs selbstverständlich sind. Cem Özdemir ergänzte die Debatte um einen zeitlosen Aspekt, der jenseits der verschiedenen Konzepte im pädagogischen Feld immer schon Gültigkeit hatte und diese wohl auch weiterhin haben wird – das pädagogische Personal selbst. Die Qualität und Motivation der einzelnen Lehrkraft ist für gute Schulgestaltung weiterhin zentral. In der Ganztagsschule

ist dabei von Bedeutung, dass die Lehrkräfte auch explizit im Ganztage beschäftigt sein wollen, ergänzte Gerhard Brand zur Personalfrage. Hier spielen schulscharfe Ausschreibungen eine große Rolle – die ausgeschriebene Stelle und der jeweilige Pädagoge sollten möglichst gut zusammen passen.

Cem Özdemir forderte in dem Zusammenhang mit einigen Mythen der Bildungsdiskussion aufzuräumen: Die vielfach geforderten kleinen Klassen verursachten immense Kosten, brächten dafür aber relativ wenig. Das sei nun in keinem Fall die Lösung. Was wirklich Qualitätsunterschiede brächte, das müsse herausgearbeitet werden. Gegen Ende der Diskussion kristallisierten sich klar zwei Schwer-

punkte in der Debatte um den Ganztage heraus: Das große Plus des Ganztages liegt unter anderem darin, führte Cem Özdemir aus, dass die Kinder schichtübergreifend mehr Zeit in Gemeinschaft verbrachten. Das fängt Kinder aus bildungsfernen Schichten auf und gibt ihnen die Möglichkeit – wie beim Bremer Beispiel von Frau Hempe-Wankel – beispielsweise ein musikalisches Nachmittagsangebot wahrzunehmen, welches die Eltern vielleicht nicht anbieten können. Die Ganztagschule liefert aus Sicht der Befürworter eine wertvolle Unterstützung

für berufstätige Eltern und bindet Kinder aus bildungsfernen Schichten länger in eine bildungsaffine Gemeinschaft ein. Auf der anderen Seite gibt es Eltern, die ihre Kinder explizit zuhause haben wollen. Statt beim Ganztage eine positive entlastende Auswirkung auf das Familienleben zu vermuten, wird eher eine Störung und Belastung durch den Ganztage erlebt oder befürchtet. Zwei Wortmeldungen aus dem Publikum sprachen des Weiteren von verplanter Kinder- und Jugendzeit. Es gehöre zur Jugend dazu, freie Zeit nach eigenem Gusto zu verbringen. Das fand Zustimmung auf dem Podium von Dr. Jörg Schmidt, der erwähnte, dass zwar nicht alles, was er mit 14 Jahren von den 17-jährigen Freunden auf dem Fußballplatz lernte, pädagogisch sinnvoll gewesen sei, vieles aber doch von Wert für ihn. Insgesamt wurden damit die Spannungsfelder deutlich, in denen sich die Debatte um die Ganztagschule bewegt. Es gilt sich in Zukunft möglichst fruchtbringend zwischen den verschiedenen Lagern zu verorten.



Forum Bildung auf der didacta 2014

Autor: Jens Bülskämper • Foto: Nadine Herms

Das Gespräch zum Thema Ganztagschule wurde geführt von Gerhard Brand, Landesvorsitzender des VBE Baden-Württemberg, Christel Hempe-Wankel, stellvertretende Bundesvorsitzende des Ganztagsschulverbandes, Cem Özdemir, Bundesvorsitzender Bündnis 90/Die Grünen und MD Dr. Jörg Schmidt vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg.

Weitere Informationen zur Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen unter: www.projekt-steg.de

Weitere Informationen zum Verband Bildungsmedien unter: www.bildungsmedien.de

Schulbuch des Jahres

Grundschullehrwerk 'eins zwei drei' ist „Schulbuch des Jahres 2014“

Auf der Leipziger Buchmesse wurden die Schulbücher des Jahres 2014“ gekürt: Den Preis in der Kategorie Mathematik erhielt in diesem Rahmen eins zwei drei, ein Lehrwerk für die Grundschule aus dem Cornelsen Verlag. Die Auszeichnung wird vom Georg-Eckert-Institut in Zusammenarbeit mit der Leipziger Messe verliehen und steht unter Schirmherrschaft der Kultusministerkonferenz. Eine Jury von Fachwissenschaftlern, Didaktikern und Lehrkräften hat die Preisträger aus über 40 eingereichten Titeln ausgewählt. Ziel ist es, wegweisende Lehrwerke zu würdigen.

Eins zwei drei verbindet“, so die Jury in ihrer Begründung, „auf vorbildliche Art und Weise das fachliche mit dem sprachlichen Lernen“. Stefan Breuer, Bereichsleiter Grundschule in den Cornelsen Schulverlagen erläutert das Lehrwerkskonzept: „Unser Anliegen ist es, Sprachförderung konsequent in den Mathematikunterricht der Grundschule zu integrieren. Es freut uns sehr, dass diese innovative Herangehensweise preisgekrönt wurde. 'Eins zwei drei' baut die Sprachkompetenz und den Wortschatz der Kinder systematisch aus und auf. Der Schwerpunkt liegt auf fachbezogenen Wendungen und Wörtern. Um allen Kindern gerecht zu werden, bietet das Lehrwerk vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten an. 'Eins zwei drei' geht außerdem auf die kulturelle Vielfalt in den Klassen ein. Die The-

menwahl, die Aufgabenstellungen und die Illustrationen greifen auf Alltagssituationen zurück, die alle Kinder kennen. Die Lehrkräfte erhalten auf den einzelnen Seiten und in übersichtlichen Handreichungskarteien zahlreiche Informationen zur Arbeit mit mehrsprachigen Lerngruppen. Um allen Kindern gerecht zu werden, bietet das Lehrwerk vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten an.

Die Auszeichnung „Schulbücher des Jahres“ wurde vom Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung gemeinsam mit der Leipziger Buchmesse ins Leben gerufen, um die Qualität und Innovation von Schulbüchern zu fördern. Der Preis wurde in diesem Jahre zum dritten Mal vergeben.



Quelle: bildungsklick.de • Foto: Cornelsen

Anzeige

Das SchulleiterABC Online

SchulleiterABC

das Original

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

Testen Sie unverbindlich alle Vorteile:

www.schulleiterabc.de → SchulleiterABC Online

Benutzername: BSL2014

Passwort: test14abc

Wählen Sie Ihr Bundesland !

Kostenloser Testzugang bis 30.5.2014 freigeschalten!



MEDIENGRUPPE
OBERFRANKEN
FACHVERLAGE

Überzeugt? Fordern Sie Ihren persönlichen Abo-Zugang (3 Lizenzen) 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

Weitere Infos unter: www.schulleiterabc.de

Inklusive Schule – eine gemeinsame Sache

Lernen von Jakob Muth-Preisträger- und Bewerberschulen

Seit 2009 vergeben die Bundesbeauftragte für die Belange behinderter Menschen, die Bertelsmann Stiftung und die Deutsche Unesco Kommission den Jakob Muth-Preis für inklusive Schule. Seitdem haben sich mehrere hundert Schulen für den Preis beworben.

In den bisherigen Wettbewerbsrunden mussten die Bewerber Fragen zu den folgenden fünf Themenfeldern beantworten:

- Inklusion und Leistung: Wie gut gelingt es Schulen, ein inklusives und gleichzeitig herausforderndes und leistungsstarkes Lernumfeld zu schaffen?
- Qualitätsmanagement mit inklusivem Leitbild: Wie formulieren Schulen ihre Mission und ihr Motto mit Blick auf Inklusion, wie fördern sie alle in der Schule Tätigen und wie managen und evaluieren sie ihre Bemühungen, möglichst viel Inklusion zu erreichen?
- Inklusive Lehr- und Lernkultur: Wie setzen die Schulen inklusives Lehren und Lernen um?
- Inklusion durch Teilhabe: Wie trägt die Partizipation von Schülern und Eltern zur Umsetzung von Inklusion in der Schule bei?
- Inklusion durch Zusammenarbeit: Wie trägt die Schule Inklusion durch Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Partnern nach außen?

Aus den Bewerbungen der vergangenen Jahre haben sich zwei Dinge gezeigt. Zum ersten: Inklusion geht weit über den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Förderbedarf hinaus. Eine Gemeinsamkeit der Preisträger ist, dass sie eine Schule für alle Kinder sein wollen – und alle Kinder dabei begleiten, den nächsten Entwicklungsschritt zu gehen, so, wie sie es gerade brauchen. Zum zweiten: drei Bereiche haben sich als ganz besonders wichtig für die Schulen in ihrer Entwicklung herausgestellt:

Teamarbeit, sowohl zwischen Lehrkräften und Schulleitung, als auch der Lehrkräfte untereinander und zwischen Lehrkräften und anderen am Kind Tätigen

Unterricht: Inklusion durch individuelle Förderung (Lernformen und -organisation, Materialien, Diagnostik (als Grundlage für die Planung der nächsten Schritte), Bewertung, etc.)

Der Rahmen – und zwar über die gesetzlichen Rahmenbedingungen und die Ausstattung (sachlich, räumlich, personell) hinaus zum einen die Haltung aller Beteiligten und zum anderen die bewusste Gestaltung und Schaffung eines Rahmens, z.B. auch mit Blick auf die Lerngruppenszusammensetzung.

Der Unterricht ist das Kernstück der Umsetzung von Inklusion – im weiten Sinne, allen Teilhabe zu ermöglichen. Teamarbeit und Rahmen sind das, was das Gelingen des Kernstücks ermöglicht. Christina Lang-Winter, Schulleiterin der Kettelerschule in Bonn formuliert: „Ich verstehe mich als Schulleiterin im Dialog. Im Dialog heißt, ich kann vieles selber entscheiden, möchte das aber nicht. Sondern ich möchte die Stimmen der gesamten Schulgemeinde hören.“ Es ist daher kein Zufall, dass sich die Frage der Teamarbeit von der Leitung bis

in die Klassenräume zieht: meist gibt es Schulleitungsteams, die sich eng miteinander und mit den anderen Beteiligten – Schülern, Eltern, Kollegium – abstimmen, an der Kettelerschule z.B. viermal im Jahr in der Inklusionsgruppe. Genauso sind die Kollegien der JMP-Bewerber- und Preisträgerschulen in aller Regel in festen Teams organisiert – als Jahrgangs- oder Stufenteams, für die oft im Stundenplan gemeinsame Planungszeiten verankert sind, so dass enge Absprachen einfach möglich sind und nicht zulasten von Unterricht gehen oder außerhalb der



Atelierarbeit in der Brüder-Grimm Schule in Ingelheim

Schulzeit stattfinden müssen. Besonders entscheidend ist dabei, dass häufig Sonder- und Regelpädagogen ein Team bilden und zu gleichen Teilen Verantwortung für alle Kinder übernehmen. Ebenso sind Sozialpädagogen, Erzieherinnen oder Therapeuten oft fester Bestandteil

der Teams, die sich regelmäßig treffen und austauschen. In der Offenen Schule Kassel-Waldau etwa gibt es Stufenteams. Sie übernehmen die neuen Fünftklässler und begleiten sie in aller Regel durch die gesamte Schulzeit, bis zum Jahrgang 10. Alle sechs Züge einer Stufe liegen räumlich in einem Haus oder auf einem Flur zusammen, in dem auch das Stufenlehrerzimmer untergebracht ist. Unterrichtseinheiten und Methodik werden abgestimmt. Alle Sozialarbeiterstunden der Schule gehen vollständig in die fünften Klassen und werden dort für ausführliche Beobachtung und Diagnostik verwandt.

Im Verbund des Förderzentrums Schleswig-Kropp ist das Kollegium des Förderzentrums gleichzeitig fester Bestandteil der Kollegien der Schulen, an denen sie arbeiten.

Damit die Teamarbeit funktioniert, ist den Preisträger- und Bewerberschulen meist ein hohes Maß an Rahmengestaltung zu eigen: ein wesentliches Merkmal inklusiver Schulen scheint ein sehr bewusster Umgang mit Regeln, Routinen und Ritualen zu sein. Während die gesetzlichen und schulartspezifischen Rahmenbedingungen jeweils sehr unterschiedlich sind, zeichnet die Preisträger und viele der Bewerberschulen aus, dass sie viel Aufmerksamkeit auf den Rahmen

legen, um damit innerhalb des Rahmens große Freiräume für einen inklusiven und individuellen Unterricht zu haben. So hat sich beispielsweise das Kollegium an der Grundschule Wolperath-Schönau selbst zu einer Anwesenheit von 7.30 bis 16 Uhr verpflichtet. In der ganzen Schule gelten dieselben Handzeichen, um für Ruhe zu sorgen und die Stundenpläne der Eingangsstufe sind so gestaltet, dass die Hauptfächer immer parallel liegen, so dass klassenübergreifend und bei offenen Türen in verschiedenen Konstellationen gearbeitet werden kann. Der allergrößte Teil der Vorbereitung und Absprachen fällt damit in die Anwesenheitszeit.

Zur Rahmengestaltung gehört auch der bewusste Umgang mit der Verschiedenheit aller Kinder. Das kann sich beispielsweise in Lerngruppenzusammensetzung und in der Ausstattung der Klassenräume widerspiegeln. Besonders an den Grundschulen unter den

Preisträgern und Bewerberschulen findet sich so etwa häufig jahrgangsübergreifende Lerngruppen in verschiedenen Zusammenstellungen – Klassenstufen 1 und 2, 1 bis 3, sogar 1 bis 4 oder 1 und 4. Mit der Jahrgangsmischung wird die Illusion der Homogenität aufgehoben

und der Blick auf das einzelne Kind und seinen Entwicklungsstand gelegt. Die Jahrgangsmischung geht dabei meist Hand in Hand mit oft schulweiten Vereinbarungen zu Arbeitsmaterialien, Entwicklungsfortschritten und Methoden. So ist z. B. in der Grundschule Op de Host in Horst, die Jahrgangsmischung 1 – 4 macht, in jedem Klassenraum die gleiche Materialausstattung vorhanden. Sie umfasst den Lernstoff aller vier Klassenstufen und sogar darüber hinaus. Damit kann jedes Kind in seinem Tempo arbeiten. An der Brüder-Grimm-Grundschule in Ingelheim ist die Atelierarbeit fest in der Schule verankert. Hier wählen die Kinder selbständig Aufträge aus den Bereichen Mathematik, Sprache, Sachkunde oder Kunst und arbeiten daran, alleine, mit Partnern oder in der Gruppe. Die Atelierstunden eines Jahrgangs liegen parallel, so dass auch klassenübergreifend gearbeitet wird. Den Rahmen für die Atelierarbeit bietet jeweils ein großes Thema, wie Mittelalter, Erdzeitalter, Transport, etc. An der Heinrich-Zille-Grundschule in Berlin werden in allen JÜL-Klassen (Jahrgangsmischung 1-3) Lernstraßen verwendet, die Kindern und Lehrkräften gleichermaßen eine schnelle Orientierung ermöglichen, wo wer gerade steht. Beginn und Ende der Schultage oder sogar der Schulwoche sind oft ritualisiert; für Fragen und Probleme, die die ganze Lerngruppe angehen, sind häufig Stunden als Klassenrat oder in anderen Formaten reserviert. Viele Schulen haben eigene Formate der Leistungsbewertung entwickelt, wie Logbücher, Gesprächsformate, Kompetenzraster etc., die schulweit nach demselben Muster angewandt werden.

Die Liste ließe sich beliebig um weitere Beispiele ergänzen. Entscheidend sind drei Dinge:

- Inklusion – in dem weiten Sinne, wie sie von den Preisträger- und Bewerberschulen gelebt wird – ist nicht durch einzelne zu stemmen. Damit sie gelingt, braucht es gemeinsame Anstrengungen, gemeinsame Entscheidungen und gemeinsame Aushandlungsprozesse, die im Alltag auch von allen gemeinsam getragen werden.
- Inklusion wird ungeheuer erleichtert dadurch, dass sich Leitung, Kollegium und alle am Kind Tätigen in großen Teilen auf Abläufe, Rituale, Methoden und Strukturen einigen, die weite Gültigkeit haben. Wie dieser Rahmen letztlich aussieht, hängt stark von der Einzelschule ab. Die Existenz eines solchen, explizit vereinbarten und von allen geteilten, Rahmens entlastet den Einzelnen von zahlreichen organisatorischen Einzelheiten und Überlegungen. Damit ist ein großer Teil der Energie frei für das Kerngeschäft: inklusiven Unterricht, der sich an den Stärken und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientiert.
- Und schließlich verbindet die Schulen noch etwas: sie sind sämtlich überzeugt, schon weit auf dem Weg zur Inklusion zu sein – und gleichzeitig noch viel Weg vor sich zu haben. Und so gilt für sie alle, frei nach Luther: „Inklusion ist im Werden, nicht im Gewordensein“.

Autorin: Ina J. Döttinger • Foto: Ulfert Engelkes

Weitere Informationen

www.jakobmuthpreis.de

Führung und Moral

Ein Interview mit Prof. em. Drs. Rolf Dubs im Vorfeld des „Bundeskongress Schulleitung 2014“

Prof. em. Drs. Rolf Dubs ist einer der bedeutendsten Schulleitungsexperten im deutschsprachigen Raum. Er arbeitete (und arbeitet z. T. noch immer) auch außerhalb des Schulbereichs, z. B. als Universitätspräsident in St. Gallen sowie in hohen Positionen in Politik, Wirtschaft und Militär. Er wird zum Abschluss des DAPF-Kongresses über „Führung und Moral“ referieren. Zu diesem Thema hat er ein Buch geschrieben mit dem Titel „Normatives Management - Ein Beitrag zu einer nachhaltigen Unternehmensführung“ (Bern (Haupt) 2012). b:sl hat im Vorfeld des Kongresses ein Kurzinterview mit ihm geführt.

b:sl: Herr Dubs, Moral ist im Zusammenhang mit Führung in letzter Zeit ein vieldiskutiertes Thema geworden. Es gab dafür Anlässe genug: Steuerhinterziehung en masse, Korruption in Politik und Wirtschaft, manipulierender Automobilklub, abgeschriebene Doktorarbeiten, sexuelle Belästigung von Kindern u. a. m. Gerade das letzte Stichwort gibt Anlass zur ersten Frage: Wieweit ist Moral ein kritisches Thema für Schulleitung?

Dubs: In den Vereinigten Staaten hat sich Sergioivanni um die Jahrhundertwende mit normativen Fragen der Schulführung beschäftigt, ohne aber zu einer grundlegenden Theorie zu gelangen. Im deutschsprachigen Raum kommt die Diskussion erst jetzt aufgrund der Entwicklungen in der Wirtschaft etwas in Gang. Allerdings gibt es auch hier noch keine umfassende Theorie. Ich bin aber der Überzeugung, dass Fragen der Moral oder der Ethik für Schulen an Bedeutung gewinnen werden. Allerdings bin ich mit diesen beiden Bezeichnungen sehr zurückhaltend und spreche lieber von normativen Fragen der Schulführung, denn die beiden andern Ausdrücke wecken Vorstellungen über gutes Verhalten, die leicht dogmatisch werden können. Normative Fragen sind für die Schulen von zwei Seiten her bedeutsam: Einerseits müssen sie bewusst in den Unterricht eingebaut werden, wobei ich meine, dass nicht ein eigenständiges Fach Werterziehung (wie etwa in Japan) vorzusehen ist, sondern normative Fragen in allen Fächern eingebaut werden müssen. Modelle dazu sind viele entwickelt worden. Andererseits werden normative Fragen für Schulleitungen immer bedeutsamer, indem die Aufgaben der Schulleitung auch unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten sind. Konkret muss es um Leadership-Fragen gehen, bei denen Erscheinungen wie persönliches Machtstreben, Rücksichtslosigkeit, unfaire Taktiken, Egoismus oder Rechthaberei unter Lehrpersonen und im Führungsverhalten von Schulleitungen korrigiert werden.

b:sl: Ist „Schulführung und Moral“ für die Schule ein neues Thema?

Dubs: „Schulführung und Moral“ wird in der Ausbildung von Schulleitungspersonen zu einem nicht ganz so neuem, aber immer wichtigerem Thema, das im Sinne einer „Humanverantwortung als Teil der

Leadership“ zu verstehen ist. Dazu bedarf es erstens einer vertieften Auseinandersetzung mit der Sinnfrage der Führung (an die Stelle der Idee „der Zweck heiligt die Mittel“ muss die Frage treten „rechtfertigt das Ziel den Einsatz der Mittel?“). Und zweitens müssen die Leitungspersonen fähig werden, sich mit der Legitimationsfrage ihres Tuns auseinanderzusetzen, d. h. dem Nachdenken über die gleiche Achtung und die solidarische Verantwortung für jedermann.

b:sl: Welche Ansätze sehen Sie, dieses Thema im Schulbereich zu bewältigen?

Dubs: Schulleitungspersonen müssen mit dem normativen Führungsdenken vertraut und fähig zur vertieften Reflexion mit normativen Problemen werden sowie erkennen und sich bewusst werden,

dass Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft nicht fest vorgegeben sind, sondern nur die stete Reflexion darüber durchdachte Antworten auf die Sinnfrage bringt.

b:sl: Was sollte ein Schulleiter als nächstes tun?

Dubs: Zwingend ist es, dass Schulleitungspersonen beginnen sich mit dem normativen Management auseinanderzusetzen, damit sie selbst gegenüber normativen Fragen offen, ehrlich und selbstkritisch werden, um zu einem Schulleitungshandeln zu gelangen, das transparent, berechenbar, verlässlich und sinnorientiert wird. Dies gelingt nur mit dem Willen einer steten Reflexion über die Sinnfrage des eigenen Tuns, der gleichen Achtung aller Menschen sowie der Wahrnehmung einer solidarischen Verantwortung.

b:sl: Schafft dieses Thema auch Chancen?

Dubs: Die Wirtschaft ist auf dem Weg des Lernens. Das wird Schulleitungspersonen hoffentlich anregen, dieses Thema ebenfalls rasch voranzutreiben.



Prof. em. Drs. Rolf Dubs

Bundeskongress Schulleitung 2014 - Handwerkszeug für Schulleitung

Abendveranstaltung am 16. Mai 2014 ab 19 Uhr im Signal Iduna Park:

Preis 35 EUR pro Person
(Inkl. Buffet, ein Tischgetränk (Mineralwasser), Stadionführung)
Anmeldung: Online unter www.dapf.tu-dortmund.de

Der Bundeskongress Schulleitung 2014 steht in unmittelbarer Tradition zu den vorigen fünf Schulleitungs-Kongressen, die die Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) in einem anderthalbjährigen Turnus seit ihrer Gründung 2005 erfolgreich durchgeführt hat. Der Bundeskongress Schulleitung wächst nun durch das erweiterte Trägerkonsortium aus diesem Format heraus. Die Teilnehmenden erhalten an diesen beiden Tagen die Möglichkeit zum intensiven Austausch miteinander, aber auch mit Vortragenden und Forschenden aus der einschlägigen Wissenschaft, mit praxiserfahrenen Moderatorinnen und Moderatoren, Verbandsvertreterinnen und -vertretern und weiteren Akteuren rund um das hochaktuelle Thema Handwerkszeug für Schulleitung. Durch die vielfältigen Themenangebote und die Möglichkeit, an ein oder zwei der über 20 Werkstätten teilzunehmen, haben sie umfangreiche Gelegenheiten, ihr Handwerkszeug zu erweitern.

Datum/Zeit: 16./17. Mai 2014 (Freitag/Samstag)
Fr: Beginn um 15:00 Uhr bis ca. 18:45 Uhr
Sa: Beginn um 09:00 Uhr, Ausklang ab 16:15 Uhr

Ort: Kongresszentrum Westfalenhallen Dortmund
hinzubuchbare Abendveranstaltung im Signal Iduna Park

Kosten: Frühbucherpreis (bis 31.01.2014)
179 EUR pro Person
Normalpreis (ab 01.02.2014) 199 EUR pro Person
(Leistungen: Teilnahme an den Vorträgen und Werkstätten (Auswahl bei Anmeldung), Tagungsmaterialien, Pausengetränke, Mittagsbuffet am Samstag).
Die Buchung kann bis 4 Wochen vor Beginn des Kongresses für eine Gebühr von 25 EUR storniert werden. Ein Gruppentarif (pro Person ab vier Teilnehmenden einer Schule/Institution) kann auf Anfrage gewährt werden. Nähere Informationen dazu unter www.dapf.tu-dortmund.de.

Programm Bundeskongress 2014

FREITAG, DEN 16. MAI 2014

Ab 14.00 Uhr	Anmeldung und Begrüßungskaffee
15.00 – 15.30	Begrüßung durch die Veranstalter
15.30 – 15.45	Begrüßung aus dem Gastgeberland (Dr. Ulrich Heinemann, MSW NRW)
15.45 – 16.30	Plenumsvortrag: Führen ohne zu dominieren: Die Rolle von SchulleiterInnen bei der Ermöglichung von Lernen (Prof. Dr. Rolf Arnold, TU Kaiserslautern)
16.30 – 17.00	Pause
17.00 – 18.00	Fishbowl (moderiert durch Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff)
15.00 bis 15.30	Nachmittagskaffee
18.00 – 18.45	Rede: Schule im Wandel – Warum es sich lohnt, Schulleiterin und Schulleiter zu sein! (Präsidentin der Kultusministerkonferenz der Länder: Sylvia Löhrmann).
ab 19.00	Begrüßung und Abendessen im Signal Iduna Park (extra zubuchbar)

SAMSTAG, DEN 17. MAI 2014

09.00 – 09.15	Kurzplenum
09.15 – 10.45	11 Werkstätten parallel und 1 Vortrag im Halbplenum mit dem Thema: „ Wertschätzende Schulleitung “ (Prof. Dr. Olaf Burow, Universität Kassel)
10.45 – 11.15	Pause
11.15 – 12.15	Lösungs-Räume/Mottogruppen (freier Austausch mit Leitthemen)
12.15 – 13.15	Mittagsbuffet und Ausstellungsbesuche
13.15 – 14.45	11 Werkstätten parallel und Vortrag im Halbplenum mit dem Thema: Herausforderungen annehmen und Chancen nutzen – Erfolgreiche Schulleitung am Prüfstand des Deutschen Schulpreises (Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck)
14.45 – 15.15	Pause
15.15 – 15.30	Zusammenfassung (Margret Rössler, Vorsitzende von SLV- NRW)
15.30 – 16.15	Schlussvortrag: „ Führung und Moral – Illusion und Wirklichkeit “ (Prof. em. Dr. Rolf Dubs, St. Gallen)
ab 16.15 Ausklang	Abschlusscafé in Goldsaal und Ausstellerforum

Deutsche Akademie **DAPF**
für Pädagogische Führungskräfte

BELTZ

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

tu technische universität
dortmund

SLV NRW
...weil Schule unser Beruf ist

UK NRW
Unfallkasse
Nordrhein-Westfalen

Deutschland sucht die „Stärkste Schule“

Wie werden Jugendliche am besten gefördert?

Schulen sollten nicht nur ein Lern-, sondern auch ein Lebensort sein. Diese Schulen werden gesucht: Ab sofort sind bundesweit knapp 9.000 Schulen eingeladen, sich bei Deutschlands größtem Schulwettbewerb zu beteiligen.

Mitmachen können alle allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe I, die zur Ausbildungsreife führen. „Starke Schule“ zeichnet alle zwei Jahre Bildungsinstitutionen aus, die sich in herausragender Weise für ihre Schülerinnen und Schüler einsetzen und deren Ausbildungsreife fördern. Die Hertie-Stiftung, die Bundesagentur für Arbeit, die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und die Deutsche Bank Stiftung schreiben den Schulwettbewerb gemeinsam aus, die Kultusministerien unterstützen das Programm.

Insgesamt werden Preisgelder in Höhe von 220.000 € für die Weiterentwicklung des jeweiligen Erfolgskonzepts vergeben. Der eigentliche Gewinn besteht in der Aufnahme in das Netzwerk von „Starke Schule“ mit Fortbildungsangeboten zur Unterrichts- und Organisationsentwicklung. Bis zum 18. Mai 2014 können sich Schulen unter www.starkeschule.de bewerben.

Chancengerechtigkeit ist für das deutsche Bildungssystem eine große Herausforderung. Es gibt jedoch Schulen, die besonders die Stärken und Begabungen ihrer Jugendlichen individuell fördern und ihnen so echte Anschlussperspektiven bieten. Dabei geht es nicht nur um die Förderung der fachlichen und methodischen, sondern

auch der sozialen und persönlichen Fähigkeiten der Jugendlichen. „Starke Schule“ identifiziert diese Schulen und hilft dabei, gute Konzepte einer breiten Öffentlichkeit sichtbar zu machen.

Eine unabhängige Jury mit Vertretern der Partner und weiteren Experten aus Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft ermittelt die Sieger. Bewertet wird das gesamte Schulkonzept. Die Erfolge jeder Schule werden hierbei jeweils danach beurteilt, unter welchen Rahmenbedingungen sie arbeitet und welche Ressourcen zur Verfügung stehen. Pro Bundesland werden bis zu drei Preise vergeben (1. Preis: 5.000 €, 2. Preis: 3.500 €, 3. Preis: 2.000 €). Die Landespreise werden durch die jeweiligen Kultusminister überreicht. Unter den ersten Preisträgern auf Landesebene werden anschließend die drei Bundessieger ermittelt. Die Bundespreise sind mit 15.000 €, 10.000 € und 5.000 € dotiert.

Wettbewerb für alle, Netzwerk für die Besten

Als besonderer Gewinn werden alle ausgezeichneten Schulen unabhängig von ihrer Platzierung für vier Jahre in das Netzwerk von „Starke Schule“ aufgenommen. Hier haben die Lehrkräfte Zugang zu rund 30 länderübergreifenden, akkreditierten Fortbildungen und

Konferenzen zur Unterrichts- und Organisationsentwicklung. „Wir wollen Schulleitungen und Lehrkräfte darin bestärken, sich mutig aktuellen Herausforderungen wie Inklusion, Ganzttag oder selbstständige Schule zu stellen und dabei innovative Wege zur Weiterentwicklung der eigenen Schule zu gehen“, so Dr. Antje Becker, Geschäftsführerin der Hertie-Stiftung, stellvertretend für die Projektpartner. „Der Austausch und die Kooperation mit anderen Schulen im Rahmen des Netzwerks tragen hierzu maßgeblich bei.“

Mehr Informationen rund um „Starke Schule“ und zu der Online-Bewerbung unter www.starkeschule.de

Text: **Hertie-Stiftung** • Bild: **Hertie-Stiftung/ Dieter Roosen**



Gesucht: Die „stärkste Schule“ Deutschlands

Kontakt & Information

Gemeinnützige Hertie-Stiftung, „Starke Schule“, Grüneburgweg 105, 60323 Frankfurt am Main. Telefon: (069) 660 756 – 180, E-Mail: starkeschule@ghst.de, Internet: www.starkeschule.de

Unterrichtsmaterialien als Werbeträger

Analyse von 450 Bildungsmedien legt Mängel offen

Lehrmaterialien gibt es viele: Oft sind sie kostenlos, doch leider nicht immer frei von Werbung. Das belegt eine aktuelle Analyse des „Materialkompass Verbraucherbildung“, einem Projekt des Verbraucherzentrale Bundesverbands

Dabei zeigt sich erneut, dass wirtschaftsnahe Publikationen bei der Qualität signifikant schlechter abschneiden als Materialien, die aus öffentlicher Hand oder von nicht kommerziellen Interessensverbänden stammen. So erhielt nur rund ein Drittel der wirtschaftsnahen Medien die Noten „sehr gut“ oder „gut“.

Wie weit ist der Lobbyismus bereits in deutsche Klassenzimmer vorgedrungen? Um dieser Frage nachzugehen, hat der Verbraucherzentrale Bundesverband (vzbv) ein interdisziplinäres Team von unabhängigen Bildungsexperten beauftragt, Unterrichtsmaterialien auf den pädagogischen Prüfstand zu stellen. Seit dem Jahr 2010 hat das Projekt „Materialkompass Verbraucherbildung“ 450 Bildungsmedien verschiedener Anbieter und Interessenvertreter zu den Themen Finanz- und Medienkompetenz, Nachhaltiger Konsum und Ernährung untersucht. Als Grundlage der Bewertung diente ein wissenschaftlich erstelltes und evaluiertes Bewertungsraster.

18 Prozent wirtschaftsnaher Medien mangelhaft

Die Analyse der untersuchten Lehrmittel ergab, dass über 60 Prozent aller Materialien die Anforderungen an gutes Unterrichtsmaterial erfüllten. Allerdings unterschied sich die Qualität der Lehrmittel erheblich bei den verschiedenen Herausgebern. So wurden rund drei Viertel aller Materialien, die von der öffentlichen Hand und von Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) herausgegeben wurden, als „gut“ bis „sehr gut“ bewertet. Nur rund ein Drittel der wirtschaftsnahen Medien erzielte dieses Ergebnis. Die Note „mangelhaft“ wurde in dieser Kategorie in 18 Prozent der Fälle vergeben, während es bei Herausgebern der öffentlichen Hand nur unter zwei Prozent waren.

Mit Blick auf die Verteilung innerhalb der Note „mangelhaft“ wird das eklatante Ungleichgewicht zwischen den verschiedenen Herausgeberkategorien noch deutlicher: Diese stammen zu 74 Prozent aus der Wirtschaft, während jeweils nur acht beziehungsweise sieben Prozent der Lehrmittel mit unzureichender Qualität aus der öffentlichen Hand oder von NGOs stammen. „Das schlechtere Abschneiden wirtschaftsnaher Materialien legt den Schluss nahe, dass sich werbliche und wirtschaftliche Interessen negativ auf die Qualität der Bildungsmedien niederschlagen“, sagt Tatjana Bielke, Leiterin des Projekts Materialkompass Verbraucherbildung.

Einseitig und didaktisch schlecht

Dass wirtschaftsnahe Materialien in der Qualitätsanalyse signifikant schlechter abschneiden als jene aus öffentlicher Hand oder von NGOs, sehen die Bildungsexperten primär in drei Ursachen



Bunte Werbeträger: Nicht immer sind die Inhalte qualitativ vertretbar

begründet: Einige der untersuchten Lehrmittel enthalten offene Produkt- und Markenwerbung. Im Eigeninteresse des Unternehmens werden Sachinformationen oft einseitig, verkürzt oder in einem falschen Kontext dargestellt. Die Qualität der Unterrichtsmaterialien leidet an einer unzureichenden bis schlechten didaktischen Aufbereitung.

Verbraucherbildung bislang nicht in den Schulbüchern

Verbraucherbildung ist ein essenzielles Thema für die Schule. Hier können und sollen Jugendliche auf ihre Rolle als Verbraucher vorbereitet werden, damit sie sich reflektiert und sicher in der Konsumwelt bewegen können. Die Lehrkräfte stehen jedoch vor dem Problem, dass es für Verbraucherbildung bislang keine offiziellen Schulbücher gibt und sie deshalb auf freie Materialien angewiesen sind.

Der vzbv fordert daher, verbraucherrelevante Themen bundesweit in den Lehrplänen zu verankern – in einem Pflichtfach Verbraucherbildung. Zudem muss die Lehrerfortbildung in diesem Bereich gestärkt werden. Auch das in vielen Bundesländern bereits im Schulgesetz verankerte „Werbeverbot an Schulen“ muss konsequent umgesetzt werden, um dem Lobbyismus an Schulen Einhalt zu gebieten.

Quelle: bildungsklick.de • Foto: Fotolia

„Zeit und Bildung“

Buchvorstellung

Wenn die Herausgeberin in ihrem Editorial feststellt, dass die Frage nach der Bedeutung von Zeit in der Bildungswissenschaft, anders als in anderen großen Disziplinen, bislang keine eigenständige Linie einer Zeitforschung oder Temporaltheorie hervorgebracht habe, so ist das eine sehr vorsichtig und milde formulierte Feststellung. Eher kann man da schon mit Peter Faulstich von einer regelrechten „Zeitvergessenheit“ der Pädagogik sprechen: Ausgerechnet die Bildungstheorie, die es doch mit Entwicklung und Entfaltung zu tun habe, unterschläge die Tatsache, dass alle Bildung in der Zeit stattfindet.

Der schnelle Griff ins Bücherregal offenbart eine Jahrzehnte alte Fehlstelle: Weder das „Lexikon der Pädagogik“ (Herder 1971), noch das „Wörterbuch der Pädagogik“ (Kröner 1988), noch das „Wörterbuch Pädagogik“ (dtv 2002) führen das Stichwort „Zeit“. Selbst Josef Dolch, der sich quasi einsam auf weiter Flur vor fünfzig Jahren mit einem kurzen Aufsatz zum Thema „Die Erziehung und die Zeit“ (Zeitschrift für Pädagogik 1964/4) geäußert hat, kommt in seinem Werk „Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache“ (61965) ohne das Stichwort „Zeit“ aus. Auch der weiland Bestseller von Manfred Spitzer, der die Gehirnforschung in den Aufmerksamkeitshorizont der Bildungsszene gerückt hat („Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens“ [2002]), und ähnliche Publikationen schweigen sich zum Thema Zeit aus und begnügen sich weitgehend mit der Darstellung raumartiger Strukturen und lernbedingter Strukturveränderungen des Gehirns. Dabei dürfte jedem halbwegs naturwissenschaftlich Interessierten im Grunde bewusst sein, dass raumartige Veränderungen – auch im Gehirn – nicht ohne zeitartige Strukturverläufe möglich sind und bei allen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen ein entsprechender „Zeitbedarf“, der zudem auch noch individuell höchst unterschiedlich ist, einkalkuliert werden muss.

Umso verdienstvoller ist es, dass sich der vorliegende Sammelband in grundlegender Weise um das Verhältnis von Zeit und Bildung bemüht – und das vorsichtig als eine „Annäherung“ bezeichnet. Wie man von einer grundlegend gedachten Theorie – auch in Form einer Annäherung – erwarten darf, bietet das Buch keine leicht Kost und will mit entsprechender Investition von Zeit gelesen werden. Aber es gibt ja bekanntlich nichts Praktischeres als eine gute Theorie. Während im Alltagsgeschäft das Thema Zeit im allgemeinen nur als praktisches Problem in Form von Stundenplan, Rumbelegung, Schulbusfahrplänen, Nichtversetzung und Turbogymnasium begegnet – wobei die Prädominanz wirtschaftlicher Interessen zu argwöhnen sicher nicht verfehlt ist – widmen sich die Beiträge dieses Bandes summa summarum in je differenzierter Weise und mit unterschiedlichen Akzentsetzungen dem großen Thema der zeitlichen Eigengesetzlichkeit von Bildungsprozessen. Im Sinne einer „auch praktisch wertvollen“ pädagogischen Zeittheorie geht es den Autoren darum, deren Zeitvielfalt und Zeitkomplexität zu erfassen und zur Geltung zu bringen.

Für Schulleiter/innen und Lehrer/innen ist das Buch ein Muss, um das eigene Sensorium zu schärfen für die unausweichliche zeitliche Bedingtheit von Lernprozessen: Im eigenen Unterricht, bei der Schüler- und Lehrerbeurteilung und nicht zuletzt gegenüber den Zumutungen externer, oft bildungsferner wenn nicht bildungsfeindlicher Ansprüche an Schule. Angesichts der jahrzehntelangen Zeitvergessenheit im

Bildungswesen bleibt darüber hinaus empirische Forschung über Zeitstrukturen im Spannungsfeld von äußeren Zeitdiktaten und inneren, unausweichlichen Eigengesetzlichkeiten von Lern- und Bildungsprozessen eine unaufschiebbare Aufgabe.

Autor: **Hans-Dieter Hummes** • Foto: **Waxmann**

„Zeit und Bildung“



Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.): Zeit und Bildung – Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung, Mit Beiträgen von Kathrin Berdelmann, Andreas Dörpinghaus, Peter Faulstich, Ursula Pfeiffer, Ortfried Schächter, Sabine Schmidt-Lauff und Ina Katharina Uphoff. Erschienen bei Waxmann.

ISBN 978-3-8309-2660-3. 174 S.
24,90 EUR

Führung in Ganztagschulen

Neuere Befunde zum Schulleitungshandeln

Nach der letzten KMK-Statistik (2013) gestalten im Schuljahr 2011/12 rund 54 % aller Schulen (bzw. Verwaltungseinheiten) ihr Schulleben mit Ganztagsbetrieb. Die größten Zuwächse in der Umwandlung von Halbtags- zu Ganztagschulen wurden dabei in den letzten zehn Jahren erzielt (Quote 2002 =16 %) und ein Ende dieser Entwicklung ist nicht in Sicht.

Dies bedeutet, dass damit auf die meisten Schulleitungen neue und erweiterte Aufgaben zugekommen sind, vor allem im Management- und Führungshandeln für eine ganztägige Schulorganisation und die Steuerung von Entwicklungsprozessen in der Anfangsphase. Zum speziellen Schulleitungshandeln in Ganztagschulen liegen bislang in Deutschland nur wenige Forschungsbefunde vor. Der Beitrag thematisiert Fragen der Führung von Schulen mit Ganztagsbetrieb und berichtet über vorliegende Befunde.

Bedeutung und Dimensionen des Schulleitungshandelns

Empirisch nachgewiesen ist, dass effektives Schulleitungshandeln zu einer förderlichen Organisationskultur beiträgt, insbesondere über zielbezogene Führung die Lehrerverbundenheit und differenzierte Unterrichtspraxis beflügelt (s. Bensen, von der Gathen & Pfeiffer 2002), die Innovationsbereitschaft und das Arbeitsklima im Kollegium positiv beeinflusst und Arbeitsbelastungen reduzieren kann (s. Holtappels 2003). Darüber hinaus hat ziel- und unterrichtsbezogene Führung auch Einfluss auf professionelle Teamarbeit auf die Unterrichtsqualität und auf Unterrichtsentwicklung (vgl. Bensen, von der Gathen & Pfeiffer 2002; Holtappels 2013).

Zielbezogene Führung, effektives Management und innovationsorientierte Moderation schulinterner Weiterentwicklung durch die Schulleitung erweist sich demnach durchaus als qualitativ wirksam. Insofern kann von einem solchen Schulleitungshandeln durchaus erwartet werden, dass es auch den erforderlichen Organisationswandel zur Entwicklung einer ganztägigen Lernkultur in Ganztagschulen zu fördern vermag und eine effektive Führung des Ganztagsbetriebs verspricht.

Gestaltung einer ganztägigen Lernkultur - Anforderungen an die Schulleitung

Welche Führungs- und Managementaufgaben kommen auf Schulleitungen in ganztägigen Schulen zu? Die moderne erziehungswissenschaftliche Grundkonzeption der Ganztagschule (vgl. Appel & Rutz 1998; Holtappels 2005) stellt die Entfaltung einer Lernkultur in den Mittelpunkt, die eine Differenzierung von Lernarrangements und Lernzugängen in Unterricht und Schulleben, ein vielfältiges Wahlangebot von erweiterten Lerngelegenheiten in Form von Projekten, Arbeitsgemeinschaften und Kursen zur Entdeckung von Lernpotenzialen und Begabungen und Berücksichtigung von Schülerinteressen verfolgt.

Zugleich geht es – als Antwort auf die Ergebnisse der Leistungs- und Qualitätsstudien des letzten Jahrzehnts – um eine Intensivierung von Förderung, die Optimierung von Lernchancen, die Entwicklung von Talenten und Stärken bei allen Schüler/innen und Lernhilfen vor allem bei Lernschwächeren, nicht zuletzt auch um eine Reduzierung sozialer Bildungsungleichheit. Zudem werden in Pausen und Angeboten offen-selbstbestimmte Formen von Erholung, Spiel und Bewegung und gebundenen Neigungsangeboten als Anregungen für die produktive Nutzung von Freizeit und Medien gestaltet. Darüber hinaus vermitteln Ganztagschulen ein Gemeinschaftserleben mit Erfahrungsfeldern für soziales und interkulturelles Lernen zugunsten von Rollenlernen, Persönlichkeitsentwicklung und des Erwerbs sozialer Kompetenzen. Partizipation und Demokratielernen, Übernahme sozialer Verantwortung, Entwicklung von moralisch-kognitiver Urteilsfähigkeit und demokratischer Gestaltungskompetenz gewinnen im ganztägigen Schulleben erheblich an Bedeutung. Dabei öffnet sich die Schule auch zumeist zum Umfeld, um mit Anschaulichkeit und Handlungsorientierung authentischer Erfahrungen an praxisnahen Lernorten außerhalb der Schule zu vermitteln und zu reflektieren.

Die Entwicklung einer solchen Lernkultur verlangt von Schulleitungen besondere Führungs- und Gestaltungskompetenz zur Entfaltung entsprechender Lernumgebungen und -gelegenheiten. Zudem ergeben sich aus diesen Ansätzen, die zumindest teilweise in der Ganztagschulrealität auch vorfindbar sind (s. Rollett u. a. 2011), Konsequenzen für die ganztägige Schulorganisation, die für Schulleitungshandeln spezifische Anforderungen im Management bedeuten:

- Konzept für die Zeitorganisation für eine lern- und schülergerechte Rhythmisierung der Schultage;
- Gestaltung von Schulräumen als Lernumgebung und Erfahrungsfelder (Fachräume, Sozial- und Bewegungsflächen, Außenanlagen) für unterschiedliche Lern-, Freizeit- und Rückzugsbedürfnisse;
- Organisation von Verpflegung für die Mittagsmahlzeit und im Pausenverkauf;
- Personalentwicklung und -führung in Bezug auf den multiprofessionellen Einsatz und die Teamarbeit von Lehrkräften sowie sozial- und freizeitpädagogische Fachkräften;
- Öffnung der Schule in Form der Kooperation mit außerschulischen Lernorten und soziokulturellen Organisationen, Vernetzung mit anderen Schulen und Gestaltung von Kontrakten mit außerschulischen Trägern, die Ganztagsangebote durchführen.

Für das Schulleitungshandeln ergeben sich in Bezug auf die Entwicklungsarbeit zur Einrichtung des Ganztagsbetriebs vor allem folgende Anforderungen an die Schulentwicklungsarbeit:

1. Qualitätsorientierung in der Schulentwicklungsarbeit und der Führung des Ganztagskollegiums: Leitbild und Zielorientierung formulieren und vereinbaren, Qualitätskriterien und Erfolgsindikatoren festlegen (z. B. bezogen auf Förderung und Schülerkompetenzen), Qualitätssicherung mit interner Evaluation planen.
2. Systematische und zielorientierte Entwicklungsarbeit an den pädagogischen Gestaltungselementen und der Organisation des Ganztagsbetriebs: kollegiumsweite Konzeptentwicklung durch Aktivierung des Kollegiums in Arbeitszirkeln, angebotsbezogene Fortbildungen stimulieren und koordinieren, Expertise im Kollegium nutzen, externe Beratung einholen, erfolgreiche Modelle sichten.
3. Arbeitsstrukturen aufbauen und nutzen: Arbeitszirkel zur Angebots- und Qualitätsentwicklung initiieren, Steuergruppe für Managementaufgaben in der Entwicklungsphase einrichten, Fachkonferenzen für fachliche und fächerübergreifende Angebote aktivieren, Klassen- oder Jahrgangsteams oder „Ganztagsteam“ einführen und unterstützen.
4. Organisatorische Voraussetzungen schaffen: flexible Zeitorganisation und Rhythmisierung im Wochenstrukturplan entwickeln, Raumkonzeption und -gestaltung einfordern, Schule-Eltern-Kooperation durch Informations- und Überzeugungsarbeit und Förderung der Elternmitgestaltung, Personaleinsatzkonzept für Lehrkräfte und weiteres pädagogisch tätiges Personal im Ganztagsbetrieb erstellen.
5. Regionale Ressourcen aktivieren: Anträge zu Sach- und Personalressourcen an den Schulträger, Kontrakte mit Lernorten und externen Kooperationspartnern, angebotsorientierte Personalgewinnung.
6. Förderung kontinuierlicher Entwicklungsarbeit: Experimentieren und Innovationen fördern, Aufbau einer Feedback- und Evaluationkultur im Kollegium, Zielvereinbarungen mit dem Personal, vor allem externen pädagogischen Mitarbeitern.

Forschungserkenntnisse zur Organisationskultur und zur Leitung von Schulen mit erweiterter Lernzeit

Mit Förderung durch das BMBF und den ESF wurde von 2004 bis 2011 die erste Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) im Längsschnitt in 14 Bundesländern durchgeführt. Für zwei Messzeitpunkte (2007-2009) liegen auch Daten zur Beurteilung des Leitungshandelns vor. Den befragten Lehrkräften wurde im Fragebogen eine Liste mit 20 Items zu Aussagen über das Handeln ihrer Schulleitung zur Beurteilung mittels einer vierstufigen Antwortskala vorgelegt. Eine Dimension des Instruments bezieht sich explizit auf Leitungs- und Führungsverhalten hinsichtlich des Ganztagsbetriebs, wobei hier zentral die Qualität der pädagogischen

Führung des Ganztagsbetriebs gemessen wird, mit Schwerpunkt auf Aspekten ziel- und personalbezogener Führung. Die anderen Dimensionen messen Management und Moderation, hierzu zeigen die Ergebnisse:

Den Schulleitungen wird von den Lehrpersonen weit überwiegend bescheinigt, dass sie bezüglich des Geschehens in der Schule und auch in kritischen Situationen den Überblick behalten und zudem Erwartungen an das Kollegium verdeutlichen. Kritische Stimmen bei mehr als einem Viertel der Lehrkräfte zeigen sich bezüglich vorausschauender Konfliktbewältigung, Entscheidungen ohne Kollegiumseteiligung, Anerkennung von Leistungen und Förderung von Kooperation und Teambildung; gleichwohl urteilen mit jeweils über 70 % die meisten Lehrkräfte positiv. In Bezug auf Einfühlungsvermögen sowie Information und Transparenz wächst die Zahl der Kritiker allerdings auf je rund ein Drittel. Zielbezogenes und innovationsorientiertes Leitungshandeln wird in fast allen Aspekten von

Den Schulleitungen wird von den Lehrpersonen weit überwiegend bescheinigt, dass sie bezüglich des Geschehens in der Schule und auch in kritischen Situationen den Überblick behalten und zudem Erwartungen an das Kollegium verdeutlichen.

jeweils neun von zehn Lehrpersonen in Ganztagschulen positiv bewertet. All diese Leitungsaspekte sind auch im Hinblick der neuen Anforderungen im Ganztagsbetrieb von entscheidender Bedeutung, da hier vor allem in der Anfangsphase unvorhersehbare Probleme auftauchen und partizipative Entscheidungen, besonderes Engagement Einzelner und intensive Kooperation förderliche Bedingungen darstellen.

Speziell hinsichtlich der *pädagogischen Führung* des Ganztagsbetriebs zeigt sich aber ein ambivalenteres Bild (s. Tabelle): Den Schulleitungen bescheinigen die Lehrkräfte insgesamt ein eher hohes Engagement für die effektive Organisation und

Entwicklungsarbeit. Und auch die Betonung und Umsetzung der Ziele wird mit Bezug zu Inhalten und Formen des Ganztagsangebots offenbar in den weitaus meisten Fällen in der Personalführung dezidiert verfolgt, ebenso zeigen Schulleitungen deutlich überwiegend konstruktives Konfliktmanagement bei auftauchenden Problemen im Ganztagsbetrieb. Allerdings werden in fast einem Viertel der Schulen die Inhalte und Methoden der pädagogischen Arbeit im Ganztagsbetrieb mit den außerschulischen Partnern nicht ausreichend thematisiert. Eher problematische Bereiche zeigen sich über die Lehrerbeurteilung in rund 55 % der Schulen hinsichtlich der Ansprache gegenüber Lehrpersonen hinsichtlich der Qualität außerunterrichtlicher Angebote. Und nur gut die Hälfte der Schulleitungen verschafft sich durch Besuche Einblick in das pädagogische Geschehen der Ganztagsangebote. Gerade die letzten beiden Aspekte wären jedoch für die Qualitätssicherung des ganztägigen Lernens von Belang.

Insgesamt urteilen die Lehrkräfte auf der aus diesen Items gebildeten Gesamtskala „Führungs-kompetenz im Ganztagsbetrieb“ ihre Schulleitungen zwar tendenziell positiv (Mw= 2,83), jedoch als schwächster Bereich im Vergleich zu Management- und Moderationskompetenz. Und in der Führung des Ganztagsbetriebs liegen die größten Schulunterschiede (Mw= 1,58 bis 3,95). Zudem bleiben die Mittelwerte im Längsschnitt über die Zeit von zwei Jahren nahezu

Literatur:

- Appel, S. (1998): *Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation*. Schwalbach/Ts.
- Bonsen, M., von der Gathen, J. & Pfeiffer, H. (2002): *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim/München
- Holtappels, H.G. (2003): *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München
- Holtappels, H.G. (2005): *Ganztagschulen entwickeln und gestalten – Zielorientierungen und Gestaltungsansätze*. In: K. Höhmann/H.G. Holtappels/I. Kamski./T. Schnetzer (Hrsg.): *Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele*, Dortmund, S. 7-44
- Holtappels, H. G. (2013): *Schulentwicklung und Lehrkooperation*. In: N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven*. Münster, S. 35-61

Items zu Führungskompetenz im Ganztagsbetrieben (nach Mittelwerten positiver Bewertung geordnet)	2007 (n=5.909)		2009 (n=5.769)	
	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft voll zu	Trifft eher zu
1) ... spricht mit Lehrkräften häufig über die Qualität der außerunterrichtlichen Angebotsselemente.	4,8	40,3	4,8	39,0
2) ... verschafft sich durch Besuche bei den Anbietern von Ganztagsangeboten einen Einblick in das pädagogische Geschehen.	9,0	43,6	7,9	43,4
3)... bespricht mit außerschulischen Partnern und pädagogischem Personal pädagogische Ziele und Methoden in den Angeboten.	16,1	59,8	15,4	57,7
4) ... ergreift die Initiative, wenn es in den Ganztagsangeboten Probleme gibt.	17,7	61,1	17,4	59,5
5) ... sorgt nicht dafür, dass die pädagogischen Ziele der Schule umgesetzt werden, wenn Entscheidungen über Organisation, Inhalte und Formen des Ganztagsangebots zu treffen sind.	2,6	16,8	2,9	15,9
6) ... engagiert sich für effektive Organisation und Weiterentwicklung des Ganztagsbetriebs.	30,9	57,4	30,4	57,5

Schulleitungshandeln in Ganztagschulen in der Beurteilung der Lehrkräfte

Lehrerangaben (Prozentwerte/ vierstufige Antwortskala); Quelle: StEG 2007 und 2009 – Sonderauswertung Schulleitungsbefragung

unverändert. Es wird also deutlich, dass ein Teil der Ganztagschulen – in der Wahrnehmung der Lehrkräfte – offenbar effektiv geführt wird, ein nicht unbeträchtlicher Teil im Mittelfeld (bei vorwiegend positiver Beurteilung) liegt, während eine nicht kleine Gruppe von Schulen jedoch mit einem eher problematischen Leitungshandeln geführt und dies auch im Zeitverlauf nicht optimiert wird.

Ein neuerer Forschungsbefund stammt aus der Schulleitungsbefragung 2012 der neuen StEG-Studie, in der danach gefragt wurde, wer in der Schule hauptsächlich den Ganztagsbetrieb steuert. Die Schulleitungen geben in nur drei von zehn Gymnasien und in gut vier von zehn Schulen anderer Schulformen an, dass sie selbst die Aufgabe der Steuerung wahrnehmen; hier ist der Ganztagsbetrieb zur „Chefsache“ erklärt. In Gymnasien werden weitaus öfter (zu 34 %) als in anderen Schulen der Sekundarstufe (24 %) und der Primarstufe (20 %) einzelne Lehrkräfte als Ganztagskoordinatoren eingesetzt, teilweise sind es Personen der didaktischen bzw. Fachbereichsleitung. Insgesamt werden Koordinationsgremien bestehend aus Lehrkräften und pädagogisch tätigem Personal nur sehr selten (unter 8 % der Schulen) als Steuerungsorgan eingesetzt. Auch Koordinationsgremien, die aus Personen der Schule und dem außerschulischen Träger bzw. außerschulischen Kooperationspartnern bestehen, tragen eher selten steuernde Verantwortung für den Ganztagsbetrieb, nennenswert eher nur in Grundschulen.

Fazit

In den meisten Ganztagschulen nehmen die Schulleitungen die neuen Anforderungen offenbar engagiert an, sind zumindest um die Führungsaufgaben in den neuen Aufgabenfeldern sichtlich bemüht. In

einem Teil der Ganztagschulen wird allerdings die Leitungsaufgabe vor allem bezüglich der Führung des Ganztagsbetriebs im Sinne von Leadership nicht stringent genug wahrgenommen. Zum Teil werden Leitungsaufgaben delegiert, was möglicherweise durchaus die Partizipation und Verantwortungsübernahme von Steuerungspersonen oder -gruppen des Kollegiums stärken dürfte. Ob damit jedoch effektive Gestaltung im Sinne der Ziele des Schulkonzepts und der Qualitätssicherung garantiert ist, bleibt ungewiss. Die Führungsaufgaben, vor allem die Entwicklung der Lernkultur und auf den Fokus des Schülerlernens gerichtete zielbezogene Führung des Ganztagsbetriebs sowie die Personalführung sollte die Schulleitung keineswegs völlig abgeben sondern gehört zu ihrem Tagesgeschäft und zum Selbstverständnis von Schulleitung, wenn Leadership – im Sinne zielbezogener Führung – zu den Kernaufgaben, insbesondere zur pädagogischen Führung des Personals in einem sich erst entwickelnden Feld gehören soll.

Autor • Diagramm: **Heinz Günter Holtappels**

Haftung oder Nichthaftung

... das ist hier die Frage

Nur mit ungutem Gefühl nehmen einige Kollegen Schüler in ihrem Auto mit. Andere tun es, ohne sich darüber Sorgen zu machen. Was ist richtig?

Ich weiß natürlich nicht, welche Position Sie als Schulleitung vertreten, wenn Kollegen einige ihrer Schüler in ihrem Privat-Pkw mitnehmen. Vielleicht werden Sie von den Kollegen vorab gefragt bzw. die Mitnahme wird bei Ihnen beantragt, vielleicht erfahren Sie aber erst hinterher davon. Wie dem auch sei: Da alles, was mit Versicherungen zu tun hat, recht kompliziert ist, lohnt es sich, einen genaueren Blick auf dieses Problem zu werfen. Denn, soviel sei schon verraten, es gibt gute und schlechte Nachrichten bezüglich der Mitnahme von Schülern. Um die rechtlichen Aspekte alltagsnah zu behandeln, werden zwei typische Fälle vorgestellt.

1. Wir sind an einer ländlichen Schule, an der eine Lehrkraft spontan mit einer kleinen Schülergruppe einen abendlichen Theaterbesuch in der nächstgrößeren Stadt durchführen möchte. Nach der Vorstellung fahren aber keine öffentlichen Verkehrsmittel mehr bis in den kleinen Ort. Die Busunternehmen der Umgebung haben keinen kleinen Bus mehr verfügbar, und ein großer (mit 52 Sitzplätzen) wäre unverhältnismäßig teuer. Also entschließen sich die Lehrkraft und einige Eltern, die Schüler mit ihren Privat-Pkws zum Theater zu fahren. Die Fahrt wird in dieser Form beantragt und von der Schulleitung genehmigt. Auf der Rückfahrt vom Theater (Anfang Februar) hat es überraschend gefroren, der Wagen der Lehrkraft kommt in einer Kurve von der Straße ab und landet im Graben. Dabei werden nicht nur zwei Schüler verletzt, sondern auch einige Kleidungsstücke zerrissen (wird später wichtig!) und der Wagen der Lehrkraft ist durch den Unfall erheblich beschädigt.

Nun wenden wir uns der zentralen Frage zu: Wer bzw. was ist in diesem Fall versichert? Beginnen wir mit der guten Nachricht: Die **Körperschäden** der Schüler sind über die sog. „Schulversicherung“ versichert. Denn die Schüler sind auf dem Weg zur Schule (und zurück) immer versichert, **egal mit welchem Verkehrsmittel sie diesen Weg zurücklegen**. Und da es sich um eine offizielle Schulveranstaltung („Schule am anderen Ort“) handelte, gilt der Versicherungsschutz ebenfalls für den Hin- und Rückweg des Theaterbesuchs. Weil die Art des Verkehrsmittels für die Versicherung unerheblich ist, wären demnach auch Schüler versichert, die bei Eltern mitfahren.

Nun kommen die Wermutstropfen. Erstens: Nicht versichert sind etwaige (eher unwichtige) Sachschäden, also die zerrissene Kleidung der Schüler. Aber das ist etwas, womit man angesichts eines schweren Unfalls wohl leben kann.

Zweitens: Falls die Lehrkraft nicht wegen Glatteis (leichte Fahrlässigkeit) von der Straße abgekommen wäre, sondern **grob fahrlässig** gehandelt hätte (Telefonieren während der Fahrt, bei Rot über die Ampel fahren, Alkoholgenuß), müsste sie etwaige Forderungen we-

gen Schmerzensgeld aus eigener Tasche zahlen. Denn bei so schweren Pflichtverletzungen greifen in der Regel die Ausschlussklauseln (Freizeichnungen) der privaten Versicherung.

Drittens: Der letzte Punkt betrifft den Schaden am Pkw der Lehrkraft. Häufig glauben die Kollegen, weil die Schulleitung die Fahrt genehmigt habe, liege eine Dienstfahrt vor und der Schaden am Auto würde vom Land übernommen. Das ist ein Trugschluss. Vielmehr muss die Lehrkraft den Schaden privat so abrechnen, als sei sie allein auf einer privaten Fahrt mit ihrem Wagen in den Graben gerutscht.

Zwischenfazit: Da die (wichtigen) Körperschäden der Schüler über die Schulversicherung abgedeckt sind, ist eine Mitnahme im Privat-Pkw möglich. Allerdings sollte sie die letzte Möglichkeit sein, die erst dann ergriffen wird, wenn die besseren Varianten (öffentliche Verkehrsmittel, kommerzielle Busunternehmen) nicht möglich oder nicht vertretbar sind.

2. Nun die zweite Variante: Ein Kollege hat mit seiner 8. Klasse im Herbst eine Klassenfahrt gemacht und kommt gegen 18.00 Uhr wieder am Schulort an. Alle Schüler werden von ihren Eltern abgeholt - bis auf einen. Über 30 Minuten lang haben sowohl der Schüler als auch der Kollege versucht, die Eltern über das Handy zu erreichen. Vergeblich. Nun steht der Schüler wie ein Häufchen Elend am Bushalteplatz, neben ihm der Kollege, etwas davon entfernt seine Frau, die ihn mit dem Auto abholen will. Der Schüler hat zwar einen Schlüssel zur Wohnung, die aber außerhalb des Ortes liegt und mit öffentlichen Verkehrsmitteln nicht zu erreichen ist. Allmählich wird es dunkel und der Kollege fragt sich, wie es weitergehen soll. Natürlich könnte er den Schüler durch die Polizei abholen und verwahren lassen, er könnte auch ein Taxi rufen und den Eltern den Betrag in Rechnung stellen (Geschäftsführung ohne Auftrag § 683 BGB).

Er könnte aber auch, wenn er diesen großen Aufwand vermeiden will, den Schüler in seinem Privat-Pkw mitnehmen und zu dessen Wohnung bringen. Falls auf der Fahrt dorthin ein Unfall passiert, so gilt alles oben Gesagte analog: Die Körperschäden sind versichert, für weitergehende Schäden müsste der Kollege nur aufkommen, falls er grob fahrlässig gehandelt hat. Und das wollen wir einmal nicht annehmen.

So ist die – etwas komplizierte – juristische Lage. Und nicht nur Schulleitungen, sondern auch Lehrkräfte sollten sie kennen.

*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.

„Führung und Management in Bildungseinrichtungen“

Weiterbildender Masterstudiengang von TU Dortmund und DAPF startet im Sommersemester 2014

Die Herausforderungen an pädagogische Führungskräfte, insbesondere Schulleiterinnen und Schulleiter wachsen. Dazu zählen vor allem die Verantwortung für Unterrichtsentwicklung und Qualitätsmanagement und die Initiierung von Entwicklungsprozessen. Für die damit verbundenen Anforderungen sind für alle schulischen Führungspersonen qualitativ hochwertige Weiterbildungsmöglichkeiten von großer Wichtigkeit. Deshalb führt die TU Dortmund im Sommersemester 2014 mit Start am 11.04.2014 den berufsbegleitenden weiterbildenden Masterstudiengang „Führung und Management in Bildungseinrichtungen“ durch, der von der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) getragen wird. Der zweijährige Studiengang ist der einzige „Präsenzmaster“ dieser Art in Nordrhein-Westfalen. Ein hochrangiges Dozententeam – u.a. Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (TU Dortmund), Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels (TU Dortmund), Prof. Dr. Silvia-Iris Beutel (TU Dortmund), Hero Boomgaarden (Schulleitertrainer in NRW/Niedersachsen) und Sabine Müller (QUA-LiS NRW) – aus Forschung und Praxis, sorgt für die hohe Qualität des Angebots.

Der Masterstudiengang schließt mit dem Abschluss „Master of Arts“ ab, der von der Fakultät „Erziehungswissenschaft und Soziologie“ der TU Dortmund vergeben wird. Die Akkreditierung des Masterstudiengangs läuft.

Zielgruppe und Zulassungsvoraussetzung

Zielgruppe sind Personen der Schulleitung, Schulaufsicht, Weiterbildung und Administration, die eine Funktionsstelle an einer Schule, Schulverwaltung oder einer anderen Bildungsinstitution anstreben und/oder innehaben oder sich einfach upgraden wollen. Voraussetzung für die Zulassung zum Masterstudiengang ist ein absolviertes Lehramtsstudium oder ein Bachelorabschluss in einschlägigen Studiengängen der Bildungswissenschaften oder ein vergleichbarer Studienabschluss im Bildungsbereich sowie eine mind. dreijährige Berufserfahrung.

dium oder ein Bachelorabschluss in einschlägigen Studiengängen der Bildungswissenschaften oder ein vergleichbarer Studienabschluss im Bildungsbereich sowie eine mind. dreijährige Berufserfahrung.

Inhalte, Aufbau und Entgelt

Der berufsbegleitende Studiengang dauert 2 Jahre. Er teilt sich in 7 Module auf, die 22 Präsenztage und ein integriertes Selbststudium umfassen. Die Präsenztage verteilen sich auf die ersten 3 Semester, das 4. Semester ist der Konzeption und dem Verfassen der Masterarbeit vorbehalten.

Die Verzahnung von Theorie und Praxis sind wichtiger Bestandteil des Studiums. An den Präsenztagen werden Vorlesungen, Übungen und Trainingssituationen kombiniert. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer arbeiten als professionelle Lerngemeinschaft zusammen, die eigene Erfahrungen ins Studium einfließen lassen und diese reflektieren.

Die Gesamtkosten für den Masterstudiengang betragen inkl. Betreuung der Masterarbeit, Prüfungsgebühren, Studienmaterialien und Pausenverpflegung € 5900,- (Zahlung in mehreren Raten möglich).

Masterstudiengang „Führung und Management in Bildungseinrichtungen“

Zur Anmeldung und zu weiteren Informationen

gelangen Sie unter: <http://www.zhb.tu-dortmund.de/wb/dapf/de/home/Masterstudiengang/index.html>

Für Rückfragen steht auch Herr Dr. Mario Gieske zur Verfügung (mario.gieske@tu-dortmund.de / 0231 / 755 6616).

Fundraising macht Schule - Schule macht Fundraising

Fundraising für staatliche und private Schulen und Internate

Priate wie öffentliche Schulen und Internate haben Stärken, die für das Fundraising genutzt werden können. Fundraising ist kontinuierlicher Beziehungsaufbau und Beziehungspflege. Als Teil eines en-

gagierten Schulleitungsteams erhalten Sie hier das nötige Wissen und Handwerkszeug, um dieser Herausforderung gewachsen zu sein. Damit ist Ihre Schule im Wettbewerb um pädagogisches Profil weit vorne.

Fundraising macht Schule - Schule macht Fundraising

Termin:	25.06.2014 - 26.06.2014 Bad Boll
Tagungsnummer:	450414
Referentinnen / Referenten:	siehe Detailprogramm unter http://www.ev-akademie-boll.de/index.php?id=142&tagungsid=450414#
Zielgruppen:	(stellvertretende) Schul- und Internatsleitungen, Pressesprecherinnen und Pressesprecher, Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer, Elternbeiräte, Fördervereinsvorstände, Stiftungsvorstände, interessierte Personen
Kooperationspartner:	Kolleg St. Blasien, Fundraising Büro der Badischen Landeskirche
Leitung:	Dr. Irmgard Ehlers
Sekretariat:	Romona Böld romona.boeld@ev-akademie-boll.de Tel.: 07164 - 79-347
Anmeldeschluss:	Freitag, 13. Juni 2014
Preis:	Bei Anmeldung bis zum 31. März 2014 185,00 Euro Bei Anmeldung ab 1. April 2014 230,00 Euro Preise für Vollpension EZ Du/WC 108,50 Euro DZ Du/WC 95,50 Euro Verpflegung ohne Frühstück ohne Unterkunft 52,00 Euro

3. Bildungskongress „inklusion (er)leben3“

In Deutschland tut sich was: Viele Kommunen und Institutionen haben sich auf den Weg gemacht, die UN-Behindertenkonvention umzusetzen. Inklusion ist für viele Menschen kein Fremdwort mehr. Aber: Ist „alle inklusive“ bei den Menschen tatsächlich angekommen? Ist, wo „Inklusion“ draufsteht, wirklich immer „Inklusion“ drin? Ist die Gesellschaft zum erforderlichen Paradigmenwechsel bereit?

Weil es diese, und noch viele weitere „Abers“, Fragen und Probleme auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft gibt, findet der 3. Freiburger Bildungskongress „Inklusion“.

3. Bildungskongress „inklusion (er)leben3“

Termin: 10. Mai 2014, 09:45 h – 17:50 h
Anmeldeschluss: 4. Mai 2014
Tagungsgebühr: 39,00 EUR (incl. Willkommenskaffee & Mittagessen)
 Anmeldung unter <http://www.bildung-neu-denken.de/cms/index.php/anmeldung-kongress-inklusion-erleben2q>

- Workshop 1:** Inklusion ist eine Haltung
 - Workshop 2:** Was kommt nach der Schule? (Un-)sinnige Wege der beruflichen Aus- & Weiterbildung
 - Workshop 3:** Alles könnte anders sein - wie Inklusion gelingen kann
 - Workshop 4:** Erfolgsfaktor Motivation
 - Workshop 5:** Soziale Benachteiligung und Inklusion
 - Workshop 6:** Inklusiver Unterricht ganz praktisch
 - Workshop 7:** Wohnen & Leben im Quartier der Vielfalt
 - Workshop 8:** Soziale Benachteiligung und Inklusion
 - Workshop 9:** Demokratisierung durch Antidiskriminierung
 - Workshop 10:** Mensch & Amt im Dialog
 - Workshop 11:** Social Media, Cybermobbing, Überwachung. Die Gefahren von Facebook & Co.
 - Workshop 12:** SchwuLesBiTrans. Geschlechterrollen in unserer binären Gesellschaft.
- Alles ganz normal? Wie geht unsere Gesellschaft im Jahr 2014 mit „anderen“ sexuellen und geschlechtlichen Identitäten um?

Lesestoff – Informationen für Schulleitungen

Kollaborativ führen

Delegieren ist im Kontext von Schulleitungshandeln schon lange ein großes Thema: Neben der Minderung akuter Belastungen geht es um die fundamentale Einsicht, dass Teamarbeit in Schule zu besseren Ergebnissen führt. „Schulleitung im Team“ denkt diesen Ansatz jedoch weiter, denn nicht die Top-Down-Organisation von Führung, sondern kollaboratives Handeln partnerschaftlich agierender Schulleitungsmitglieder steht hier im Fokus.

Dazu gehört die Stärkung der Selbstverantwortung jedes Einzelnen ebenso wie die führungsseitige Akzeptanz von Pluralität. Zwar ist das Buch dabei wissenschaftlich fundiert, jedoch zugleich sehr praxisnah gedacht – das äußert sich u. a. in den begleitenden konkreten Aufgabenstellungen, anhand derer die Leserin/ der Leser die entwickelten Theorieansätze in den eigenen Alltag überführen soll.

Petra Hiebl, Stefan Seitz (Hrsg.): *Schulleitung im Team*. Erschienen bei Cornelsen Scriptor. ISBN 978-3-589-16302-1, 1. Auflage 2014. 223 Seiten. Broschiert. 29,95 Euro.



Das Alphabet der Schulleitung

Mit der Reihe „Schule leiten von A bis Z“ erweitert Cornelsen Scriptor das Verlagsprogramm um Publikationen speziell für Schulleitungen – ein weiterer großer Verlag hat somit also SchulleiterInnen als Zielgruppe entdeckt. Dem Fachdiskurs kann das nur zuträglich sein. Holger Dathe fokussiert mit dem in besagter Reihe erschienenen Band „Unterrichtsqualität“ auf Leitungsaspekte wie Unterrichtsbesuche bzw. Hospitationen. Oft als lästige Pflicht betrachtet, stellen diese Maßnahmen aus Sicht des Autors ein zentrales Instrument der Schulentwicklung dar. Hilfreich sind im Hinblick auf Dathes Ausführungen v. a. die

Formalisierungen dieses schwammigen Bereichs. So unterscheidet er verschiedene Arten von Hospitationen und stellt Strategien zur Gestaltung von Auswertungsgesprächen vor. Pointierte Zusammenfassungen am Ende jedes Kapitels runden den Band ab.



Holger Dathe: *Schule leiten von A bis Z. Unterrichtsqualität*. Erschienen bei Cornelsen Scriptor. ISBN 978-3-589-16304-5, 1. Auflage 2014. 128 Seiten. Broschiert. 17,95 Euro.

Das Letzte



-HAWU-

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

Baden-Württemberg

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

Bayern

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

Berlin

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

Brandenburg, Bremen, Thüringen, Sachsen

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

Hamburg

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

Hessen

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

Mecklenburg-Vorpommern

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

Niedersachsen

Schulleitungsverband Niedersachsen e.V.
Bödeker Str. 7
30161 Hannover
T: (0511) 6005635 F: (0511) 6005636
E-Mail über das Kontaktformular des SLVN auf dessen Homepage
www.slvn.de

Nordrhein-Westfalen

Schulleitungsvereinigung Nordrhein-Westfalen e.V.
Ralf Drögemöller
Rußheideschule
Spindelstr. 119
33604 Bielefeld

Rheinland-Pfalz

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

Saarland

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

Sachsen-Anhalt

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

Schleswig-Holstein

Schulleitungsverband Schleswig-Holstein e.V.
Klaus-Ingo Marquardt
Pommernweg 33
24582 Wattenbek
T: (04322) 2362 F: (04322) 888922
kimarquardt@slvsh.de
www.slvsh.de



Die nächste Ausgabe
erscheint im Juli 2014

b:sl
Beruf : Schulleitung

03/14

Titelthemen:

Aus- und Fortbildung für Schulleitungen

Schulinspektion

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

Redaktionsschluss:
30. Mai 2014

Anzeigenschluss:
6. Juni 2014

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

Herausgeber:

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

Verlag:

Vorsitzende: Gudrun Wolters-Vogeler
CITA Unternehmungsgesellschaft, 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. für den Mantelteil des Magazins)
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:

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.



Auf der gegenüberliegenden Seite finden Sie die Post- und Internet-Adressen Ihres zuständigen Landesverbandes. Hier können Sie schnell und unkompliziert Mitglied werden.

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.risoprinter.de oder einfach über unsere Hotline: **040 532 861 67**

DIE VORTEILE DER RISO COMCOLOR DRUCKER:

- **Umweltbewusst:** Dank InkJet Technologie kein Tonerfeinstaub 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

