



:Unser Titelthema

Kinder mit schwierigem Hintergrund

Devianz, Varianz – Toleranz?

:Außerdem

didacta 2015

Die digitale Plattform für Schulleitungsbelange –

immer am Puls des schulischen Wandels



www.beruf-schulleitung.de

b:sl

Beruf : Schulleitung

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

Inhalt

AKTUELL

- 4 Aus den Bundesländern
- 6 Neues von unseren Partnern
- 7 Deutscher Schulpreis 2015

TITELTHEMA – KINDER MIT SCHWIERIGEM HINTERGRUND

- 8 Traumapädagogik in der Schule
- 11 Schulentwicklung mit STEP – Entlastung für die Schulleitung
- 16 „Jetzt gehe ich los und folge meiner Berufung!“
- 18 Schulsozialarbeit konzeptionell bedacht

THEMA – eTWINNING

- 22 eTwinning-Preis 2014

THEMA – KOOPERATIVE ELTERNARBEIT

- 23 Kooperative Elternarbeit ausbauen

TITELTHEMA – DIDACTA 2015

- 24 didacta 2015 – Gelernt ist gelernt
- 25 Das sogenannte „schwierige“ Kind
- 27 Neues aus Digitalien

THEMA – IT AN SCHULEN

- 29 IT-Ausstattung der Schulen wird immer schlechter

THEMA – LEADERSHIP IN DER LEHRERBILDUNG

- 30 Kompetenzen für pädagogische Führung

THEMA – FÖRDERSCHULE

- 34 Was ist besser: Gemeinsamer Unterricht oder Förderschule?

DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG

- 36 Schulleitung und Schulinspektion

RECHT

- 39 Rettung durch den Anscheinsbeweis

RUBRIKEN

- 40 Fortbildung
- 41 Lesestoff
- 42 Adressen, Impressum

Vorwort

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,
liebe Leserinnen und Leser!

„Kinder mit schwierigem Hintergrund“ lautet das Titelthema dieser Ausgabe – eine Sammelkategorie, die den Biographien der betroffenen Schülerinnen und Schüler natürlich nicht ansatzweise gerecht wird. Ebenso wenig ist damit jedoch die Herausforderung beschrieben, die verhaltensauffällige Kinder im Schulalltag für Pädagogen und Schulleitung mit sich bringen. Bevor ein Kind Probleme macht hat es große Probleme mit denen es nicht umgehen kann. Das klassische erzieherische Instrumentarium greift hier oftmals nicht mehr, und vielfach radikalisiert sich das Verhältnis zwischen solchen Schülern und ihren Lehrkräften zusehends. Wie dem entgegenwirken? Die Texte, die wir in dieser Ausgabe von *b:sl* zusammengestellt haben, versuchen Ansätze und Denkanstöße zu vermitteln.

Klar wird dabei, dass die Sichtweise auf verhaltensauffällige Kinder eine wesentliche Grundlage zur Bewältigung der Situation darstellt. Wie es Urs Kaiser und Andreas Schreiber in ihrem Artikel über Traumapädagogik (Seite 8 und 9) formulieren: „Diese Kinder sind nicht lernunwillig oder wollen stören, sie können nicht anders reagieren.“ Die traumapädagogische Konzeption vom „Sicheren Ort“ stellt in diesem Zusammenhang einen konkreten Handlungsimpuls dar, der sich von schularchitektonischen Überlegungen bis hin zur Schaffung von Rückzugsmöglichkeiten im übertragenen Sinne konzeptionell verfolgen lässt.

Daneben gibt es außerschulische Unterstützungsangebote, deren Einsatz im Schulkosmos sich bewährt hat. Dazu gehört z. B. das STEP-Programm, das Roxana Petcov und Trudi Kühn ab Seite 11 beschreiben. Auch die klassische Jugendsozialarbeit kann, wenn sie richtig ins System Schule integriert wird, greifen – mehr dazu auf den Seiten 18 bis 21.

Auch auf der didacta 2015 war der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern ein wichtiges Foren- und Vortragsthema. Einen Überblick zur Messe finden Sie auf den Seiten 24 bis 28 dieser Ausgabe.

Und nun wünsche ich Ihnen viel Vergnügen bei der Lektüre und schöne Frühlingstage!

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler
ASD-Vorsitzende

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

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

In dieser Ausgabe finden Sie eine Beilage der Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
Wir bitten freundlich um Beachtung.

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Berlin

BESCHULUNG VON FLÜCHTLINGSKINDERN AUCH AN SCHULEN IN FREIER TRÄGERSCHAFT

Flüchtlingskinder sollen möglichst schnell in das Berliner Schul- und Kitasystem integriert werden. Die Gewährleistung der Schulpflicht und die Bereitstellung der Kitaplätze gehören daher für die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft zu den dringlichen Aufgaben der kommenden Monate.

Vor diesem Hintergrund finden auf Initiative von Bildungssenatorin Sandra Scheeres seit Dezember Gespräche mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulen in freier Trägerschaft in Berlin statt. „Die Bildung von Flüchtlingskindern ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Eine Aufgabe, der sich alle Berliner Schulen stellen sollten, sowohl die öffentlichen als auch die Schulen in freier Trägerschaft“, so Senatorin Sandra Scheeres.

Aktuell lernen an 166 (Stand Dezember 2014) allgemeinbildenden öffentlichen Berliner Schulen Flüchtlingskinder in Willkommensklassen in allen Jahrgangsstufen. Die Senatsverwaltung für Bildung sichert ab, dass innerhalb weniger Tage das notwendige zusätzliche Personal zur Verfügung steht. „Wir sind zudem dabei, die regulären schulischen Angebote wie die Teilnahme am Mittagessen oder das Hortangebot auch für Flüchtlingskinder zu optimieren“, so Senatorin Scheeres. „Der beste Weg ist es, die Kinder im regulären Schulsystem zu unterrichten und nicht in den Flüchtlingseinrichtungen. So können die Kinder und Jugendlichen schneller in den schulischen Alltag eingebunden und integriert werden.“

In den Gesprächen haben sich die Senatsbildungsverwaltung und die Träger der Schulen in freier Trägerschaft auf die Rahmenbedingungen für die Aufnahme der Flüchtlingskinder verständigt und die Aufnahmekapazitäten der freien Schulen ausgelotet. Mehrere freie Träger haben heute ihre Bereitschaft zur Einrichtung von Willkommensklassen erklärt. Bereits jetzt lernen Flüchtlingskinder in Schulen in freier Trägerschaft.

Der Zuzug von Flüchtlingskindern nach Berlin hält an. Aktuell lernen über 3.600 Schülerinnen und Schüler in 317 Lerngruppen bei 345 Lehrkräften (Stand Dezember an öffentlichen Schulen). Damit hat sich die Belegung der Lerngruppen seit 2012 verdreifacht.

„Ich freue mich daher über das positive Signal der freien Träger, sich des Themas aktiv anzunehmen und Willkommensklassen einzurichten“, so die Senatorin abschließend.

Hamburg

ERGEBNISSE DER ANMELDERUNDE FÜR DAS SCHULJAHR 2015/16: MEHR ANMELDUNGEN AN STAATLICHEN SCHULEN

Schulsenator Ties Rabe hat heute die Ergebnisse der vorläufigen Er-

hebung der Anmeldezahlen für das Schuljahr 2015/16 bekanntgegeben: „Es haben sich mehr Schülerinnen und Schüler für die staatlichen Stadtteilschulen und Gymnasien entschieden, das freut mich ganz besonders.“

Für die Eingangsklassen an Hamburgs staatlichen Schulen haben sich insgesamt mehr Schülerinnen und Schüler angemeldet als im letzten Jahr. So meldeten sich für die Klassenstufe 1 insgesamt 13.487 Schülerinnen und Schüler an einer staatlichen Grundschule an. Im Vergleich zum Vorjahr sind das zwar 65 Schülerinnen und Schüler weniger. Umgekehrt stiegen die Anmeldezahlen für die Vorschule um 195 auf jetzt 8.245 Kinder. Für die 5. Klassen haben sich sogar 13.490 Schülerinnen und Schüler angemeldet, das sind 255 mehr als im Vorjahr – insgesamt also eine positive Entwicklung für Hamburgs staatliche Schulen.

Vorschulen:

Die Anzahl der Anmeldungen für die Vorschulklassen (VSK) ist mit 8.245 leicht höher als im Vorjahr (8.050). Allerdings differieren die Anmeldezahlen an den Vorschulen seit Jahren ganz erheblich von den tatsächlich nach den Sommerferien beginnenden Vorschülerinnen und Vorschülern.

Klassenstufe 1:

Für Klasse 1 ist die Anzahl der Anmeldungen an den 190 staatlichen Grundschulen und 12 Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen im Vergleich zum Vorjahr etwa gleichbleibend: 13.487 von rund 15.000 Kindern des Einschulungsjahrgangs (Vorjahr 13.552). Allerdings sind 733 Kinder noch nicht angemeldet, zum Teil aufgrund von Rückstellungsanträgen.

Klassenstufe 5:

Für Klasse 5 hat sich die Zahl der Anmeldungen erhöht: Von den 15.022 aktuellen Viertklässlern (Vorjahr 14.988) an Hamburgs staatlichen und allgemeinen Schulen haben sich 13.490 an den staatlichen weiterführenden Schulen angemeldet, also 255 mehr als im Vorjahr (+ 2%). 5.872 Schülerinnen und Schüler haben sich an den 59 Stadtteilschulen, 7.169 an den 60 Gymnasien, 147 für die 5. Klassen an den 6-jährigen Grundschulen und 302 an den 13 Sonderschulen oder 13 Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) angemeldet. Der Anteil der an staatlichen weiterführenden Schulen für die 5. Klassen angemeldeten Schülerinnen und Schüler steigt auf 89,8% (im Vorjahr 88,3%).

Die Stadtteilschulen gewinnen gegenüber den Gymnasien etwas stärker dazu. Während die Gymnasien 80 zusätzliche Anmeldungen verzeichnen, steigt die Zahl der Anmeldungen an den Stadtteilschulen um 171. Damit haben sich 43,5% der Schülerinnen

und Schüler für eine Stadtteilschule entschieden (Vorjahr 43,0%), 53,1% für ein Gymnasium (Vorjahr 53,6%), 1,0 % für eine 6-jährige Grundschule (Vorjahr 1,1%) und 2,2% für eine Sonderschule oder ein ReBBZ (Vorjahr 2,3%).

Schulsenator Rabe weist allerdings darauf hin, dass es sich lediglich um die vorläufigen Anmeldezahlen handelt. Erfahrungsgemäß ändern noch mehrere Hundert Eltern sowie Schülerinnen und Schüler in den nächsten Monaten ihre Entscheidung. Darüber hinaus müssen jetzt die Schulbehörde sowie die Schulleitungen sorgfältig an jeder Schule die Klassen zusammenstellen. In der Vergangenheit konnten je nach Schulform zwischen 92 und 98 Prozent dieser Schulwünsche erfüllt werden.

Rheinland-Pfalz

SCHULLEITUNGSVERBAND RHEINLAND-PFALZ IM GESPRÄCH MIT MINISTERIN VERA REISS

Mit der neuen Ministerin Vera Reiß kam der Vorstand des SVR zu einem ausführlichen und informativen Gespräch zusammen. Begleitet wurde die Ministerin von den Abteilungsleitern Eva Caron-Petry und Dr. Michael Thews. Die Gesprächsthemen umfassten neben den aktuellen bildungspolitischen Gegebenheiten vor allem die Bereiche, für die der SVR eintritt, so das Leitbild des SVR mit der Rolle der Schulleitungen in Rheinland-Pfalz, die Bemühungen um ein einheitliches Berufsbild „Schulleitung“, die in einem Forderungskatalog auf-

gelisteten Schwerpunkte aus der Arbeit des SVR und nicht zuletzt die Umsetzung der Inklusion in den Schulen von Rheinland-Pfalz.

Die Ministerin zeigte an den Positionen und Stellungnahmen des SVR Interesse und signalisierte weiterhin Gesprächsbereitschaft. Dieses Offenheit und Aufgeschlossenheit wird der SVR zum Anlass nehmen, möglichst umgehend den weiteren Austausch anzugehen, um dem allseits beklagten Mangel von geeigneten Bewerbern entgegenzuwirken.

Quelle: **bildungsklick.de**

Anzeige

Das SchulleiterABC Online

SchulleiterABC

das Original

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



Testen Sie alle Vorteile:

www.schulleiterabc.de → SchulleiterABC Online

Benutzername: testBSL

Passwort: 215abc

Wählen Sie Ihr Bundesland!

Kostenloser Testzugang bis 30.4.2015 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

bvf.vertrieb@mg-oberfranken.de

Weitere Infos unter: www.schulleiterabc.de

Neues von unseren Partnern

Pressemitteilung des BER vom 25. Januar 2015

Nachfolgend lesen Sie die kürzlich veröffentlichte Pressemitteilung des Bundeselternrats zum Thema Eltern-Partizipation.

Partizipation der Eltern und Bildungschancen

Schule und Eltern haben als gemeinsames Ziel bestmögliche Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen. Schüler, Eltern und Lehrer gehen miteinander eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ein. Diese kommt ohne gegenseitige Achtung und die Akzeptanz der unterschiedlichen Rollen und Aufgaben nicht aus. Diese Partnerschaft sollte nicht nur auf Augenhöhe mit den schulischen Partnern stattfinden, sondern auch im Elternhaus wirken. Die kurz- und langfristigen positiven Auswirkungen gelungener Zusammenarbeit führen zu einer nachhaltigen Motivation. Wir machen allen Eltern Mut, sich hier zu engagieren. In Deutschland sind Bildungschancen ungleich verteilt. Nicht alle SchülerInnen schöpfen ihre Potentiale voll aus und erreichen den für sie bestmöglichen Schulabschluss. Dies müssen wir ändern. Die Qualität der Beziehungen von SchülerInnen, Eltern und Schule untereinander sind entscheidend für den Bildungserfolg. Dort setzen wir an! Elternmitwirkung richtet sich derzeit überwiegend auf die Schule und weniger auf die Eltern. Um vollwertige Bildungspartner zu sein müssen Eltern ihre Kompetenzen erweitern. Nicht in allen Bundesländern ist eine gesetzlich verankerte Elternschaft etabliert. Nur wenige haben eine gesetzlich verankerte Aus- und Fortbildung für Elternvertreter. Der Bundeselternrat fordert:

- die gesetzliche Verankerung einer vielfältigen und strukturierten Aus- und Fortbildung für Eltern und deren Finanzierung in allen

Bundesländern, um die Elternvertreter zu befähigen, ihre Rechte und Aufgaben kompetent wahrzunehmen.

- die professionelle Entwicklung und Durchführung von Elternschulungen durch die jeweils zuständigen Stellen für Qualitätssicherung und/oder Fortbildung in den Ländern.
- die Bereitstellung von Informationsmedien für Eltern, unter Beteiligung der Eltern bei der Erstellung, sowie niederschwellige mehrsprachige Kommunikationsangebote.
- in der Lehreraus- und -fortbildung die zentrale Verankerung von Kompetenzvermittlung zur Konfliktlösung und Kommunikation mit Eltern und Schülern, sowie die Vermittlung von Kenntnissen über Rechte und Aufgaben aller Beteiligten.
- die bedarfsgerechte Ausstattung von Elternorgans, damit die Elternvertreter in die Lage versetzt werden, Eltern in ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag nachhaltig zu unterstützen.

Die Bildungsbeteiligten auf, aktiv aufeinander zuzugehen, Informationen zu teilen und gemeinsam die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Die Bildungschancen unserer Kinder erhöhen sich durch Kenntnisse der Eltern über Rechte und Aufgaben und ihre Beteiligung in der Schule, sowie durch den Ausbau der Kompetenzen im Elternhaus.



Um vollwertige Bildungspartner zu sein müssen Eltern ihre Kompetenzen erweitern

Deutscher Schulpreis 2015

Liste der TOP 20-Schulen

Zwanzig Schulen dürfen sich ab heute Hoffnung auf den Deutschen Schulpreis 2015 machen. Eine Jury aus Praktikern und Bildungswissenschaftlern hat sie auf der Basis von umfangreichen Bewerbungsunterlagen ausgewählt.

Baden-Württemberg:

- Gymnasium Wilhelmsdorf, 88271 Wilhelmsdorf
- Helmholtz-Gymnasium, 76133 Karlsruhe

Bayern:

- Don Bosco Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung, 97082 Würzburg
- Maria-Ward-Gymnasium Augsburg, 86152 Augsburg

Berlin:

- Friedensburg-Oberschule, 10623 Berlin

Brandenburg:

- Meusebach-Grundschule, 14548 Schwielowsee

Bremen:

- Ganztagsgrundschule am Buntentorsteinweg, 28201 Bremen

Hamburg:

- GanztagsGymnasium Klosterschule, 20099 Hamburg
- Stadtteilschule Bergedorf, 21033 Hamburg

Hessen:

- Friedrich-Wöhler-Schule, 34121 Kassel

Mecklenburg-Vorpommern:

- Jenaplanschule Rostock, 18055 Rostock

Niedersachsen:

- BBS Osterholz-Scharmbeck, 27711 Osterholz-Scharmbeck
- Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium, 49088 Osnabrück
- IGS Schaumburg, 31655 Stadthagen

Nordrhein-Westfalen:

- Erich Kästner-Realschule, 45968 Gladbeck
- Janusz Korczak-Gesamtschule, 33334 Gütersloh
- Gesamtschule Barmen, 42283 Wuppertal

Sachsen-Anhalt:

- Jeeteschule in Salzwedel, 29410 Salzwedel

Schleswig-Holstein:

- Gorch-Fock-Schule/Grundschule, 24109 Kiel
- Waldschule Flensburg, 24939 Flensburg

Der Deutsche Schulpreis 2015: Die TOP 20 Schulen (sortiert nach Bundesland)

Dazu werden Gespräche mit Schulleitung, Lehrern, Schülern und Eltern geführt, Unterrichtseinheiten und Projekte besucht. Im Anschluss nominiert die Jury Ende März bis zu 15 Schulen für den Deutschen Schulpreis 2015. Die nominierten Schulen nehmen an der feierlichen Preisverleihung mit Bundeskanzlerin Angela Merkel am 10. Juni in Berlin teil. Dann entscheidet sich, wer die begehrten Preise mit nach Hause nehmen wird. Der Gewinner des Hauptpreises erhält 100.000 Euro, die weiteren Preisträger zusammen nochmals insgesamt 143.000 Euro. Damit ist der Deutsche Schulpreis der höchstdotierte Wettbewerb für Schulen in Deutschland. Viele Schulen haben jahrelang an ihrer Qualität gearbeitet, um sich darauf vorzubereiten.

Die Robert Bosch Stiftung vergibt den Deutschen Schulpreis seit dem Jahr 2006 gemeinsam mit der Heidehof Stiftung. Medienpartner sind der stern und die ARD. Seit dem Start des Programms haben sich über 1.500 Schulen für den Preis beworben. Bei der Entscheidung über die Preisträger bewertet die Jury sechs Qualitätsbereiche: Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulleben und Schule als lernende Institution. Diese sechs Kriterien sind inzwischen als Kennzeichen für gute Schulqualität über die Grenzen Deutschlands hinaus anerkannt.

Neben dem Wettbewerb hat sich der Deutsche Schulpreis inzwischen zu einer Bewegung guter Schulen entwickelt. Die ausgezeichneten Schulen geben in Workshops, Seminaren und Hospitationsprogrammen ihre Erfahrungen und Ideen an andere Schulen weiter. Allein im vergangenen Jahr haben mehr als 1.200 Vertreter von Schulen an Veranstaltungen des Deutschen Schulpreises teilgenommen. Der Erfolg spricht für sich: Die Formate haben bei vielen Schulen Entwicklungsprozesse angestoßen und gelten als beispielhaft für einen gelingenden Transfer guter Schulpraxis. www.deutscher-schulpreis.de

Quelle: **Robert Bosch Stiftung**

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 –



Traumapädagogik in der Schule

Sichere Orte für Schüler, Lehrer, Schulsozialarbeiter und Eltern schaffen

Schüler¹ mit belasteten Biografien, aber auch Schüler in biographischen Krisen, die mit dysfunktionalem Verhalten auffallen, oder auch solche, die uns erst auf den zweiten oder dritten Blick beginnen intensiver zu beschäftigen, stellen Lehrkräfte oft vor Herausforderungen, denen gerecht zu werden deutlich mehr erfordert als die Einbindung von Schulsozialarbeit. Kinder in unseren Klassen befinden sich immer wieder in Zerreißproben, erleben oft die Zerrüttung der Beziehung ihrer Eltern, erleben Unterversorgung durch Vernachlässigung, werden zu Opfern von (sexuellen) Übergriffen oder kommen aus einem der zahlreichen Krisen- und Kriegsgebiete unserer Zeit. Diese Kinder sind Kinder aus der Mitte unserer Gesellschaft und sie verändern die Bildungsarbeit an unseren Schulen.

Die aus der Kinder- und Jugendhilfe kommende Traumapädagogik bietet Konzepte und Methoden einer wertschätzenden und ressourcenorientierten Pädagogik an, die auch im Kontext Schule hilfreich sind. Zugleich stellt sich die Frage nach den Grenzen (schul-) pädagogischen Handelns in der Arbeit mit tatsächlich traumatisierten Kindern: Die Frage nach den Grenzen der Fachlichkeit unserer Lehrkräfte, den Grenzen unserer Räume und Umgebungen, den Grenzen unserer Konzepte und Vorstellungen davon was zum schulischen Bildungsauftrag gehört, den Grenzen unserer pädagogischen Grundhaltungen und den Grenzen zwischen pädagogischem und therapeutischem Handeln.

Der folgende Artikel benennt die wesentlichen Eckpfeiler traumapädagogischen Denkens und Handelns und fordert zum Perspektivenwechsel an der Schnittstelle zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule heraus.

Sichere Orte als Grundlage für Beziehungsgestaltung und Lernen

Das griechische Wort Trauma bedeutet zunächst so viel wie Wunde und wird vielfältig in unterschiedlichen Kontexten verwendet. Die ICD 10 der WHO definiert es als „belastendes Ereignis oder Situation außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophenartigen Ausmaßes (kurz oder lang anhaltend), die bei fast jedem eine tiefe Verstörung hervorrufen würde.“ Es bilden sich in der Folge Stressmuster, weil der Betroffene permanent damit rechnet bedroht zu sein und darauf mit seinen Reaktionsmustern, die von Kampf, Flucht oder Erstarren bestimmt sind, reagiert.

Die Antwort, welche die Traumapädagogik in dieser Situation erfindet heißt: „Der sichere Ort.“

Ein Sicherer Ort ist ein Ort, an dem Entwicklung und Wachstum möglich ist, der es erlaubt die hochwirksamen Überlebensstrategien (Flucht, Angriff, Erstarren) aufzugeben und alternative Verhaltensweisen zu erlernen. Wenn traumatisierte Kinder und Jugendliche nicht in ein Milieu hineinwachsen, welches die permanente Abwehr von real erlebter und existenziell erschütternder Bedrohung nach und nach



Rückzugsversuch: Belasteten Kindern müssen Sichere Orte zur Verfügung gestellt werden

überflüssig macht, wird weder Lernen (kognitiv) noch Verhaltensveränderung (konativ) noch die Aneignung neuer Erlebensmuster (emotional) möglich werden. Wir treten mit diesen Kindern auf der Stelle.

Genau hier wird nun aber ein neuer Blick und damit Ansatzpunkt deutlich: diese Kinder sind nicht lernunwillig oder wollen stören, sie können nicht anders reagieren. Ihr von der Umwelt oft als bizarr erlebtes Verhalten ist höchster Erregung und dem Rückgriff auf unwillkürliche Überlebensstrategien geschuldet. Ist der sichere Ort und damit ein Erleben von Gebundensein nicht gegeben, ist der Schüler bemüht zu regulieren und einen Zustand relativer Sicherheit herzustellen. Exploration und die Rollenerwartungen des Settings Schule spielen im Moment existenzieller Verunsicherung keine Rolle.

Dieses Verhalten steht zugleich in Wechselwirkungen mit der Klasse und den Lehrkräften; die Frage nach dem Sicherem Ort ist in der Folge eine, welche Schüler, Lehrer und die Strukturen unserer Schulen betrifft: Die Tagesstrukturen, die räumlichen Strukturen, die alltäglichen Abläufe und Prozesse im Haus samt ihren gewollten und weniger gewollten Begleiterscheinungen.

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit beschränkt sich der Text auf die Nennung der männlichen Form. Selbstverständlich sind immer beide Geschlechter gemeint.



BILDUNGS- UND SCHULLEITUNGSSYMPOSIUM

2. bis 4. September 2015
Pädagogische Hochschule Zug

- > Wissen vertiefen
- > sich mit Expertinnen und Experten austauschen
- > Beziehungen pflegen
- > Kontakte knüpfen
- > Ideen verfolgen

Thema für das Hauptprogramm (Mittwoch und Freitag):

Bildungsqualität und Bildungsgerechtigkeit

Das Symposium zeigt Möglichkeiten auf, wie die Qualität pädagogischer Arbeit weiterentwickelt werden kann. Wie kann es gelingen, allen Schülerinnen und Schülern mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Bedürfnissen und Bedarfen gerecht zu werden?

Ganztägige Themenstränge im Parallelprogramm (Donnerstag) als Wahloptionen:

• Unterrichtsentwicklung • Personalmanagement
• Organisation & Wissensmanagement • Qualitätsmanagement • Kooperation & System Leadership • Diversity Management • Gesundheit • School Turnaround • Architektur & Pädagogik • Kunst & Pädagogik • Führungskräfteentwicklung • Steuerung in Bildungssystemen & Bildungspolitik

Im Parallelprogramm besteht die Möglichkeit, sich in einen Themenstrang ganztägig über vier 90-minütige Sessions (Workshops und Vorträge) zu vertiefen oder zwischen den Themensträngen zu wechseln.

Die internationale Fachtagung bietet in über 100 Fachvorträgen, Workshops und Diskussionen einen Ideen- und Erfahrungsaustausch. 2013 nahmen 800 Expertinnen und Experten aus der Bildungspolitik, Schulverwaltung, Schulleitungspraxis, Schulforschung und dem Unterstützungssystem aus 52 Ländern teil.

Der ASD ist Hauptpartner des Symposiums. Bei der Anmeldung bis zum 15. April erhalten Mitglieder eine Ermäßigung auf die Tagungsgebühr. Als Code bei der Anmeldung gilt das Kürzel: ASD.



> www.Bildungssymposium.net oder
www.Schulleitungssymposium.net

Angesichts der immer wieder auch begrenzten Möglichkeiten intensiver individualpädagogischer Arbeit an Schulen, ist ein milieuoientierter Ansatz hilfreich. Folgende Grafik zeigt in Gegenüberstellung zentrale Merkmale von Milieus, die Sicherheit oder Verunsicherung vermitteln. Die Lernumgebungen, die wir gestalten, sind auf ihre Wirkung hin regelmäßig zu prüfen (vgl. Abb. 1).

Der Frage nachzugehen, was den Lebens- und Lernort Schule sicherer macht und wo er als besonders unsicher erlebt wird, ist sehr hilfreich, um im Sinne einer Win-Win-Situation sowohl Schülern als auch für Lehrkräfte gedeihliche Rahmenbedingungen zu schaffen, indem nicht primär mangelnde Ressourcen beklagt, sondern die vorhandenen gezielter eingesetzt werden können.

Hilfreiche Fragen

1. Was fällt mir als Schulleitung auf, wenn ich meine Schule unter der Perspektive des „Sicheren Ortes“ beobachte? (Sitzungskultur, Kultur im Kollegium, Umgang mit Konflikten, Gestaltung der Räume für Lehrkräfte und Schüler, Orte für Ruhe und Rückzug vs. Orte für Verborgenes uvm.)
2. Habe ich als Lehrkraft einen ausreichend sicheren Ort für mich, um den Schülern gegenüber und Kollegen gegenüber sicher auftreten zu können?
3. Was brauche ich an meiner Position von Schulleitung, aus dem Kollegium usw.? Habe ich Rückhalt durch die Schule für das was ich mache?
4. Ist unsere Schule / unser Klassenzimmer/ der Schulhof ein sicherer Ort? Wo ist er besonders sicher, wo besonders unsicher – auch im Tagesverlauf: z.B. große Pause beim Fahrradkeller? Wann haben Lehrkräfte zuletzt aus Schülerperspektive einen Rundgang durch das Gelände gemacht?
5. Ist ein „guter Grund“ vorstellbar, aus dem heraus ein Schüler oder Lehrer sich so verhalten hat, wie es zu beobachten war? Wie können Verstehensgrundlagen für traumatisierte Schüler geschaffen werden?
6. Wie entstehen professionelle Reflexionsräume für Supervision u./od. Coaching zur regelmäßigen Kräftigung des Kollegiums als Team.
7. Werden regelmäßig Fallbesprechungen im Kollegium durchgeführt um herausforderndes Verhalten zum Gegenstand aller Pädagogen der Schule zu machen statt nur der Lehrkräfte einer Klasse?
8. Gibt es Experten für Krisenintervention und Deeskalation im Kollegium?
9. Was verunsichert mich im Alltag und wie kann ich meine Selbstregulation weiterentwickeln?
10. Wie kann ich Machtkämpfe verhindern und Win-Win-Situationen ermöglichen?
11. Werden Grenzverletzungen zwischen Schülern und Lehrern mindestens präventiv thematisiert? Gibt es Schutzkonzepte für Schüler aber auch für Lehrer bei Grenzverletzung?
12. Werden hoch belastete Lehrkräfte regelmäßig professionell begleitet?
13. Gibt es Schulungen zur Stressregulation und aktiven Erholung für Lehrer insbesondere bei hoher Belastung oder bei Überforderung?
14. Wie vermeiden wir an der Schule Abwertungen, destruktive Sprache und Verfall in Problemtrance durch wenig professionelle Dauerreflexion?

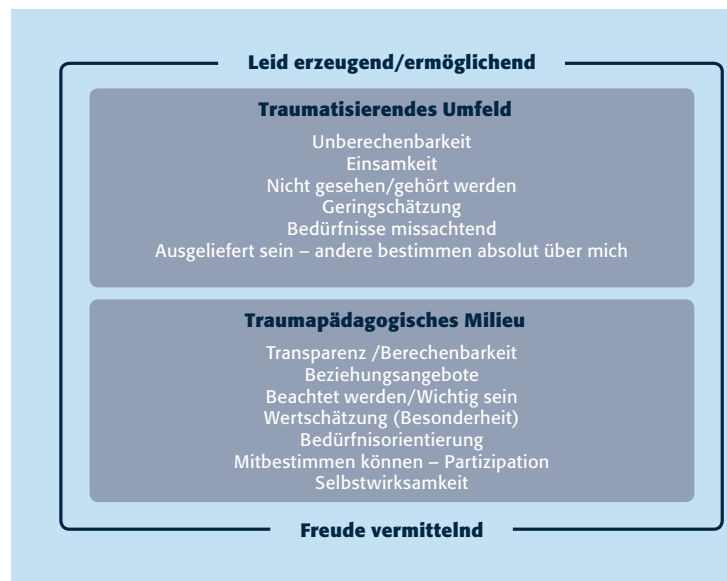


Abb. 1: Gegenüberstellung traumatisierendes Umfeld – traumapädagogisches Milieu

Fazit

Elemente einer Traumapädagogik sind hilfreich für alle Kinder, für alle Lehrer und für die Überprüfung unserer Umgebungen in den gestalteten Raum- und Zeitstrukturen.

Traumapädagogik, so unsere Erfahrung, zeigt Wirkung auf allen Ebenen einer Organisation und ist sehr geeignet, eingeschliffene Muster zu verstören und aufzubrechen, Wechselwirkungen und Unterschiede erlebbar zu machen und getragen vom gemeinsamen Sinn, nämlich einen sicheren Ort für alle Beteiligten zu schaffen, Verunsicherung auszuhalten und nach gemeinsamen Lösungen zu suchen. Wir empfehlen zugleich deutlich an der Schnittstelle zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe grenzbewusst zu bleiben: Die zahlreichen Veröffentlichungen zum Themenfeld Traumapädagogik und Schule trauen unseren Schulen viel zu: zurecht. Und zugleich muss Schule immer wieder auch abgeben dürfen, eng kooperieren mit Therapeuten und die eigenen Grenzen zum Thema machen: Wenn Lehrkräfte an ihren Schulen selbst keine sicheren Orte vorfinden, können sie diese auch für Schüler nicht mehr bereithalten. Wir haben (nicht nur) im vergangenen Jahrzehnt Schulen erlebt, die vor den Herausforderungen der eigenen Verunsicherung kapituliert haben; und wir haben Schulen erlebt, die sich dieser Verunsicherung aktiv gestellt und sie bewältigt haben.

Der nächste Schritt traumapädagogischen Denkens führt tiefer hinein in den sicheren Ort und fragt nach der Haltung unserer Lehrkräfte und der Beziehungsqualität, die aus ihr heraus möglich wird für Schüler, die korrigierende Beziehungserfahrungen brauchen, um die einschneidenden Lernereignisse und die aus ihnen entstandenen Trauma-Muster irgendwann überschreiben zu können.

Autoren: **Urs Kaiser, Andreas Schreib** • Foto: **Fotolia**

Gahleitner, Silke, Hensel, Thomas, Kühn Thomas et al. (2014): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern - Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik, Göttingen.

Schmid, Marc, Kaiser, Urs, Ziegenhain, Ute et al (2014): Traumapädagogik und ihre Bedeutung für pädagogische Einrichtungen- Ein Projekt des Universitätsklinikums Ulm mit dem CJD e.V., Hannover.

Weiß, Wilma (2008): Philipp sucht sein Ich – Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen, Weinheim.

Zu den Autoren:

Urs Kaiser ist Abteilungsleiter Kinder- und Jugendhilfe im Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands e.V..

Schulentwicklung mit STEP - Entlastung für die Schulleitung

Praktische Erfahrungen von drei Schulleiter/innen

Die Herausforderungen für die Schulleitung werden nicht weniger: die Einführung neuer Konzepte wie Inklusion, Konflikte im Kollegium, der Umgang mit schwierigen Schüler/innen, Elterngespräche, die zur Konfrontation führen... Drei Schulleiter/innen berichten im Folgenden anhand anschaulicher Beispiele, wie sie mit Hilfe des STEP Konzeptes Entlastung im Schulalltag gefunden haben und so ihre Aufgaben effizienter und gelassener bewältigen.¹

Kurzvorstellung von STEP

STEP (Systematisches Training für Eltern und Pädagogen) ist ein ganzheitliches, wissenschaftlich evaluiertes Konzept². Einzelne Bausteine werden Ihnen als erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen bekannt vorkommen – z.B. respektvolle Kommunikation (aktiv zuhören und Ich-Aussagen), Ermutigung, Klassenrat, Fehler als Lernerfahrung. Entscheidend neu und gewinnbringend ist der Zusammenhang zwischen den Bausteinen (der „rote Faden“ von STEP) und die dem Gesamtkonzept zugrunde liegende wertschätzende Haltung, die die Basis für gelingende zwischenmenschliche Beziehungen bildet.

STEP verändert die Atmosphäre in der Schule und erleichtert die Leitung der Schule durch

- eine verbindende pädagogische Sprache im Kollegium (nach STEP Inhouse Seminaren) und mit den Eltern (nach dem Besuch der STEP Elternkurse)
- die flexible und sehr praxisnahe Verwendung des Konzepts³ als gemeinsame „Strategie“ im Schulalltag. Auf diese Weise wird die Voraussetzung geschaffen für die Entfaltung des Potentials der Schüler/innen – auch in den sehr heterogenen Strukturen der inklusiven Klassen.

Die theoretische Grundlage für das pädagogische Konzept von STEP, auf dem die Lehrerfortbildung und die Elternkurse basieren, bilden die Individualpsychologie von Alfred Adler und Rudolf Dreikurs sowie die humanistische Psychologie, die durch aktuelle Erkenntnisse der Neurobiologie bestätigt werden.

Im Fokus

Drei Schulleiter, Christa Grünewald, Detlev Soetbeer und René Roth, veranschaulichen den demokratisch partizipativen Führungsstil von STEP durch Beispiele aus dem Schulalltag. Es folgen ihre Antworten auf die Frage, inwiefern STEP sie unterstützt...

- 1.... bei der Wahrnehmung ihrer Führungsrolle im Umgang mit dem Lehrerkollegium.
- 2.... beim Umgang mit den Schülerinnen und Schülern.
- 3.... bei der Elternarbeit.
- 4.... den Stress in ihrem Alltag als Schulleiter/in zu reduzieren.
- 5.... einen authentischen Führungsstil zu entwickeln und dadurch ein/e gelassener/e und effizienter/e Schulleiter/in zu sein.

Inwiefern unterstützt Sie STEP bei der Wahrnehmung Ihrer Führungsrolle im Umgang mit dem Lehrerkollegium?

Detlev Soetbeer, Leiter der Grundschule Hehlentor in Celle: Seitdem ich STEP anwende, habe ich eine neue Perspektive für meine Aufgabe gewonnen. Wenn man Schule entwickeln will, dann kann man das nur gemeinsam mit den Menschen vor Ort tun – niemals ohne oder gar gegen sie. Und weil im STEP Konzept das Prinzip der Beteiligung sehr hoch angesetzt wird – also, Teilhabe, keinen außen vor lassen – denke ich erst einmal darüber nach, wen ich beteiligen muss. Aus einer anderen Perspektive betrachtet: wenn jemand sich gegen ein Konzept mit Händen und Füßen wehrt, dann liegt es meistens daran, dass er sich an irgendeiner Stelle übergangen gefühlt hat. Es kommt in dem Moment nicht darauf an, ob er sich zu Recht oder Unrecht wehrt. Stattdessen tritt die Gefühlsebene ins Blickfeld, die es zu berücksichtigen gilt. Deshalb ist STEP ein Konzept mit dem wir seit 12 Jahren peu à peu unsere Schule entwickeln.

Was ganz sicher ein Prozess war! STEP wurde von Anfang an als „Handwerkszeug“ für die Schulentwicklung genutzt. Aber richtig zur Entfaltung gekommen, so dass man es konsequent anwendet, ist es erst nach zwei bis drei Jahren.

Unter anderem trägt STEP dazu bei, dass der Inklusionsgedanke in unserer Schule eher Fuß fasst, weil es für uns einfach normal und logisch ist, Menschen mitzunehmen und einzubeziehen. Dies ist ein Grundprinzip. Wie heißt es so schön? Haltungen erzeugen Handlungen. Also, wenn man die STEP Haltung übernimmt, dann ist es völlig normal, dass man so handelt: die Menschen – die Kolleg/innen, Kinder, die Eltern – beteiligt.

Wie beteiligen Sie also Ihre Kolleginnen und Kollegen, wenn es um ein neues Konzept geht, das in Ihre Schule eingeführt und implementiert werden soll?

Das funktioniert bei uns in der Regel so, dass man eine neue Idee zuerst einer oder zwei Person/en mitteilt, dann in die Runde aller Beteiligten einbringt. Es ist wichtig, dass sie alle die Möglichkeit haben, Alternativen in einer Art Rede und Gegenrede vorzustellen. Danach folgt ein Reflexionsprozess. Das Ergebnis wird dann umgesetzt. Nach einer festgelegten Zeit wird überprüft, was funktioniert hat und was

¹ „Es gibt weniger Stress allgemein in der Schule, weil die Kolleg/innen viele Herausforderungen im pädagogischen Austausch unter- und miteinander klären können und auf diese Weise weniger Konflikte mit Eltern und Schüler/innen bei der Schulleitung landen.“ René Roth, ehem. Schulleiter

² Die Evaluation des STEP Konzepts in der Anwendung in STEP Elternkursen wurde durch Professor Klaus Hurrelmann durchgeführt und durch das BMBF im Rahmen der Präventionsforschung gefördert.

³ Themenbereiche des STEP Konzepts - s. Seite 15



STEP Seminare verhelfen zu einer einheitlichen pädagogischen Sprache

nicht. Wir sind im Moment dabei, unsere Organisationsstruktur zu überarbeiten und befinden uns gerade in diesem Prozess.

Im „Werkzeugkoffer“ von STEP sind die Tools, mit denen man Projekte aus der Taufe hebt und präsentiert, Alternativen bespricht, das Ganze umsetzt und dann reflektiert.

Wenn es Konflikte gab, dann weil wir in bestimmten Situationen, Fehler gemacht haben: Das Thema Hausaufgaben habe ich z.B. zusammen mit der Schulsozialarbeiterin besprochen. Wir haben uns überlegt, wie man in der Ganztagschule kooperative Lernformen einführen kann. Wir haben ein Konzept erarbeitet, das meine Kollegin mal eben in einer Infopause (die es bei uns einmal in der Woche gibt) kurz präsentiert hat: „Ab nächste Woche machen wir das so und so.“ Das ist natürlich in die Hose gegangen!

Man kann Fehler machen, aber man kommt mit STEP immer wieder auf den „roten Faden“ zurück. Bei den Hausaufgaben haben wir schnell erkannt, wo der Fehler lag: wir hatten die anderen nicht beteiligt. Daraus haben wir gelernt!

Beteiligung kostet zu Anfang mehr Zeit. Aber mehr Zeit zu benötigen, hat auch etwas Entschleunigendes und man lernt Geduld. Die Erfahrung zeigt: wenn wir mehr Zeit in die Partizipation aller am Lebensraum Schule Beteiligten investieren, haben wir danach nur minimal mit Machtkämpfen und Widerstand zu tun - und man kommt zu guten, ermutigenden Ergebnissen!

Mit STEP ist nochmal klar geworden, dass Kommunikation das A und O ist. Um die Entwicklung einer Schule voran zu treiben, muss man viel, viel reden und nochmal mehr zuhören, d.h. viel kommunizieren. Wenn alles transparent gemacht wird, dann können und wollen sich die Leute beteiligen, konstruktiv einbringen.

Gab es auch Konflikte im Kollegium, die Sie evtl. mit Hilfe der STEP Fertigkeiten moderiert haben?

Mir fällt dazu ein Beispiel für einen Konflikt zum Thema inklusive Schule ein: Wir haben drei Förderschullehrkräfte im Rahmen der in-

klusiven Schule. Zwei von ihnen verstehen ihre Aufgabe so, dass sie die Kinder mit Förderbedarf in der Klasse unterstützen, eine andere Kollegin holt die Kinder raus und geht mit ihnen in einen anderen Raum. Immer wieder wenn diese Drei bei mir im Büro sitzen und wir nächste Schritte besprechen wollen, dann tritt der Konflikt über ihre unterschiedlichen Weltanschauungen zutage.

Mit STEP ist es mir möglich, Gemeinsamkeiten zu finden – den Blick der Kolleginnen auf das Kind zu richten: Nimmt das Kind Schaden, wenn ich so oder so vorgehe? Hat es Vor- oder Nachteile? Im Gespräch wird der Blick auf die Sache gerichtet, und nicht auf die persönlichen Animositäten und Vorurteile. Wenn es vorher klar ist, dass man das Ziel verfolgt, für das Wohl des Kindes bzw. der Schule zu wirken, dann bekommt man solche Konflikte in den Griff. Immer auf die Sachebene fokussieren und nicht, „Ich bin der bessere Mensch, weil ich dieser Idee nachgehe.“ – denn darum geht es nicht.

Konflikte können auch in anderen Bereichen auftreten, für die ich als Schulleiter verantwortlich bin. So eine Situation hatten wir mit dem bisherigen Kooperationspartner, der den Ganztag organisiert. Mit der Zusammenarbeit waren wir nicht zufrieden, weil es wenig Kommunikation und Transparenz gab.

Bei der Suche nach einem neuen Kooperationspartner waren die STEP Haltungen -- Beteiligung, Kommunikation auf Augenhöhe, Respekt – die wichtigsten Kriterien. Wir haben einen Kooperationspartner gefunden, der 100% passt. Das ist entlastend!

Christa Grünewald, ehem. Schulleiterin einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Attendorn: Nachdem ich mich zur Dozentin für die STEP Lehrerfortbildung ausbilden ließ, habe ich die Fortbildung in der Förderschule durchgeführt, die ich damals geleitet habe. Durch diese Fortbildung ist das Kollegium sehr zusammen gewachsen. Wir haben mehr Vertrauen ineinander gewonnen und unsere Standpunkte intensiv ausgetauscht. Im Mittelpunkt stand der Schüler und die Schülerin: Nur das war wichtig. Gewöhnlich, in der Hektik des Schulalltags, spricht man nicht so viel darüber. Jeder geht davon aus, so wie ich denke, denken die anderen auch. Dadurch dass wir uns ausgetauscht haben, wussten wir, wie der andere denkt. So haben wir unsere Beziehung aufgebaut.

Einige Lehrer/innen denken, ich brauch' das „Kochbuch“, um alles richtig zu machen. Bei der Fortbildung haben die Kolleginnen und Kollegen festgestellt, dass es bei STEP kein „Kochbuch“ gibt, dass man sich selbst einbringen und das Gelernte flexibel handhaben muss. Durch Reflexion kann die Veränderung stattfinden.

Lehrer/innen machen auch aus dem Bauch heraus vieles richtig. Durch die STEP Lehrerfortbildung werden die Lehrer/innen jedoch sicherer und wissen weshalb sie so agieren – das fand ich als Schulleiterin bei STEP besonders gut. Wenn ich sichere Lehrer/innen im Kollegium habe, die mit STEP als pädagogischem Konzept im Hinterkopf zielgerichtet und ressourcenorientiert vorgehen, ist es mir als Schulleiterin sehr viel lieber als wenn ich unsichere Lehrer habe.

Was für mich auch wichtig ist: mit STEP spricht man im Alltag **eine** pädagogische Sprache. Jeder weiß, wenn ich sage „aktiv zuhören“ oder „Aufmerksamkeit erregen“ was damit gemeint ist. Unser Lieblingswort bei uns in der Schule war RAST⁴: Wenn eine Lehrerin mal aufgeregt war und sagte, sie müsste mal die Eltern anrufen, dann

⁴ Mit Hilfe von RAST kann man herausfinden, wer für die Lösung eines Problems verantwortlich ist.

kam eine Kollegin und sagte, „RAST, überleg mal, wessen Problem ist es?“. Das hat viel Stress aus dem Alltag rausgenommen.

René Roth, ehem. Leiter des Technischen Instituts an der Bischöflichen Schule in St. Vith, Belgien: Die Durchführung der STEP Lehrerfortbildung an unserer Schule hat dazu geführt, dass sich die teilnehmenden Kolleg/innen durch gegenseitige Hospitationen und Feedback im Unterricht vertrauensvoll unterstützen und mit- und voneinander lernen. Sie haben eine sog. „Pädagogische Ecke“ im Lehrerzimmer eingerichtet. Wenn jemand dort Platz nimmt, heißt das, dass er/sie sich gerne mit einem/r Kolleg/in über ein Thema oder einen Konflikt auf der Basis von STEP austauschen würde. D.h. die Kolleg/innen gehen mehr aufeinander zu und weniger Konflikte landen auf dem Tisch der Schulleitung.

Welche Rolle spielt STEP beim Umgang mit den Schüler/innen in Ihrer Schule?

Detlev Soetbeer: Ein großer Teil der Kolleginnen und Kollegen haben vor drei Jahren an einer STEP Lehrerfortbildung unter meiner Leitung teilgenommen. Diese Lehrer/innen haben entweder ihre Haltung verändert oder sie haben sich in ihrer bisherigen Vorgehensweise bestärkt gefühlt. Sie haben ihre Handlungskompetenzen erweitert, um wertschätzend und konsequent mit Schüler/innen im Alltag umzugehen. Drei-viermal im Jahr treffen wir uns auch zur kollegialen Intervention mit STEP – das ist für alle sehr anregend und bereichernd.

Diese Kolleg/innen sind sehr kreativ, wenn es um Disziplinprobleme in ihren Klassen geht. Sie haben selber Ideen, wie sie damit umgehen können. Für mich als Schulleiter ist es entlastend: ich brauche mich nicht selbst um die „schwierigen Schüler“ zu kümmern.

Belastung, die viel Zeit kostet, entsteht durch die Kolleginnen und Kollegen, die Disziplinprobleme lösen, indem sie z.B. die eine Schülerin vor die Tür stellen und den anderen Schüler zum Schulleiter schicken. Mit diesen Kolleg/innen rede ich darüber, welche Alternative es für ihre Entscheidungen gibt, und auch das kostet wieder Zeit. Es ist wünschenswert, dass sich auch diese Kolleg/innen mit STEP als Gesamtkonzept auseinandersetzen. Der Gesamtzusammenhang erschließt sich erst durch die Fortbildung. Die Teilnahme kann aber nur auf freiwilliger Basis geschehen.

Christa Grünwald: Durch die STEP Lehrerfortbildung haben meine Kolleginnen und Kollegen ihre Handlungskompetenzen erweitert. Z.B. haben sie erkannt, dass man nicht immer nur ermutigen, sondern auch Verträge abschließen kann. Wir nehmen Kinder ernst, aber nicht in dem Sinne, dass ihnen alles erlaubt ist. Wir sind nicht autoritär, aber konsequent. Eine konsequente Handlung ist kein Gegensatz zu einer guten Beziehung zur Klasse. Es gelingt dann auch, eine Klasse zusammenzuhalten.

Als Schulleiterin hatte ich viel Unterricht – als Springer. Ich merke sofort, wenn ich in eine Klasse komme, die gut geführt wird. Ich weiß auch, woran es liegt: Es gibt einen Klassenrat, es gibt Abmachungen zwischen Lehrer/in und Schüler/innen. Wenn man in so eine Klasse geht, dann hat man weniger Probleme mit Disziplin. In einer Klasse, die von einem/r autoritären Lehrer/in geführt wird, wo

es letztlich darum geht, was er/sie gut bzw. nicht gut findet, gibt es Disziplinprobleme wenn der Lehrer nicht da ist.

Auch – und gerade – für die Schulleitung bedeutet es eine Erleichterung, wenn die Kolleg/innen selbst mit Schüler/innen mit herausforderndem Verhalten klarkommen. Dann brauchen diese Probleme nicht auf der Schulleitungsebene gelöst zu werden. Nach der STEP Lehrerfortbildung war es bei den Kolleg/innen so, dass ich nur selten noch Probleme mit Schüler/innen lösen musste. Stattdessen haben sich die Kolleg/innen gegenseitig unterstützt.

René Roth: Zwei Fälle von Cybermobbing sind mir lebhaft in Erinnerung geblieben. Beim ersten Fall waren die Schüler drei Tage von der Schule suspendiert worden. Beim zweiten Fall hatten wir mit STEP dazugelernt und im Sinne von Beteiligung und Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls die betroffenen Schüler aus Jahrgangsstufe 9 gebeten, sich zwei Stunden zu überlegen, wie sie die Sache wieder gut machen könnten. Das Ergebnis war, dass sie sich bei der Schülerin, die sie gemobbt hatten, entschuldigt haben und dass sie einen Polizeivortrag über Cybermobbing für die gesamte Jahrgangsstufe und deren Eltern organisiert haben. Seither haben sich diese Jugendlichen ausgesprochen kooperativ verhalten. Als entscheidend hat sich bei dieser Konsequenz erwiesen, dass die Sache damit abgeschlossen war und die Jungs danach freundlich wie alle anderen behandelt wurden.

Wie hilft Ihnen STEP bei der Elternarbeit?

Detlev Soetbeer: Kürzlich hatten wir Elternabend im Kindergarten. Ich habe unser jahresübergreifendes Lernkonzept vorgestellt und wurde sofort lautstark dafür kritisiert: „Die älteren Kinder sollen mit den jüngeren zusammen lernen, das bedeutet, dass die älteren nicht voran kommen, was soll das ... sie müssen auf den Übergang in die weiterführende Schule vorbereitet werden und sich nicht um schwächere Schüler kümmern. Was haben Sie sich eigentlich dabei gedacht?“ Ohne den STEP Hintergrund hätte ich wohl eher aggressiv reagiert – nach dem Motto: „Was fällt Ihnen eigentlich ein, meine pädagogische Kompetenz in Frage zu stellen? Wir machen das seit fünf Jahren und es funktioniert und damit Basta!“

Aufgrund von STEP weiß ich, dass ich zuerst versuchen muss, die Perspektive der Eltern zu verstehen, die Schule aus der professionellen Sicht nicht kennen. Meine Aufgabe besteht dann darin, das Konzept der Schule mit speziellen Beispielen zu erläutern, damit die Eltern unser Konzept nachvollziehen und begreifen können, dass es auch für ihr Kind sinnvoll ist. Ich muss dabei auch die Gefühlsebene ansprechen – nicht aggressiv oder besserwisserisch auftreten, sondern verständnisvoll: „Ich verstehe, dass Ihre Erfahrung mit Schule schon ein paar Jahre zurückliegt und die eine oder andere Veränderung in der Pädagogik für Sie sicherlich schwer nachvollziehbar ist. Ich erkläre Ihnen den Hintergrund unseres Ansatzes aber gerne nochmal.“ Solche freundlichen, aber auch bestimmten Reaktionen fallen einem mit etwas Erfahrung dann auch spontan ein... Also, wie hilft STEP? Ich nehme Menschen ernst, merke worauf es ankommt – und dann muss ich zuweilen einen langen Atem haben. Anstelle von „Sie haben keine Ahnung von dem Ganzen hier.“ sagen wir, „Schule ist nicht mehr so wie Sie Schule kennengelernt haben. Und wir laden



STEP Programm – weitere Infos auf www.instep-online.de

Die STEP Fortbildung für Lehrer/innen basiert auf dem Buch:
Dinkmeyer, D., et al., STEP Das Buch für Lehrer/innen,
Wertschätzend und professionell den Schulalltag gestalten, Beltz Verlag

Sie ein, diese Schule kennenzulernen. Sie können gerne hospitieren, und dann kann ich mir vorstellen, dass es für Sie klarer wird, wovon wir hier sprechen.“

Wie haben die Eltern reagiert?

An dem Abend war die gesamte Atmosphäre zu Anfang auf Konfrontation aus. Weil meine Kollegin und ich sehr wertschätzend damit umgegangen sind, ist es uns nach einer Stunde gelungen, die Eltern für das Thema richtig zu interessieren. Am Ende war die Aggressivität verschwunden. Vor STEP wäre eher eine Konfrontation entstanden, die dann womöglich dazu geführt hätte, dass sich diese schlechte Stimmung in die Schulzeit der Kinder übertragen hätte.

STEP führt dazu, dass wir uns sehr viel überlegter, vorsichtiger und wertschätzender verhalten, einfach so wie wir das machen, wenn wir mit STEP Alternativen erforschen ... Man überlegt sich, wie könnte es gehen, und dann entscheidet man sich gemeinsam für die bestmögliche Alternative.

Inzwischen ist der Umgang mit STEP wirklich wie ein Werkzeugkoffer, in dem man sich blind auskennt. Man weiß auch automatisch, wenn man daneben gegriffen hat. Also, man meint, man kennt sich in diesem Koffer aus, aber es kann immer wieder passieren, dass man – wenn man nicht konzentriert ist – auch mal daneben greift. Dann weiß man auch, dass man einen Fehler gemacht hat, weil man das falsche Werkzeug in der Hand hat. Dann muss man dafür sorgen, dass man beim nächsten Versuch das richtige Werkzeug benutzt. Der Vorteil ist, man braucht sich vor sich selbst oder anderen nicht zu rechtfertigen. Man weiß, Fehler sind dafür da, um daraus zu lernen – und man bleibt trotzdem ein/e guter Schulleiter/in.

In unserer Schule ermöglichen wir die Partizipation der Eltern, damit auch sie sich dazugehörig fühlen, denn das schlägt auf die Kinder durch. Ein Beispiel dazu: Vor einiger Zeit haben wir einen Reflexions-Elternabend mit kooperativen Lernformen zur Ganztagschule durchgeführt. Eltern saßen immer zu viert an einem Tisch. Sie haben strukturiert zusammengearbeitet (Placemat-Methode) und haben ihre Ideen zum Ganztag zusammengefasst. Es gab vier Präsentationen, die jetzt in die Schulkonferenz gehen, und dort weiterverarbeitet werden – die Ergebnisse des Elternabends fließen ins Konzept für die Ganztagschule mit ein. Der Grundgedanke ist auch hier wieder die Beteiligung.

Was tun Sie, wenn Eltern mit Beschwerden zu Ihnen kommen?

Ich glaube, ich merke relativ schnell, wo der Hase im Pfeffer liegt, also ob das Problem bei den Kolleg/innen liegt oder bei den Eltern. Wenn das Problem bei einem der Kolleg/innen liegt, dann wird es in einem Vieraugengespräch zwischen den Kolleg/innen und mir besprochen.

Wenn das Problem bei den Eltern liegt, dann frage ich sie, „Könnte es sein, dass ..“ und durch den Wiedererkennungreflex – der Teil des STEP Konzepts ist - merke ich, ob ich richtig liege. Dann ist es zu 80% so, dass das Gespräch zu einem kurzen, individuellen „Elterntraining“ wird. Dann habe ich die Mutter, oder den Vater oder beide bei mir im Büro sitzen und es kann eine Stunde um den Familienrat gehen. Den Begriff „Familienrat“ erwähne ich eher nebenbei. Aber wir sprechen darüber, wie sie es zu Hause schaffen, gemeinsam etwas zu planen oder

zu regeln. Ich bekomme oft die Rückmeldung, „es hat funktioniert“, und dann kommen sie wieder und wollen darüber reden. Das hält sich jedoch in Grenzen und belastet mich zeitlich nicht.

Einmal im Jahr leite ich einen STEP Elternkurs an unserer Schule.

Dadurch dass viele Eltern STEP kennen und einige der Lehrer/innen auch, funktioniert in der Schule die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

Christa Grünwald: Wenn man das STEP Konzept im Hinterkopf hat, sind auch Elterngespräche einfacher. Wir hatten sehr schwierige Eltern, und da helfen die gleiche Haltung und die gleichen Fertigkeiten wie beim Umgang mit den Schüler/innen. Wenn man spürt, dass das Gespräch auf einen Machtkampf zusteuert, dann steigt man aus diesem Machtkampf aus. Das war für mich eine große Hilfe. Mit STEP weiß man, an welcher Stelle man einen Konflikt am besten entschärft, um nicht in Konfrontation zu gehen, nach dem Motto „Wer hat hier das Sagen?“. Stattdessen weiß man, wie man die Situation in den Griff bekommen kann – mit aktivem Zuhören, Ich-Aussagen und der gemeinsamen Lösungsfindung mit STEP. Es ist wichtig, die Eltern als Partner zu sehen. Den Unterschied macht dabei immer die Haltung, die wir ausstrahlen.

René Roth: Ich führe an der Schule, an der ich Schulleiter war, auch heute noch einmal pro Schuljahr einen STEP Elternkurs durch. Dadurch wurde über die Jahre ein Vertrauensverhältnis zwischen Schule und Eltern aufgebaut, das sich dadurch zeigt, dass diese Eltern (gewöhnlich) auch bei Disziplinmaßnahmen mit im Boot sind, denn sie wissen, worum es geht: dass ihre Kinder dazugehören wollen und wir dies durch die Maßnahmen, die wir treffen, erreichen möchten. Es geht nicht darum, ihre Kinder, unsere Schüler/innen, zu bestrafen, sondern dass sie lernen, Verantwortung für ihr Verhalten zu übernehmen.

Inwiefern hilft Ihnen STEP den Stress in Ihrem Alltag als Schulleiter/in zu reduzieren?

Detlev Soetbeer: Ich darf das gar nicht laut sagen, ich fühle mich nicht gestresst! Es gibt sicherlich Tage, da kommt man an seine Grenzen, weil es vom Arbeitsanfall eine Menge ist. Aber dadurch dass die Mitarbeiter/innen bei sehr vielen Dingen miteinbezogen und beteiligt sind, wird auch viel Arbeit auf andere Schultern verlagert. Nicht zwangsweise delegiert, sondern es gibt viele Kolleg/innen, die sagen, „Das kann ich machen, das mache ich.“ Z.B. eine Kollegin deren Kinder aus dem Haus sind, kam neulich zu mir und sagte, „Ich habe jetzt mehr Zeit, ich möchte mich hier gerne noch mehr einbringen. Auf die Idee, sich freiwillig zu melden, kommt ja nur jemand, der sich wohlfühlt, wenn er sich beteiligt und weil er spürt, wie gut es tut, beizutragen. Alle haben dadurch weniger Stress.“

Wie hat STEP Ihren Führungsstil, die Art, wie Sie Ihre Rolle als Schulleiter/in wahrnehmen, beeinflusst? Was ist ein gute/r Schulleiter/in für Sie?

Detlev Soetbeer: Der partizipativ demokratische Führungsstil ist mir auf den Leib geschnitten. Ich fühle mich sehr wohl damit. Mancher

interpretiert das vielleicht wie, „Es ist hier wie auf dem „Ponyhof“. Denn bei uns werden erstmal alle gefragt – die Kinder, die Eltern, die Kolleg/innen. Das mag bei manchen Menschen das Gefühl erwecken, als könne hier jeder machen, was er will. Das sagen aber nur Menschen, die sich mit unserem Konzept nicht auskennen. Ich weiß, dass nicht jeder es so sehen kann/will wie ich. Es passt für mich –und ich stehe dazu! Dieser Führungsstil trägt dazu bei, dass ich immer noch Spaß habe, diese Schule zu leiten.

Ich bin 28 Jahre hier an dieser Schule. Das was wir haben, haben wir, die Beteiligten an der Schule, nach und nach gemeinsam entwickelt.

In den letzten Jahren ist mir klar geworden, dass der Schulleiter/die Schulleiterin eine extrem starke Machtposition innehat. Er/Sie hat die Macht, Dinge zuzulassen oder nicht zuzulassen! Entscheidend ist, sich immer wieder, für die Schule, für die Kinder, für die Menschen, die hier arbeiten, einzusetzen – nicht für sich selber. Dieses Ziel, das ich seit Jahren verfolge, hat wahrscheinlich auch dazu beigetragen, dass ich mit meiner Arbeit ganz zufrieden bin.

Ich würde gerne durch ein Bild eine gute Schule bzw. eine/n gute/n Schulleiter/in beschreiben, so wie ich das sehe. Ich komme aus der Landwirtschaft, daher liegt das Bild für mich nahe: Für mich ist die Schule wie ein Hof, ein landwirtschaftlicher Betrieb mit einer langen Tradition. Auf diesem Hof Sorge ich dafür, dass keine industrielle Landwirtschaft mit Massenproduktion betrieben wird. Ich sehe meine Aufgabe als Schulleiter eher darin, dass in unserer Landwirtschaft die Artenvielfalt gefördert wird... Wir sorgen dafür, dass sich unterschiedliche „Produkte“, mit Hilfe von erprobten Konzepten und guten Methoden entwickeln und bestmöglich entfalten können.

STEP ist ein toller Werkzeugkoffer für unsere Arbeit: mit Technik, die man mit viel Kompetenz professionell nutzen kann, vor allem aber mit einer wertschätzenden Haltung – mit Herz und Verstand also.

Christa Grünewald: Das Schöne an der Tätigkeit eines/r Schulleiter/in ist, dass man kreative Ideen gemeinsam mit den Kolleg/innen verwirklichen kann. Ich bin Schulleiterin geworden, um meine Idee von einer guten Schule gemeinsam mit dem Kollegium weiterzuentwickeln. Man schafft das bestimmt nicht alleine, aber man kann Menschen überzeugen und Schule gemeinsam gestalten und voranbringen.

Hat STEP Sie dabei unterstützt?

Sicher, durch die Techniken – aktiv zuhören, etc. Ich habe die STEP Fertigkeiten und natürlich die STEP Haltung – flexibel auf Menschen und Situationen individuell zugeschnitten – genutzt, um eine angenehme, wertschätzende Atmosphäre bei uns in der Schule zu schaffen. So kann man Beziehungen aufbauen, Menschen begeistern und mitnehmen.

Wie sehen Sie die Rolle eines Schulleiters/einer Schulleiterin? Welche Führungsqualitäten muss er/sie haben?

Ein/e Schulleiter/in muss führen. Es hängt sehr viel von der Schulleitung ab, wie die Schule insgesamt ist. Der/Die Schulleiter/in bestimmt durch seine Art, durch seinen Führungsstil. Es dürfte selten vorkommen, dass ein schlechte/r Schulleiter/in eine gute Schule führt. Ein/e Schulleiter/in muss so führen, dass die Schule weiterkommt,

sich entwickelt. Er /Sie muss schauen, was die Probleme sind, die es zu lösen gilt – muss aber gleichzeitig auch eine Idee, ein Ziel, haben, wo er/sie hin möchte. Das bedeutet, zunächst selbst eine Vorstellung zu haben, aber auch zu versuchen, alle mit ins Boot zu holen. Gemeinsam, mit den anderen im Austausch und ständig im Wandel. Weil die Umwelt auch ständig im Wandel ist. Nur so entsteht ein Ganzes, dem sich alle zugehörig fühlen und das alle mittragen.

Kann STEP bei dieser Art der Führung helfen?

Mit STEP bin ich empathischer, ich versetze mich mehr hinein in die Kolleg/innen, ich akzeptiere sie, ich ermutige sie. Ich gebe kollegiales Feedback – auch als Schulleiter/in.

René Roth: Ich kannte viele der Techniken schon vor STEP. Aber der Gesamtzusammenhang in Verbindung mit der Haltung hat für mich den Unterschied ausgemacht. Ich habe mir die respektvoll wertschätzende Haltung als Schulleiter zueigen gemacht und ich ändere die Perspektive bei Herausforderungen und Konflikten (bei Fehlverhalten von Schüler/innen, bei kritisierenden Eltern und kritischen Kolleg/innen). Das ist unter widrigen Umständen nicht leicht. Es ist mir jedoch ein Anliegen, mit STEP Respekt gegenüber Schüler/innen, Kolleg/innen und Eltern vorzuleben und damit Vorbild zu sein.

Die Beiträge der drei Schulleiter stellen auf anschauliche Weise dar, wie Schulleiter/innen bei ihren großen Herausforderungen erhebliche Unterstützung erfahren können und sich so auch schwierige Situationen zum Wohl aller Beteiligten nachhaltig positiv entwickeln können.

Autorinnen: **Roxana Petcov, Trudi Kühn • Foto: STEP**

Themenbereiche des STEP Konzepts zur Erweiterung der Handlungskompetenzen von Lehrer/innen und Schulleiter/innen sind:

- Änderung der Perspektive in Bezug auf Fehlverhalten der Schüler, Reflexion des eigenen pädagogischen Verhaltens
- Erweiterung eigener Kommunikations- und Moderationskompetenzen
- Ermutigung als Instrument zur Stärkung des Selbstwertgefühl und der Lernmotivation der Schüler/innen
- Praktische Hilfe zur Schaffung einer von Respekt und Kooperation geprägten demokratisch partizipativen Atmosphäre in der Klasse/Schule
- Verständnis für die Kräfte der Gruppe und Nutzung der Dynamik zum Wohl des Einzelnen und der Klasse
- Ausübung sinnvoller Disziplin – zur Prävention und als Intervention
- Beteiligung der Schüler/innen am eigenen Bildungs- und Entwicklungsprozess
- Wertschätzende Zusammenarbeit mit den Eltern in einer gelungenen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft
- Mehr Gelassenheit durch Stärkung des Selbstwirksamkeitsgefühls



Die **STEP Elternkurse** basieren auf folgenden Büchern:

Dinkmeyer, D., et al., *STEP Das Elternbuch, die ersten 6 Jahre*, Beltz Verlag
 Dinkmeyer, D., et al., *STEP Das Elternbuch, Kinder ab 6 Jahre*, Beltz Verlag
 Dinkmeyer, D., et al., *STEP Das Elternbuch, Leben mit Teenagern*, Beltz Verlag

Die **STEP Weiterbildung für Erzieher/innen** basiert auf dem Buch:

Dinkmeyer, D., et al., *STEP Das Buch für Erzieher/innen, wertschätzend und kompetent erziehen*, Cornelsen

„Jetzt gehe ich los und folge meiner Berufung!“

Im Coaching zur Berufsorientierung entwickeln die Schüler ihre eigene berufliche Mission

Berufsorientierung steht auf dem Lehrplan der Neuntklässler der Solar Oberschule in Beelitz, in der auch Förderschüler gemeinsam mit lernfortgeschrittenen Schülern in Integrationsklassen lernen. Um den Schülern eine grundlegende Ausrichtung für ihre Berufsorientierung zu geben und gleichzeitig den Klassenverband zu stärken, bietet die Oberschule in Zusammenarbeit mit externen Coaches ein Intensiv-Coaching-Seminar für jeweils drei Klassen der Stufe 9 an. „Initiative Oberschule“ heißt das vom Land Brandenburg, dem Europäischen Sozialfond und der Bundesagentur für Arbeit geförderte Programm, das in ähnlicher Form verlängert und dann auch auf andere Schulformen ausgedehnt werden soll.

Die an Oberschulen vielfach angebotenen Integrationsklassen stellen Lehrer und Schüler vor große Herausforderungen. Die Struktur der Schülerschaft ist sehr heterogen – von Schülern mit Förderbedarf bis hin zu künftigen Abiturienten. Für die Schüler der neunten Klassen, die ohnehin in der Pubertät sehr mit sich beschäftigt sind, stehen große Fragen und Entscheidungen an: Wo bewerbe ich mich mit meinem Zeugnis für ein Betriebspraktikum? Wofür bin ich begabt? Wie kann ich meine Schulnoten verbessern und meinen Mittleren Schulabschluss schaffen? „Auf die Schüler prasselt in dieser Zeit so viel ein. Gleichzeitig ist die Informationsflut größer geworden, was es für sie schwierig macht, sich für den richtigen Beruf zu entscheiden“, sagt Coach Martina Engel-Fürstberger. Oftmals hängt die Berufswahl vom Zufall oder Umständen ab: „Wir lernen vorwiegend am Modell, das heißt wir schauen uns die Berufswahl oft von den Eltern ab oder folgen deren Empfehlungen oder Wünschen. Damit geht man vermeintlich den sicheren Weg und schaut dabei leider zu wenig auf die eigenen Begabungen, Wünsche und Interessen“, sagt Coach Heike Kuhl.

Mit ihrem Coaching-Seminar unterstützen die beiden Coaches die Schüler dabei, ihre Berufung herauszufinden und ihre berufliche Richtung festzulegen. Das zweieinhalbtägige Seminar ist so konzipiert, dass die Schüler ihre Stärken, Interessen und Werte kennenlernen und basierend darauf ihre individuelle Mission, das so genannte „Mission Statement“, entwickeln.

Die begrenzte Haltung überwinden

Ob Jugendliche unabhängig von der Meinung anderer ihren eigenen Weg, ihre eigenen Ziele verfolgen, hängt maßgeblich von ihrer Haltung ab. Gerade bei jungen Menschen aus sozial schwierigen Situationen besteht die Gefahr, dass sie negative Haltungen unbewusst von ihren Eltern oder anderen Jugendlichen übernehmen, oder dass sie eigene Schlussfolgerungen aus erlebten Situationen ziehen. Das Fatale daran: Das Gehirn nutzt einmal angelegte neuronale Verbindungen immer wieder, wie durch die moderne Hirnforschung nachgewiesen wurde. Das heißt: Eine einmal gezogene Konsequenz, ein einmal ge-



Berufsorientierung ist eine wichtige Grundlage für das Gefühl von Selbstwirksamkeit

übtes Verhalten oder eine einmal gebildete Meinung werden in der Regel erneut genutzt oder herangezogen. Dadurch wiederum verstärken sich die neuronalen Verbindungen, so dass die Nutzung dieser Verbindung beim nächsten Mal noch näher liegt. Viele dieser so erworbenen Meinungen und Haltungen sind für Jugendliche nicht besonders günstig, sondern stehen ihrer Entwicklung im Weg. Beispiele sind: „Mit Oberschulabschluss hat man keine Chance“, oder „Mehr als Arbeiter traue ich mir nicht zu“. „Diese negative Haltung begrenzt sie, für sich selber beziehungsweise für das, was ihnen wichtig ist, loszugehen“, sagt Martina-Engel Fürstberger.

Genau hier setzt das Coaching-Seminar am ersten Tag an: Unter Anleitung mit vielen praktischen Übungen soll zunächst jeder Jugendliche seine individuellen unbewussten und ungünstigen Meinungen, Überzeugungen und Muster herausfinden. Um die Haltung sichtbar zu machen, die die Schüler über sich, das Leben oder die Berufswahl haben, arbeiten die Coaches mit dem sogenannten Eisberg-Modell. Den Eisberg muss man sich so vorstellen, dass die Spitze das Bewusste ist, was man sehen kann. Der deutlich größere Teil, nämlich das, was darunter liegt, ist unbewusst und beinhaltet die jeweiligen Glaubenssätze. In einer ersten Übung bekamen die Schüler die Aufgabe, ihre Überzeugungen in den unteren Teil des Eisberges hineinzuschreiben.

„Wenn die Jugendlichen ihre vielfach negativen Glaubenssätze schwarz auf weiß vor sich sehen, wird ihnen die eigene Begrenzung und dessen Auswirkung bewusst“, sagt Coach Heike Kuhl. Den Einzelnen mit einem förderlichen Satz in Kontakt zu bringen, war der nächste Schritt: „Welche Haltung würde Dich unterstützen, einen guten Abschluss zu machen?“, war zum Beispiel eine Frage der Coaches. Daraufhin erarbeiteten die Schüler neue positive Haltungen. Diese könnten zum Beispiel lauten: „Ich glaube an meine Stärken und möchte diese in meinem künftigen Beruf einbringen.“ Im dritten Schritt ging es schließlich um die Verinnerlichung der neuen Glaubenssätze, damit auch diese neuen neuronalen Verbindungen eingeübt werden und langfristig als förderliche „Gewohnheit“ zur Verfügung stehen. Zur Integration der neuen Haltung wurden während der drei Tage mehrfach Vertrauensübungen im Team gemacht, damit diese auch körperlich erfahrbar wird.

Feedback stärkt Selbstvertrauen

Die Erweiterung der sozialen Kompetenz durch gegenseitiges Unterstützen der Schüler, und die Stärkung des Klassenverbandes waren wesentliche Ziele des zweiten Seminartages. Die Schüler lernten, sich gegenseitig Feedback zu geben. Auch hier wurde mit visuellen Elementen gearbeitet: Jeder Schüler notierte zunächst seine eigenen Talente, die von den Mitschülern jeweils ergänzt und auf seinen Rücken geklebt wurden. Im nächsten Schritt ging es darum, die jeweiligen individuellen Talente zu gewichten beziehungsweise zu reflektieren, welche für den Einzelnen am wertvollsten sind. In der Auswertungsrunde zeigte sich, dass das Selbstvertrauen der Schüler durch das positive Feedback gestärkt wurde. Auch verstanden sie ihre Stärken, Wünsche und Neigungen besser und nahmen ihre Rolle in der Gruppe wahr. So entstand eine formulierte Mission, und diese ist die Essenz für das, was jedem Einzelnen wichtig ist. Diese Mission ist wie eine Art Fixstern, nach dem sich die Jugendlichen immer wieder ausrichten können und der sie leitet, auf dem Weg zu ihrer Berufung.

Ein weiteres Puzzlestück für die Entwicklung dieses „Mission Statements“ sind die eigenen Werte, die handlungsleitend auch für die Berufswahl sein können. In Kleingruppenarbeit sammelten die Schüler die Werte, die ihnen am wichtigsten sind. War für den einen der Wert „Gemeinschaft“ wichtig, stand für den anderen der Wert „Freiheit“ im Vordergrund. Daraus lassen sich Berufsziele wie „Verkäufer in einem Team“ oder „selbstständiger Maler“ ableiten. Daraufhin legten die Schüler Kriterien dafür fest, wann ihre Werte jeweils erfüllt sind. Anhand solcher Kriterien werden die Schüler befähigt, ihr Leben und ihre berufliche Zukunft nach ihren Werten zu gestalten und Entscheidungen zu treffen, die unabhängig vom Gruppendruck, sozialen Umfeld und Elternhaus sind. Oder auch davon, was gerade angesagt ist. Sind die Werte erfüllt, hechelt man nicht den Erwartungen anderer hinterher, sondern gibt seinem Leben eine Richtung“.

Berufung finden mit der eigenen Mission

Was ist meine Berufung und welcher Weg führt dorthin? Diese Frage stand am dritten Seminartag im Vordergrund. Mit einer spielerischen Übung forderten die Coaches die Jugendlichen auf, ihre persönliche Mission in einem Satz zu formulieren. In diesem Satz sollten ein für

sie relevanter Wert, ein Tätigkeitsbereich und drei Verben enthalten sein. Die Verben, die sie intuitiv ansprachen, wählten sie aus einer Liste aus. So entstand eine formulierte Mission, und diese ist die Essenz für das, was jedem Einzelnen wichtig ist. Diese Mission ist wie eine Art Fixstern, nach dem sich die Jugendlichen immer wieder ausrichten können und die sie leitet, auf dem Weg zu ihrer Berufung.

Im nächsten Schritt ging es darum, sich ein so genanntes Handwerkszeug für die Gegenwart zu erarbeiten. Im Einzelcoaching fragten die Coaches: „Wer könnte Dich unterstützen, ein Praktikum in dem gewünschten Tätigkeitsbereich zu finden?“ Oder: „In welchem Fach musst Du dich verbessern, um einen Platz für Deinen Wunsch-Ausbildungsberuf zu ergattern?“ Die Coaches unterstützten dabei, kleine Handlungsschritte festzulegen. Martina Engel-Fürstberger: „Wichtig ist, dass sich die Jugendlichen erfüllbare Ziele setzen, und dass sie ihrem Gespür für ihre Begabungen und Berufswünsche auch unabhängig von eventuellen schwierigen Umständen vertrauen. Gelingt ihnen das, können sie ihre gesetzten Ziele auch erreichen.“

Im Kletterpark hatten die Schüler die Gelegenheit, ihre neu erarbeiteten Haltungen und Ziele körperlich zu spüren und nachhaltig abzuspeichern. Außerdem machten sie die Erfahrung, dass jeder Einzelne bestimmte Stärken hat, die für das Team genutzt werden können. In Kleingruppen à vier bis fünf Schülern durchliefen sie gemeinsam einen Parcours: „Es war eine tolle Erfahrung, als mir mein Kumpel Mut gemacht hat, über eine freie Stelle zu springen“, sagt ein Schüler. Die körperliche Erfahrung, etwas gemeinsam zu schaffen, nahmen die Schüler mit zurück in den Klassenraum. Hier wurden sie aufgefordert, vor der Klasse zu sagen, wen sie wie unterstützen wollen. „Ich bin bereit, Dir bei Mathe zu helfen“, sagt der Eine. „Ich werde Dich ermuntern, Dich öfters zu melden“, sagt der Nächste. Es entstand eine echte Verbindlichkeit und Verbindung unter den Schülern. Für ihre Reise in die Zukunft haben die Schüler eine neue Haltung und neues Handwerkszeug im Gepäck. Jetzt können sie losgehen und ihrer Berufung folgen.

Autorinnen: **Heike Kuhl, Martina Engel-Fürstberger** • Foto: **Fotolia**

Wissenswertes zum Coaching-Seminar

Zu unserem Konzept und unseren Leistungen zählen:

- Die professionelle Durchführung des Coaching-Seminars in Berlin und Brandenburg mit vier professionellen Coaches für einen Klassenverband.
- Die komplette Organisation, also Buchungen, Material und Versorgung.
- Zur Seminar-Methodik: Neben der Arbeit mit der gesamten Klasse stehen Kleingruppenarbeit und Einzelcoachings im Vordergrund. Das Seminar ist angereichert mit vielen jugendgerechten Spielen und Übungen. Höhepunkt ist der Besuch eines Kletterparks in Berlin.
- Die Durchführung eines Reflektionstages mit weiteren Einzelgesprächen, zirka zwei bis drei Monate nach dem zweieinhalbtägigen Coaching-Seminar an der jeweiligen Schule.

Martina Engel-Fürstberger,
zertifizierter Coach und Heilpraktikerin für Psychotherapie
Kontakt: Next Step, 0151-24158559, info@coaching-next-step.de,
www.coaching-next-step.de

Heike Kuhl,
Coach und Systemische Familien-Sozialtherapeutin
Kontakt: Coaching Laden, 0151-280 55 301, info@coaching-laden.de,
www.coaching-laden.de

Schulsozialarbeit – konzeptionell bedacht

Nothilfe oder integrierender Teil heutiger Schulpädagogik?

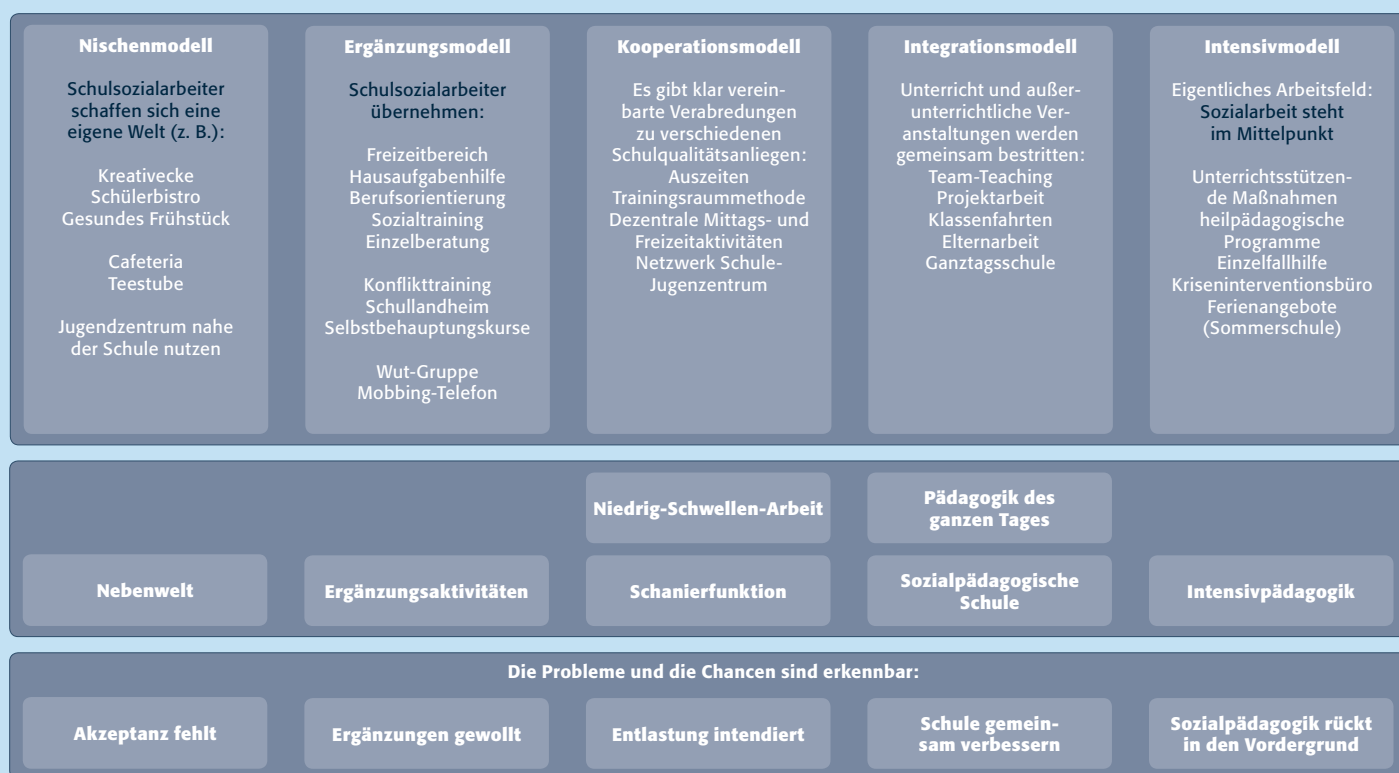
Schulsozialarbeit ist quantitativ gesehen in einer expansiven Entwicklung. Nach zögerlichen Anfängen in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts nimmt die Zahl von Schulsozialarbeitern an allen allgemeinbildenden und auch an beruflichen Schulen zu (Busche-Baumann u.a., 2014). Der Trend wird sich fortsetzen.

Das ist wohl bedingt durch Probleme, die Lehrer und Lehrerinnen mit dem schulischen Alltag haben. Defizite auf der Seite der Schüler, die durch soziales Herkommen, schwierige Lebensverhältnisse, Misserfolg in der Schule bedingt sind und dann auch Verhaltensauffälligkeiten zur Folge haben, mehren sich. Schulische Aufgaben weiten sich aus (Inklusion, Ganztagschule). So ist die Schule in Not und bedarf der Nothelfer! Sind dies erst einmal die Grundmotive, die die Ausweitung der Schulsozialarbeit begründen, so ist vieles in dem relativ jungen Arbeitsfeld bis heute konzeptionell noch nicht genügend bedacht.

Problematische Gegebenheiten

Zunächst muss man sich bewusst machen, dass zwei Professionen in eine Kooperation eintreten, die unterschiedliche berufliche Selbstverständnisse haben. Lehrer und Lehrerinnen sind den in den Schulgesetzen der Länder formulierten anspruchsvollen Erziehungs- und Bildungsaufträgen verpflichtet. Die Schule ist aber durch die Schulpflicht eine „Zwangsanstalt“ mit vor allem kognitiven und fachlichen Ansprüchen. Sozialpädagogen/Sozialarbeiter verstehen Schulsozialarbeit eher als ein Handlungsfeld der Jugendhilfe, also als offene und

Landkarte unterschiedlicher Ansätze der Schulsozialarbeit



Übersicht 1: Landkarte unterschiedlicher Ansätze der Schulsozialarbeit

gemeinwesenorientierte Jugendarbeit, in der das Prinzip der Freiwilligkeit eine große Rolle spielt. Diese Selbstverständnisse passen nicht von vornherein zusammen. So kann es „Fallstricke“ in den gegenseitigen Erwartungen geben:

- Beispielweise können Lehrerinnen und Lehrer der Ansicht sein, die Sozialpädagogen/Sozialarbeiter sollten die sozialen Probleme bearbeiten, damit man wieder ungestört unterrichten könne (Entlastungshoffnungen).
- Sozialpädagogen/Sozialarbeiter könnten Unterricht als das „Böse“ betrachten, mit dem sie nichts zu tun haben wollen. Sie wollen lieber das Gute (die Teestube!), das Entlastung vom Stress des Unterrichts (Entspannungsiseln) bringt.

So ist tendenziell ein Dualismus angelegt, der ein bloßes Nebeneinander hervorbringen könnte. Das kann es aber auf Dauer wohl nicht sein. Von der Idee einer guten Schule her gedacht bedarf es eines integrativen Denkens, um gegenüber der Vorstellung von der Schule als Unterrichtsanstalt die alternative Idee von der Schule als Lebens- und Lernraum im Sinne ganzheitlicher Erziehung und Bildung voranzubringen.

Erste konzeptionelle Leitlinie

Wenn man von diesen Ausgangsüberlegungen her Schulsozialarbeit konzeptionell bedenken will, kann man erst einmal an die bisher entwickelten und praktizierten Modellvorstellungen anknüpfen und sie in einer im Anspruch steigenden Linie festhalten (Übersicht 1):

- Das Nischenmodell war in den Anfängen so selten nicht. Eine Schule bekam einen Schulsozialarbeiter zugewiesen und konnte damit nicht so recht etwas anfangen. Um sinnvollen Tätigkeiten nachzugehen, bastelte man sich eine eigene kleine Nebenwelt mit der einen oder anderen Einrichtung bzw. Aktivität. Das ist heute hoffentlich Historie!
- Das Ergänzungsmodell enthält dann schon auch von der Schule gewollte Ergänzungsaktivitäten neben dem Unterricht. Die aufgeführten Stichworte zeigen beispielhaft sehr sinnvolle Aktivitäten.
- Das Kooperationsmodell basiert auf klaren Verabredungen, um zentrale Schulqualitätsanliegen kompetenten Sozialpädagogen zu übergeben. Es kristallisiert sich einmal eine Scharnierfunktion heraus (Verbindung zur Jugendarbeit außerhalb der Schule) und andererseits wird eine sog. Niedrig-Schwellen-Arbeit institutionalisiert (Auffangen von Verhaltensproblemen durch alternative Angebote).
- Das Integrationsmodell ist dann schon ein sehr elaboriertes Konzept. Unterricht und außerunterrichtliche Veranstaltungen werden von Lehrern/ Lehrerinnen und Schulsozialarbeitern/-innen gemeinsam bestritten. Planung und Realisierung erfolgen in Kooperation. Es entsteht eine sozialfreundliche Schule und im Fall einer Ganztagschule kann eine Pädagogik des ganzen Tages praktiziert werden.
- Das Intensivmodell ist bis heute sicher das seltenste. Es folgt der Idee, aufgrund schwieriger Gegebenheiten Sozialarbeit in den Mittelpunkt zu stellen, um Unterricht überhaupt möglich zu machen (Förderschulen, Hauptschulen in sozialen Brennpunkten). Intensivpädagogik steht im Vordergrund.

Die Problem und die Chancen werden jeweils deutlich. Das Spektrum reicht von der kleinen Nebenwelt über hilfreiche Ergänzungsaktivitäten und die Wahrnehmung einer Scharnierfunktion bis zu einer explizit sozialpädagogisch orientierten Schule mit zwei unterschiedlichen Intensitätsgraden. Das deckt gleichzeitig die Skala konzeptionellen Denkens ab und macht ihre Nutzung im konkreten Fall möglich. Die jeweils aufgeführten Beispiele wären natürlich austauschbar. Sie sollen hier vor allem zur Konkretisierung helfen.

Zweite konzeptionelle Leitlinie

Wenn man über die bisher dargestellten, historisch entstandenen Modellvorstellungen hinausgeht, kann man – wieder der Perspektive der Schulpädagogik folgend – die Kern- und Ergänzungsbereiche der Schulsozialarbeit näher bestimmen, um der Frage nachzugehen, wie die spezifischen Kompetenzen der Sozialpädagogen/Sozialarbeiter im Interesse der Gestaltung einer guten Schule am effektivsten zu nutzen wären (Übersicht 2).

- Die Domäne „Unterricht“

Die Schule wird immer dominiert sein von der Veranstaltung „Unterricht“, auch wenn sich in vielen Fällen ein reges Schulleben darum gestaltet. Wer diese Domäne „Unterricht“ nicht mitgestaltet, bleibt von vornherein am Rande. Es bedarf daher einer sehr grundsätzlichen Überlegung, in welcher Weise Schulsozialarbeiter in diesen Kernbereich hineingehen können, zumal sie selbst sich dafür zunächst nicht kompetent fühlen werden. Die Stichworte im oberen mittleren Kasten geben die optimalen Beteiligungsmargen an, die Stichworte im unteren mittleren Kasten unter der Überschrift „Auffüllung sozialer Kompetenzen“ die Mindestaufgaben. Wenn der Gedanke der Teamarbeit die schulische Arbeit bestimmt, wird es kein größeres Problem sein, die je vorhandenen Kompetenzen zu bündeln bzw. den je überlegenen Kompetenzen (z. B. Fachkompetenz) zu assistieren. Die Förderung sozialer Kompetenzen in unterschiedlich konfigurierten Subkonzepten einer Schule ist für Schulsozialarbeiter kein Problem.

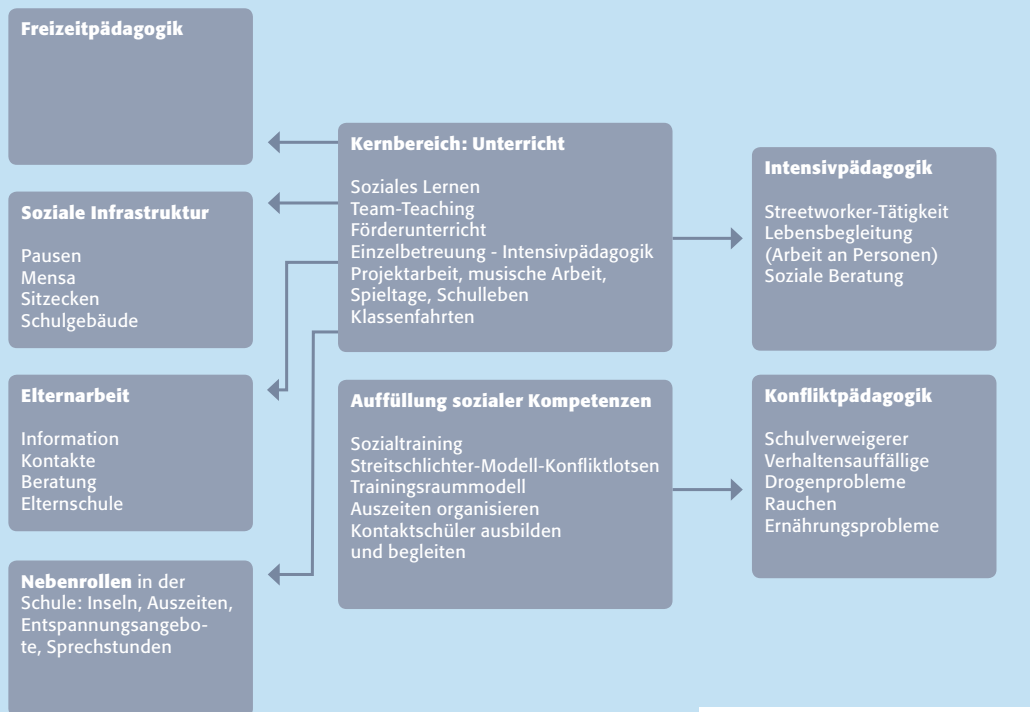
- Die sog. Nebenhöfe

Die sog. Nebenhöfe markieren die herkömmlichen Aufgabenbereiche. Sie zielen auf die Kompensations- und Entlastungserwartungen, die die Lehrerinnen und Lehrer haben und ein besseres Funktionieren der Schule sichern sollen. Ohne Frage gehören viele der genannten Aktivitäten zu Qualitäten, die eine Schule zu einem angenehmen Lebens- und Lernort machen können. Bei dem Stichwort „Elternarbeit“ aber muss man doch fragen, ob diese nicht eine ureigene Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer bleiben muss.

- Die Eigenhöfe

Für Schulsozialarbeiter ist dann eine entscheidende Frage, in welchem Umfang sie ihre zentralen Kompetenzen einbringen können. Dass die genannten Eigenhöfe „bewirtschaftet“ werden sollten, ist sicher unstrittig. Die Frage ist, ob sie von der Schule her eher als nützliche Dienstleistungen verstanden werden oder ob sie eine integrative Funktion haben können. Dann ergibt sich sofort die Notwendigkeit, in enger Kooperation und Abstimmung mit dem Kollegium Aktivitäten zu planen und zu realisieren. Natürlich ist dann auch der Unterricht (die Domäne) mit seinen Problemen wie mit seinen Verursachungen in den Blick zu nehmen.

Schulsozialarbeit - Kern- und Ergänzungsbereiche -



Übersicht 2: Schulsozialarbeit - Kern- und Ergänzungsbereiche

Dritte konzeptionelle Leitlinie

Mehrfach ist schon die Notwendigkeit enger Kommunikation und Kooperation angesprochen worden, um die Chance zu ermöglichen, nicht nur an Oberflächenphänomenen zu kurieren, sondern Ursachenbearbeitung zu realisieren. Deshalb wird nun noch der Blick auf die Modi der Kommunikation gerichtet (Übersicht 3).

Obwohl beide hier zur Rede stehenden Professionen von ihrem Selbstverständnis her eine hohe Kultur der Kommunikation und Kooperation mitbringen müssten, ist der Alltag häufig ernüchternd! Status-, Hierarchie- und auch Anstellungs- und Besoldungsfragen verzerren immer wieder die unverstellte und vorbehaltssfreie Aussprache und Verabredung. Die bisherigen Überlegungen haben durchgehend den Duktus gehabt, dass im Interesse einer guten Schule und ihrer Schüler und Schülerinnen Zusammenarbeit einen hohen Stellenwert hat. Sie muss aber gewollt und praktiziert werden können. Mit der dritten Übersicht werden Realitäten und wünschenswerte Entwicklungen markiert:

- Das Ergänzungsmodell

Am Anfang der Schulsozialarbeit hat es Varianten des sog. Ergänzungsmodells gegeben. Aufgrund unklarer Vorstellungen von

Funktionen der Schulsozialarbeit und der jeweiligen Rollen kam es zunächst nur zu einem Nebeneinander. „Reparaturarbeiten“ waren zugelassen, aber mitunter musste sich ein Schulsozialarbeiter/eine Schulsozialarbeiterin eigene kleine Reiche schaffen, um die Existenzberechtigung gegenüber dem Auftraggeber nachzuweisen. Man kann nur hoffen, dass dieses rudimentäre Verständnis von Schulsozialarbeit heute Vergangenheit ist.

- Das Kooperationsmodell

Das sog. Kooperationsmodell wird heute in den meisten Fällen Realität sein. Sozialpädagogen/Sozialarbeiter übernehmen Aufgaben in der Schule, die mit der Schulleitung, besser mit dem Kollegium verabredet sind. Man kooperiert miteinander. Die Schulsozialarbeiter aber bleiben eine eigene Spezies. Statusprobleme bestehen weiter. Es gibt so etwas wie förderliche – sowohl die Arbeit wie das individuelle Befinden bestimmende – Beziehungen und Kooperationen.

- Das Idealmodell

Wenn man davon ausgeht, dass wegen der Komplexität schulischer Arbeit und der Ausweitung der Aufgaben (Ganztagsschule, Inklusion) Schulsozialarbeit ein Dauerphänomen werden wird und die bisher in der Regel zeitlich limitierten Arbeitsverträge in dauerhaftere überführt werden

werden, kann es nicht bei der Rolle des „Ergänzungsspielers“ bleiben. Schulsozialarbeiter werden integrativer Teil eines Kollegiums werden müssen, die Arbeit ist partnerschaftlich-gleichrangig zu organisieren. Das Schulprogramm bindet beide Seiten und ist die entscheidende Kooperationsgrundlage. Die Konferenzteilnahme ist selbstverständlich. Ein „räumliches Zuhause“ ist gegeben und die Schlüsselgewalt, immer Zeichen der Dazugehörigkeit, ist für alle gegeben. Wenn die statusrechtliche Gemeinsamkeit kein Problem mehr ist, wäre daran zu denken, dass Schulsozialarbeiter auch Mitglied der Schulleitung werden können. Das ist in Schulen mit kollegialer Schulleitung sicher kein größeres Problem.

Die zuletzt skizzierte konzeptionelle Leitlinie wird zum größeren Teil heute noch Realisierungsschwierigkeiten haben. Es ist vielleicht auch zu früh, derart integrativ Kommunikation und Kooperation von Lehrern/Lehrerinnen und Schulsozialarbeitern/-innen zu bedenken. Die Beschäftigungsverhältnisse müssten von Dauer sein und Status- wie Besoldungsfragen entspannt betrachtet werden können.

Literatur:

- Baier, F./Deinet, U. (Hrsg.): *Praxisbuch Schulsozialarbeit*, Opladen, 2011, 2. Aufl.
 Bönsch, M.: *Praxishandbuch Gute Schule*, Baltmannsweiler, 2000
 Bönsch, M.: *Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktionen*, Baltmannsweiler, 2006, 2. Aufl.
 Bönsch, M.: *Heterogenität und Differenzierung*, Baltmannsweiler, 2012, 2. Aufl.
 Bönsch, M.: *Gemeinsam verschieden lernen*, Berlin, 2012
 Busche-Baumann, M. u.a.: *Schulsozialarbeit in Niedersachsen*, Hildesheim, 2014
 Hollenstein, E./Nieslony, F. (Hrsg.): *Handlungsfeld Schulsozialarbeit*, Baltmannsweiler, 2012
 Speck, K.: *Schulsozialarbeit*, München/Basel, 2009, 2. Aufl.
 Spies, A./Pötter, N.: *Soziale Arbeit in Schulen*, Wiesbaden, 2011

Modi der Kommunikation

Ergänzungsmodell

Reparaturarbeiten, eigene Reiche schaffen, Nebeneinander ist vorherrschend

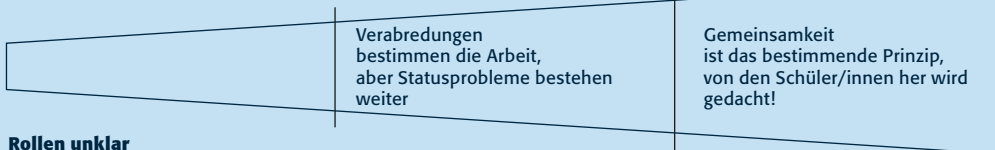
Kooperationsmodell

Sozialpädagogen übernehmen Aufgaben, kooperieren mit Kollegium, bleiben aber eine eigene Spezies

Das Idealmodell

- Intergrativ: Teil des Kollegiums
- Partnerschaftlich: gleichrangig
- Das Schulkonzept ist die Kooperationsgrundlage
- Konferenzteilnahme
- Stimmrecht
- Schlüsselgewalt
- räumliches ‚Zuhause‘
- Mitgliedschaft in Schulleitung

Funktionen unklar



Rollen unklar

Übersicht 3: Modi der Kommunikation

Schluss: Zukunftsperspektive

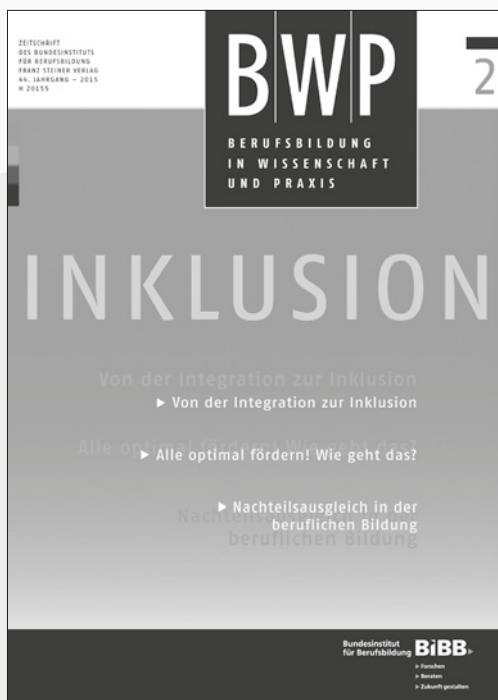
Die vorstehenden Überlegungen folgen der Annahme, dass Schulsozialarbeit keine vorübergehende Erscheinung ist, sondern dass sie auf Dauer Schulen bereichern wird. Zwei Professionen werden die gute Schule in Zukunft gestalten! Und es ist Zeit, diesen Sachverhalt früh genug konzeptionell zu bedenken und „Wildwuchs“ zu vermeiden.

Text • Abbildungen: **Manfred Bönsch**

Anzeige

Hintergründe Standpunkte Perspektiven

6 Mal im Jahr wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Erfahrungen zu aktuellen Themen der Berufsbildung



BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)
Chefredakteurin: Christiane Jäger
6 Ausgaben pro Jahr, 44. Jahrgang 2015
Abonnement jährlich € 39,70
zzgl. € 17,60 Versandkosten*
Einzelheft € 8,40*
ISSN 0341-4515

*Preise inkl. MwSt. [D]. Versandkosten innerhalb Deutschlands. Stand der Preise: 1.1.2015

Die Themenschwerpunkte 2015

- 1/2015 Lernorte
- 2/2015 Inklusion
- 3/2015 Berufsbildung und Hochschule
- 4/2015 Berufsbildungspersonal
- 5/2015 25 Jahre Deutsche Einheit
- 6/2015 Lernen für die digitale Wirtschaft

Jetzt aktuell: Heft 2/2015 Inklusion

Wie kann es gelingen, alle Menschen entsprechend ihren Lernbedürfnissen und individuellen Voraussetzungen an hochwertiger Bildung teilhaben zu lassen? Die BWP-Ausgabe geht der Frage nach, welche Anforderungen das Inklusionskonzept an die berufliche Bildung stellt, welche Chancen es birgt und welche Veränderungen erforderlich sind, um gleichberechtigte Teilhabe in und durch Berufsbildung zu erreichen.

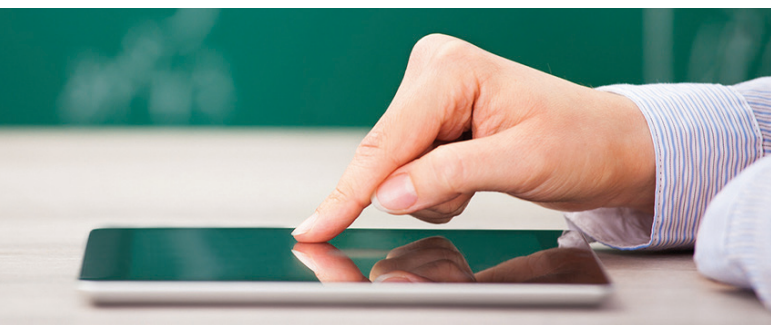
Weitere Informationen

www.steiner-verlag.de/bwp
www.bwp-zeitschrift.de
Bestellungen unter Tel. 08191 97000-962
oder E-Mail: steiner-verlag@de.rhenus.com

eTwinning-Preis 2014

KMK-Vizepräsidentin Sylvia Löhrmann zeichnet europäische Online-Schulpartnerschaften aus

Zehn Schulen aus sieben Ländern haben auf der didacta 2015 für ihre europäische Zusammenarbeit den Deutschen eTwinning-Preis 2014 verliehen bekommen. Die prämierten Schulen haben gemeinsam mit Partnerschulen beispielhafte Internetprojekte auf die Beine gestellt und damit Europa ins Klassenzimmer geholt. Auf der Bildungsmesse DIDACTA überreichte die Vizepräsidentin der Kultusministerkonferenz und nordrhein-westfälische Schulministerin Sylvia Löhrmann die Preise.



eTwinning-Preis 2015: Ministerin Löhrmann
prämiiert digitale Schulpartnerschaften

Die Schülerinnen und Schüler haben in den Projekten nicht nur gelernt, mit digitalen Medien umzugehen und verantwortungsvoll im Internet zu arbeiten, sondern zugleich interkulturelle Kompetenzen erworben. Der Austausch mit Partnerklassen im Ausland trägt zum gegenseitigen Verständnis bei – diese Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen ist heute wichtiger denn je“, erklärte Löhrmann.

eTwinning unterstützt die Zusammenarbeit von Schulen in Europa über das Internet. Die Nationale Koordinierungsstelle für eTwinning in Deutschland ist beim Pädagogischen Austauschdienst (PAD) des Sekretariats der Kultusministerkonferenz angesiedelt. Auf der geschützten Plattform von eTwinning tauschten sich die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte zu selbstgewählten Themen aus. Egal, ob es um alltagstaugliche Mathematik geht oder um die kreative Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Literatur-Gattungen wie Märchen, Comic oder Theater – die Gewinnerprojekte zeigen, wie eine gelungene Einbindung europäischer Projekte in den Lehrplan aussehen kann.

Die Auszeichnung erfolgt in drei Alterskategorien sowie einer Spezialkategorie. Bei der Auswahl der nominierten Projekte legte die Jury aus Mediendidaktikerinnen und -didaktikern unter anderem Wert auf eine ausgeprägte Kooperation zwischen den Partnerklassen, den kreativen Einsatz von Medien sowie pädagogisch innovative Konzepte im Unterricht. Mit der Auszeichnung verbunden ist ein Geldpreis von jeweils 2.000 € für den ersten Platz, 1.500 € für die Zweitplatzierten sowie jeweils 1.000 € für den dritten Platz und die Spezialkategorie.

Die Erstplatzierten der drei Alterskategorien sowie der Spezialpreis:

Im Gewinnerprojekt „E-Classroom“ der Altersgruppe 4 bis 11 Jahre arbeiteten Kinder der Evangelischen Grundschule in Wittenberg (Sachsen-Anhalt) mit Schulen aus fünf Staaten zusammen. Auf Grundlage ihres Englischbuches entwickelten die Schülerinnen und Schüler eigene Lehrmaterialien zu ihren Lieblingsthemen und stellten sie den Partnerklassen auf der eTwinning-Plattform zur Verfügung.

Das Projekt „Cyber Discovery“ überzeugte die Jury in der Alterskategorie 12 bis 15 Jahre. Die Schülerinnen und Schüler der Heinrich-Böll-Gesamtschule in Oberhausen (Nordrhein-Westfalen) entwickelten gemeinsam mit Schulen aus Polen und Spanien mehrere Robotertypen und tauschten sich darüber per Videokonferenzen und E-Mails aus.

Das Kepler-Gymnasium in Weiden (Bayern) sicherte sich in der Altersgruppe 16 bis 21 Jahre den ersten Platz mit dem deutsch-italienischen Projekt „Beyond Vorurteile: io e te' Confronti e racconti“. In gemischten Teams führten die Jugendlichen eine Online-Umfrage über Deutsche und Italiener durch und diskutierten gemeinsam die Ergebnisse auf der Internetplattform. Ziel war es, die eigenen Vorurteile zu erkennen und zu überwinden.

Der Spezialpreis „Erinnerungskultur“ geht an ein Projekt der Kaufmännischen Schule Aalen (Baden-Württemberg), in dem Schülerinnen und Schüler im Jahr 2014 auf Spurensuche gingen und zu Einzelschicksalen von Personen aus der jeweils eigenen Stadt während des Ersten Weltkriegs vor 100 Jahren recherchierten.

eTwinning – das europaweite Netzwerk für Schulen – feiert in diesem Jahr sein zehnjähriges Jubiläum. Mithilfe von eTwinning können Schulen digitale Medien in den Unterricht integrieren und Schulpartnerschaften über das Internet aufbauen. Als Teil des Programms Erasmus+ der Europäischen Union wird eTwinning von der Europäischen Kommission und der Kultusministerkonferenz gefördert. Europaweit sind derzeit über 135.000 Schulen bei eTwinning angemeldet und nutzen die eTwinning-Plattform für innovative Projektarbeit. Die Nationale Koordinierungsstelle für eTwinning beim Pädagogischen Austauschdienst (PAD) des Sekretariats der Kultusministerkonferenz unterstützt die teilnehmenden deutschen Schulen durch Beratung, Fortbildung und Unterrichtsmaterialien.

Weitere Informationen zum eTwinning-Programm finden Sie im Internet: www.kmk-pad.org/programme/

Quelle: bildungsklick.de

Kooperative Elternarbeit ausbauen

Für bessere Integration und Chancengleichheit

Vodafone Stiftung Deutschland und SVR-Forschungsbereich ziehen Bilanz des zweijährigen Forschungsprojektes zu Kooperativer Elternarbeit. Um den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten Familien zu verbessern, muss die Zusammenarbeit mit Eltern an Kitas und Schulen dauerhaft und flächendeckend ausgebaut werden. Die guten Ansätze an Kitas und Schulen müssen noch passgenauer auf den Bedarf der Eltern zugeschnitten werden. Die Vodafone Stiftung stellte am 11. März eine neue Studie vor, die untersucht, welche Informationsangebote von Eltern genutzt werden und sinnvoll sind.

In Deutschland gibt es gute und vielfältige Ansätze für Kooperative Elternarbeit in Kitas und Schulen, d.h. für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Eltern mit Lehrern und Erziehern. Das Ziel eines flächendeckenden und qualitätsgesicherten Angebots und einer interkulturellen Öffnung ist aber noch lange nicht erreicht. Das ist die Bilanz eines zweijährigen Forschungsprojektes zu Kooperativer Elternarbeit, das der SVR-Forschungsbereich in Kooperation mit der Vodafone Stiftung durchgeführt hat.

Die Studien des SVR-Forschungsbereichs zeigen, dass an Grundschulen vor allem Bildungsangebote wie Elternkurse oder lernfördernde Materialien fehlen, die Eltern dabei unterstützen, ihr Kind zuhause beim Lernen zu begleiten. Auch vielen Kitas gelingt es noch nicht ausreichend, Beratungs- und Bildungsangebote vorzuhalten, die auch den Bedürfnissen von Eltern mit Migrationshintergrund entsprechen. „Mit einer stärkeren interkulturellen Öffnung der Elternbeteiligung können solche Barrieren abgebaut und Eltern mit Migrationshintergrund besser erreicht werden“, sagte Dr. Cornelia Schu, Direktorin des SVR-Forschungsbereichs. Eltern mit Migrationshintergrund hätten oft ausgeprägte Bildungsambitionen, es fehle zum Teil aber an Informationen über das Bildungssystem oder über Möglichkeiten der häuslichen Unterstützung.

Die Frage, welche Informations- und Unterstützungsangebote von Eltern bei der Bildungsbegleitung ihrer Kinder genutzt werden und somit sinnvoll sind, untersucht eine neue Allensbach-Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung, die am 11. März in Berlin vorgestellt wurde. „Es ist wichtig zu verstehen bei welchen Aufgaben Eltern an ihre Grenzen stoßen und in welcher Art und Weise sie sich Unterstützung wünschen“, sagte Dr. Mark Speich, Geschäftsführer der Vodafone Stiftung Deutschland. „Unser Ziel ist“, so Speich weiter, „Kindern mit Migrationshintergrund oder aus sozial benachteiligten Familien bessere Startchancen und mehr Bildungserfolge zu ermöglichen. Eine gezielte Unterstützung von Eltern gerade im Rahmen einer vertrauensvollen Zusammenarbeit der Eltern mit Kita und Schule kommt diesen Kindern ganz besonders zugute.“

Mit zahlreichen praxisorientierten Materialien zur Kooperativen Elternarbeit bietet die Vodafone Stiftung bereits konkrete Unterstützung für Eltern, Lehrer und Erzieher. Dazu zählen zwei Leitfäden zu Qualitätsmerkmalen der Elternarbeit in Schule und

Kita, die auch informative Poster zum Aufhängen in Einrichtungen enthalten (s.u. Links zu Materialien).

Kitas und Schulen brauchen aber auch Unterstützung, um Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern aufbauen zu können. „Es ist ein wichtiger erster Schritt, dass eine interkulturell offene Elternbeteiligung in den Bildungsplänen für die Kindertageseinrichtungen fast aller Bundesländer verankert ist“, sagte Dr. Cornelia Schu. „Bund, Länder und Kommunen müssen Kitas und Schulen aber auch finanziell und bei der Umsetzung unterstützen. Ohne zusätzliche Mittel kann Elternarbeit als zusätzliche und zeitaufwändige Aufgabe nicht bewältigt werden.“

Vor allem die bessere Vernetzung von Kitas und Schulen mit Familienzentren oder durch Bildungsnetzwerke sollte stärker gefördert werden, so eine der Handlungsempfehlungen des SVR-Forschungsbereichs. Von entscheidender Bedeutung sei auch, dass Lehrer und Erzieher in Aus- und Fortbildung intensiv auf die Umsetzung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Eltern vorbereitet würden.

Kooperative Elternarbeit leistet einen wichtigen Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit und zur Integration in der Einwanderungsgesellschaft. Das ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die nur durch ein gemeinsames Engagement von Bund, Ländern und Kommunen, Eltern, Lehrern und Erziehern sowie der Zivilgesellschaft zu leisten ist.

Quelle: **Vodafone Stiftung Deutschland**

Publikationen der Vodafone Stiftung Deutschland:

https://www.vodafone-stiftung.de/alle_publicationen.html

Publikationen des SVR-Forschungsbereichs zu Kooperativer Elternarbeit:

Baustelle Elternarbeit. Eine Bestandsaufnahme der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus (2012), unter http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/Elternarbeit_Kurzinformation_Final.pdf

Hürdenlauf zur Kita: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken (2013), unter http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/03/SVR_FB_Huerdenlauf-zur-Kita_Web.pdf

Migrantenorganisationen in der kooperativen Elternarbeit: Potenziale, Strukturbedingungen, Entwicklungsmöglichkeiten (2014), unter http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR-FB_Elternarbeit_Migrantenorganisationen.pdf

Kitas als Brückenbauer. Interkulturelle Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft (2014), unter http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR-FB_Kitas_als_Brueckenbauer_Interkulturelle_Elternbildung.pdf

Eltern als Bildungspartner: Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann (2014), unter http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/12/Studie_Elternbeteiligung_SVR-FB_2014.pdf

didacta 2015

Gelernt ist gelernt

Die Vielfalt von Pädagogik und Bildungsmarkt, verdichtet auf eine Veranstaltungswoche mit 778 Ausstellern aus 35 Ländern und 1.333 Vorträge: Die didacta gibt auch 2015 den Takt an und bleibt der Platzhirsch unter den Bildungsmessen.

Dass sich ein solches Event nicht in eine handelsübliche Mehrzweckhalle pressen lässt, dürfte klar sein. Von den tatsächlichen Ausmaßen konnte sich überzeugen, wer mit dem ICE angereist ist. Der Bahnhof lag nämlich fernab der Besuchereingänge zur Messe, so dass erst einige der imposanten Messehallen umrundet werden musste, bevor man schließlich am Ziel war.

Auch auf der Messe selbst musste wandern, wer sehen wollte: Ungünstiger als gewöhnlich waren die Hallenbelegungen, teils mussten interessierte Besucher durch mehrere leidlich beschilderte Außenbereiche zwischen den Hallen wechseln.

Die Aussteller indes gaben sich auch in diesem Jahr keine Blöße und überzeugten mit aufwendigen Ständen, die längst mehr sind als bloß architektonische Rahmenkonstruktionen, sondern Interaktionsplattformen und Event-Anlaufpunkte. Interaktivität ist konsequenterweise auch eines der Schlagworte in Bezug auf Bildungstechnologien gewesen: Die Klassenraumsituation wird zusehends dynamischer und entkoppelt von traditionellen Lehr- und Lernkonstellationen. Beispielhaft dafür steht z. B. der Hersteller SMART, der neben den bekannten Whiteboards auch eine „Collaborative Learning Software“ anbietet, mit der die Potentiale von Notebooks im Unterricht optimal genutzt werden können.

Anbieter von Netzwerklösungen wie SBE oder AixConcept haben ebenfalls die Zeichen der Zeit erkannt und schaffen in Zusammenarbeit mit den Schulen zukunftsfähige Server-Software-Infrastrukturen, die mobile Anwendungsszenarien möglich machen.

Auch andersorts ist digitales Lernen das zentrale Stichwort, etwa wenn es um Schulbücher geht. Im Rahmen des Gläsernen Klassenzimmers standen „Digitale Schulbücher im Unterrichtsaltag“ im Fokus. So hat die Hermann-Tempel-Gesamtschule Ihlow (Niedersachsen) im Zuge eines Leuchtturmprojekts im letzten Schuljahr einen kompletten fünften Jahrgang mit Tablet-PCs auf Windows 8-Basis ausgestattet. Die Geräte waren über WLAN an das Schulnetz angebunden und konnten von den Schülerinnen und Schülern mit nach Hause genommen werden. Es wurden ausschließlich digitale Versionen der Schulbücher im Unterricht benutzt. „Kein Gramm zuviel“ lautet der Slogan des Projektes. Gerade die jüngsten Schülerinnen und Schüler haben aus Sicht der Schule unter der Last viel zu schwerer Rucksäcke zu leiden. Da die Schulbücher nun jedoch digital vorliegen, entfällt das Tragen der Bücher. Auch haben alle Schüler immer ihre Bücher dabei, was besonders in den EvA-Stunden (Eigen verantwortliche Arbeitszeit) ein Vorteil ist.

Das landesweit einmalige Pilotprojekt wird in Zusammenarbeit mit dem Verein n-21 durchgeführt. Die wissenschaftliche Betreuung übernimmt die Uni Duisburg-Essen, deren Evaluations-Ergebnisse auch vom Redaktionsteam der *b:sl* mit Spannung erwartet werden.

Neben diesen digitalen Schnittstellen-Themen, in deren Zusammenhang Aussteller und Vortragende zusammenkamen, gab es auch bildungspolitische Fokussierungen auf der diesjährigen didacta. So bleibt der Lehrermangel eines der großen Sorgenkinder. Fakt ist: Jeder zweite der rund 800.000 Lehrer ist älter als 50 Jahre. Angesichts eines durchschnittlichen Pensionierungsalters von 62,5 Jahren dürften sich allein in den kommenden fünf Jahren rund 200.000 Lehrer in den Ruhestand verabschieden. Das sind deutlich mehr, als Absolventen an der Uni nachwachsen.

Auch das Titelthema der aktuellen *b:sl*-Ausgabe war Inhalt zahlreicher Vorträge und Debatten auf der Messe. Neben dem CJD (siehe auch Beitrag von Urs Kaiser und Andreas Schreib auf den Seiten 8 – 10 in diesem Heft) beschäftigten sich u.a. das Forum Unterrichtspraxis („Heterogenität im sprachlichen Anfangsunterricht“) und der Verband Bildungsmedien e.V. („Multikulti in der Klasse: Wie muss sich Schule verändern?“) mit den Herausforderungen, vor die sich das System Schule durch Kinder mit problematischem biographischen Hintergrund gestellt sieht. Lesen Sie mehr dazu auf den nächsten Seiten unseres didacta-Spezials!



Der didacta läuft so schnell keine andere Messe den Rang ab

Das sogenannte „schwierige“ Kind

Eine sich selbst erfüllende Prophezeiung?

Eine immer heterogenere Schülerschaft ist eine der großen zu bewältigenden Aufgaben des aktuellen Bildungsgeschehens. Eine standardisierte Beschulung lässt in einer sich rasant wandelnden Gesellschaft zu viele Potentiale der Heranwachsenden brachliegen, gleichwohl bedeutet Schule individuelles Lernen in Gemeinschaft. Die richtige Balance muss immer neu austariert werden. Wie das gelingen kann, war unter anderem Thema auf der didacta 2015 in Hannover.

HETEROGENITÄT BEWÄLTIGEN – IM KONTEXT VIELFÄLTIGER REFORMEN

Der Umgang mit Heterogenität ist eine der wichtigsten Aufgaben, die Schule weiterentwickeln muss, und darüber, wie das am besten zu leisten sei, wird engagiert referiert, diskutiert und gestritten – nicht zuletzt auf dem „Bildungsgipfel im Flachland“, der didacta 2015. Was es nicht leichter macht ist dabei die hohe Interdependenz der Themen, die die aktuelle Bildungsdebatte bestimmen. Alles ist mit allem verwoben, d.h. die Umsetzung der Inklusion hängt mit den Ganztagskonzepten zusammen und wenn der Unterricht um digitale Dimensionen erweitert werden soll, müssen auch inklusive Fragen mitbedacht werden. Wie macht man das am besten? Hier ist die angemessene Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte gefragt. Diese verweist wieder auf die Reformbaustellen in der grundständigen, zweiphasigen Lehrerbildung. Wie können die erweiterten Anforderungen dort sinnvoll integriert werden? Wie kann die Brücke von den universitären Studienanteilen zur Schulpraxis schon im Studium besser geschlagen werden? Wie gelingt die Verzahnung von Hochschulausbildung und anschließendem Referendariat besser? Wie, wann und wo findet überhaupt ein reflexiver Dialog mit den potentiellen Lehramtsanwärtern über ihr Selbstverständnis und auch über ihre berufsbezogene Eignung statt? Diese Fragen stehen alle in einem Zusammenhang, der das eine nicht bewerten und entwickeln kann ohne das andere parallel in den Blick zu nehmen. Diese umfassende gegenseitige Abhängigkeit der bildungspolitischen Aufgaben stellt die besondere Schwierigkeit der aktuellen Reformen auf breiter Front dar.

Unter dem Titel „GHR 300“ evaluiert und entwickelt beispielsweise das niedersächsische Kultusministerium derzeit die Qualität der Lehrerbildung. Für stichhaltige Ergebnisse des Reformvorhabens ist es an dieser Stelle jedoch noch zu früh. Hinzu kommt: Fast sämtliche als notwendig erachteten Forderungen für die Zukunft von Schule rütteln an bisweilen jahrzehntelang nur wenig veränderten, geduldeten und gemeinschaftlich erlittenen Strukturen, ja schulkulturellen Grundfesten. Die frühe Selektion, das mehrgliedrige Schulsystem, die tendenzielle Verschllossenheit gegenüber Einflüssen von außen, mitunter der Hang zu Bewertung und Auslese statt individueller Förderung, nicht zuletzt der Lehrer als nur mäßig vernetzter Einzelkämpfer und -künstler, der hinter verschlossenen Türen, nur alle paar Jahre einmal evaluiert, macht, was seine Kopien und Overheadfolien – wenn's sein muss jahrein- und jahraus dieselben – so hergeben. Aus dieser, zugegeben polemisch überspitzten, Lage soll der Lehrer nun zum medial und digital versierten inklusiv unterrichtenden Teamplayer werden, der in

multiprofessionellen Teams maßgeschneidert fördert, zieldifferenten Unterricht moderiert und individuell coacht. Nebenbei soll er die Ansprüche einer disparaten Elternschaft, die von völlig zurückgezogen bis zu den sprichwörtlichen „Helikopter-Eltern“ reicht, erfüllen und auch diese am Telefon instruieren, wenn der berühmte Anruf kommt: „Was haben wir denn heute auf? Wir verstehen die Hausaufgaben nicht!“ Hinzu kommt noch die Abschaffung der – auch von den Lehrern – als immer inadäquater empfundenen Ziffernnoten, die einen weiteren Hemmschuh inklusiver Schule darstellen und in ihrer etikettierenden Stempelhaftigkeit die qualitative Tiefe vermissen lassen, die echte Förderkonzepte selbstverständlich zur Grundlage haben. Dass es da bisweilen kracht im Gebälk ist kein Wunder.

SCHEITERN ALS CHANCE

Nun scheint die Zeit aber endgültig reif für eine Sprengung verkrusteter Strukturen in einem Umfang, wie es das Schulsystem noch nicht erlebt hat. Man kann sicherlich begründet von einem grundlegenden Kulturwandel sprechen. Die Gesellschaft vor den Schultoren hat sich in einem derartigen Tempo gedreht und gewandelt, jetzt muss es einfach losgehen mit der neuen Schule, in dem Punkt herrscht Einigkeit. Da man es aber an allen Fronten hat anbrennen lassen, ist es nun unabdingbar zu experimentieren – fertige Rezepte gibt es nicht. Auf dem Bildungsgipfel 2015 – der didacta in Hannover – wurde es in mehreren Panels und Podiumsdiskussionen deutlich: Innovationen gibt es nicht nach Schema F. Reformen brauchen Phasen des Ausprobierens. Lehrkräfte müssen auch scheitern dürfen. Anders lassen sich die vielen Umwälzungen nicht implementieren. Gemeinsam, offen und im Austausch der unterschiedlichen Beteiligten aus Politik, Schulen, Hochschulen und auch aus Unternehmen muss getestet werden, was funktioniert und neue Standards müssen sich als „work in progress“ entwickeln dürfen.

INKLUSION DARF NICHT ZUR SPARKLUSION VERKOMMEN

Prof. Dr. Gabriele Weigand von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe fasste im Rahmen der didacta-Podiumsdiskussion „Wie viel Vielfalt wollen, können und müssen wir uns leisten?“ zusammen: „Heterogenität braucht offene Schultüren, eine partizipative Perspektive und multiprofessionelle Teams, die sich gegenseitig ergänzen und entlasten. Der Umgang mit Vielfalt erfordert deutlich umfassendere Veränderungen, als es bislang Praxis ist. Inklusion darf dabei nicht zur Sparklusion verkommen.“

Stefan Bredehöft vom Landeselternrat Niedersachsen ergänzte, dass Inklusion zwar teuer sei, er aber den deutlichen Eindruck habe, dass es sich lediglich um ein Verteilungsproblem handele und die Mittel durchaus zur Verfügung stünden. Er machte außerdem deutlich, dass Bildung sich weiterhin wehrhaft gegen ihre zunehmende Ökonomisierung behaupten müsse und sie ein eigenständiger Bereich sei, der nicht vollständig in ökonomischer Verwertbarkeit aufzugehen habe. Elisabeth Krüger vom Regionalverbund für Ausbildung e.V. in Wolfsburg konnte Verblüffendes und gleichsam Vielsagendes aus ihrer Praxis mit Auszubildenden berichten: Gefragt nach dem, was sie – fachunabhängig – ihrer Meinung nach besonders gut können und gerne tun, antworteten viele, dass sie so etwas noch nie gefragt worden seien. Dafür war in all den langen Schuljahren mit prall gefüllten Curricula dann wohl offensichtlich keine Zeit vorgesehen.

BEEINTRÄCHTIGUNG – EINE SICH SELBST ERFÜLLENDE PROPHEZEIUNG?

Prof. Dr. André Frank Zimpel, ausgebildeter Lehrer und Diplom-Psychologe von der Universität Hamburg brachte in der Didacta-Diskussionsrunde zum Stand der Inklusion einen weiteren bedenkenswerten Aspekt zur Sprache: „Die Diagnose von Beeinträchtigung führt zur Bereitstellung weiterer Ressourcen zur Förderung der Beeinträchtigung. Im Falle von Benachteiligung wird viel zu oft eine sich selbst erfüllende Prophezeiung produziert.“ Die Anreizsysteme in Deutschland seien leider so gestaltet, dass ein Kind mit Down-Syndrom ein Kind mit Down-Syndrom bleiben soll, damit die Ressourcen nicht abgestellt werden. So werde Beeinträchtigung künstlich am Leben gehalten, während anderswo durchaus Belege erbracht würden, dass Menschen mit Down-Syndrom sogar wissenschaftliche Arbeiten vorlegen können und Autisten lukrative Jobs besetzen können, wenn ihnen ein entsprechend förderliches Umfeld eine derartige Entwicklung erlaubt. Diese negative Etikettierung sei eine der schlimmsten Unarten im Umgang mit Heterogenität, die unbedingt zu vermeiden ist. Die ehemalige Studienrätin und jetzige Bildungsjournalistin Dr. Brigitte Schumann hat in ihrer Promotion mit dem Titel „Ich schäme mich ja so!“ bereits 2007 von der Sonderschule als „Schonraumfalle“ gesprochen und die Tücken des „Homogenitätsprinzips“ herausgearbeitet. Diesem folgend hatte die Sonderschule zu allererst die Aufgabe, die Regelschulen von den „belastenden leistungsschwächeren Schülern“ zu befreien, um sich dann in scheinbarem Gleichschritt dem einen Lernziel nähern zu können. Dass dadurch Scham und Stigmatisierung der Ausgegrenzten befördert werden, die eine positive Lebensbehauptung für diese massiv erschweren, wurde zu einem hohen Preis für die scheinbare Entlastung der Regelschule. Gerade die Kinder und Jugendlichen, die aufgrund ihrer schwierigen Situation einer Umgebung dringend bedürften, die ihre vorhandenen Risikofaktoren mindert und durch ein positives Umfeld ihre Resilienz stärkt, werden durch Beschämung und Stigmatisierung kontrapro-

duktiv in einem negativen Selbstkonzept festgeschrieben, während ihre Widerstandsfähigkeit und Autonomieentwicklung geschwächt wird. Diese Zusammenhänge sind im Übrigen empirisch untersucht und wissenschaftlich belegt worden. Für eine Vertiefung hierzu sei auf die erwähnte Promotionsschrift von Dr. Brigitte Schumann verwiesen.

PROBIER'S MAL MIT BEGEISTERUNG?

Der vom Didacta Verband der Bildungswirtschaft als Bildungsbotschafter 2015 für sein Projekt „Skate Aid“ ausgezeichnete Unternehmer und Skateboard-Verrückte Titus Dittmann hielt bei der Preisverleihung eine flammende Rede für mehr Begeisterung als Motor für schulische Vorhaben. Er zitierte den Göttinger Hirnforscher Prof. Dr. Gerald Hüther mit dem Satz „Begeisterung ist Dünger fürs Gehirn“ und plädierte dafür, einem „weniger ist mehr“ folgend, die Curricula radikal zu entrümpeln, um weniger Themen mit mehr Zeit und Begeisterung zu bearbeiten. Außerdem müsse Schule, will sie die Begeisterung der Schüler wirklich wecken, näher an deren Lebenswelt rücken. Der ehemalige Studienrat Dittmann, der sechs Jahre an einem

Gymnasium in Hamm unterrichtete und im 2. Staatsexamen eine wissenschaftliche Arbeit übers Skateboardfahren schrieb, berichtete davon, wie sein Schulleiter ihm damals die Unterstützung versagte mit den Schülern im Sportunterricht zu skaten, da dies seinerzeit noch als schwere gesellschaftliche Gefährdung und quasi-kriminelle Beschäftigung eingeschätzt wurde. „Aber welcher Schüler interessiert sich schon für Speer- oder Diskuswerfen? Skaten, BMX, Parkour – das interessiert Schüler und da sind sie auch mit Eifer bei der Sache“ so Dittmann. Vielleicht bieten weniger kognitiv geprägte Aktivitäten – zumindest im Rahmen des rhyth-



Umgang mit Heterogenität – im Großbetrieb
Schule eine besondere Herausforderung

misierten Ganztages – eine weitere Chance für inklusive Schule. Immer wieder hinzufallen und wieder aufzustehen, um einen Skateboard-Trick endlich fehlerfrei „zu stehen“, sei eine Schule fürs Leben. Einen Skatepark selber zu bauen, wie Dittmann es mit Kindern im Rahmen von Skate Aid in verschiedenen Entwicklungsländern praktiziert, und sich für diesen dann verantwortlich zu fühlen, sei gar ein „Speedabitur“, so Dittmann dessen Begeisterung für seine Arbeit rund ums Skateboard offensichtlich auch im fortgeschrittenen Alter buchstäblich keine Grenzen kennt. Die Skatekultur führe bei den Heranwachsenden zu einer „ästhetischen Gesinnungsgenossenschaft“, die eine Reihe wertvoller Entwicklungsschritte motiviere und ein Erwachsenwerden in Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit, sowie den Gemeinsinn fördere. Vielleicht können auch aus diesem Impuls Einsichten gewonnen werden, wie inklusive Schule und ein Umgang mit Heterogenität in der neu verstandenen „Schule der Zukunft“ auf den Weg gebracht werden können.

Autor: Jens Bülskämper • Foto: Fotolia

Neues aus Digitalien

Von der didacta zur digidacta – Medienkompetenz im Messesfokus

Die didacta 2015 bot ein spannendes Kaleidoskop aus Einsicht in wissenschaftliche Projekte, aktuelle Bildungsdiskurse und flankierende Produktwelten. Avancierte Tools und Mentalitäten einer hybriden Bildungswelt wurden diskutiert, die bewährte analoge Lehrmethoden um digital vernetzte Anwendungsszenarien erweiterte. Prof. Dr. Fthenakis vom Didacta Verband der Bildungswirtschaft unterstrich im Editorial des begleitenden Magazins, was die fachliche Diskussion in den folgenden Tagen bestimmen sollte: Wie können die so wichtigen medialen Kompetenzen für die Wissensgesellschaft vermittelt werden – sowohl Schülern als auch Lehrern und was sind Best Practice-Beispiele einer vernetzten Lehre, die uns den Weg in die Zukunft leuchten.

Das Vortragsprogramm der Messe setzte inhaltlich da an, wo es im letzten Jahr auslief: Besonders in den Blick genommen wurden die Fragen zum Umgang mit einer immer heterogener werdenden Schülerschaft, die Diskussion zum Entwicklungsstand inklusiver Schulkonzepte und der daran anzupassenden Lehrerbildung, die bis jetzt eher mit kleinen „Reförmchen“ voranstolperte, aber nun auch an überkommenen Grundfesten rütteln muss. Die allseits verlangte Zukunftsfähigkeit muss auch den werdenden Lehrkräften ins curriculare Stammbuch ihrer mehrphasigen Ausbildung geschrieben werden. Doch dafür müssen den Pädagogen im Studium entsprechende Ausbildungsformen an die Hand gegeben werden. Der thematisch herausgehobene Star in diesem Jahr war die digitale Bildungswirtschaft, die die höchste Schlagzahl spannender Entwicklungen aufweist und für volle Stuhlreihen und gebannte Zuhörer bei den verschiedenen Foren des Verbandes Bildungsmedien und des didacta-Verbandes sorgte.

MEDIENKOMPETENZEN MÜSSEN GESTÄRKT WERDEN!

Auch das Publikum kam zu Wort, die Mikrofone wurden von freundlichen Helfern durch die Stuhlreihen der Zuschauer gereicht und so wurden die vielen Podiumsdiskussionen, Panels und Vorträge durch die um rhetorisch starke und inhaltlich pointierten Beiträge nicht verlegenen Pädagogen und Branchenvertreter bereichert. Immer wieder sorgten die Einwürfe aus dem Publikum für kritische Reflexionen und das Freilegen blinder Flecken in den Debatten. Neben dem zentralen Messthemata rund um die auszubildende Medienkompetenz waren auch die weiteren zu beackernden Felder der Bildungslandschaft altbekannt und entsprechend klar umrissen: Es geht um Bildungschancen für alle, die soziale Mobilität qua Bildung muss in Deutschland dringend gefördert werden und die Durchlässigkeit des Schulsystems ebenso. Die sukzessive Ausbreitung des Ganztagsangebotes stellt die Möglichkeiten bereit, Schülern aus bildungsfernen Schichten die ausgleichende Anregung und kognitive Stimulanz zu gewähren, die von Seiten der Eltern unter Umständen nur unzureichend gegeben ist und damit ihre aktiven Teilnahmemöglichkeiten an der Wissensgesellschaft der Zukunft zu erhöhen. Diese Fragen traten allerdings hinter dem gespannten Austausch zu den medialen Innovationen in den Hintergrund. Eine Fülle an Weiterentwicklungen im Bereich der digitalisierten Lehr- und Lernarrangements erwartete die Messebesucher.

WEARABLES – DIE ZUKUNFT DER SMART DEVICES

Einen Ausblick auf die schon in naher Zukunft mögliche avancierte Nutzung von digitalen Devices, erlauben bereits jetzt die „Wearables“, auch Smart Devices genannt, die direkt am Körper getragen werden und sich nahtlos in den Alltag integrieren lassen. Produkte wie Googles Brille Google Glass oder die neuen Uhren von Apple vereinfachen die Nutzung sozialer Netzwerke und webbasierter Anwendungen und sind durch verbale Aktivierung noch intuitiver nutzbar. Die Wearables werden voraussichtlich eine völlig neue Form der Kommunikation und des mobilen Lernens ermöglichen. Der Austausch mit anderen Lernenden im Sinnes der Lerntheorie des Konnektivismus von George Siemens, die sich auf das vernetzte Individuum bezieht, dürfte schon bald eine deutlich wichtigere Rolle spielen, als der Abruf eines vorgefertigten Lernstoffes.

EVER FAILED. FAIL AGAIN. FAIL BETTER.

Auf dem Adobe Education Summit, einem Bildungskongress der Kreativbranche, diskutierten bereits im Herbst 2014 in München Kreative und Fachleute aus Hochschulwesen und Wirtschaft darüber, woher der kreative Nachwuchs zukünftig kommen soll und was er können muss. Doch bilden die Schulen von heute wirklich die kreativen Problemlöser von morgen aus? Und „kreativ“ meint hier nicht nur die oft in diesem begrifflichen Feld verorteten musischen Fächer im engeren Sinne, sondern die Fähigkeit auch neue Probleme und Fragestellungen ganz allgemein auf originelle Weise anzugehen und so zu innovativen Lösungen zu gelangen. Im Sommer 2014 lud der Gründer und Kreativgeschäftsführer der Stuttgarter Agentur Sommer+Sommer, Leonard Sommer, auf dem internationalen Kreativfestival der Werbebranche in Cannes zum „Classroom ThinkTank“ ein und befragte renommierte Kreative wie Keith Reinhard, Chairman Emeritus der Agenturgruppe DDB Worldwide, und Fabian Rosner, Kreativgeschäftsführer bei Deutschlands Vorzeigewerbeagentur Jung von Matt, nach ihren Parametern für gute kreative Leistungen. Die gesammelten Statements lassen sich mit dem Beckett'schen Zitat „Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better.“ zusammenfassen. Der Versuch und das Experiment mit offenem Ausgang, daran ist die Schöpfung des Neuen unabdingbar gebunden. Ein gesundes Maß an Selbstüberschätzung sei im Übrigen der Kreativität auch nicht abträglich: „Mar-

tin Luther King hätte ja auch nicht gesagt „I have a dream, BUT...“ äußerte sich zum Thema Frank Dopheide, ehemaliger Kreativer und früherer Chairman von Grey und Scholz & Friends in Düsseldorf. Angstfreiheit, Raum zum Experimentieren und Scheitern dürfen – das ist der Boden auf dem innovative Lösungen gedeihen können. Nicht unbedingt die curricularen Schwerpunkte, für die deutsche Schulen gemeinhin bekannt sind.

BILDUNGSMEDIENPREIS DIGITA 2015 ZEICHNET DIGITALE LEHRMITTEL AUS

Bei der Preisverleihung des renommierten Bildungsmedienpreises digita 2015 auf der didacta gab der Gründer des Preises und Juryvorsitzende Prof. Dr. Wilfried Hendricks Einblick in die nunmehr 20jährige Geschichte des Preises, der inhaltlich und formal hervorragende digitale Lern- und Lehrangebote auszeichnet. Vor 20 Jahren – 1995 – waren digital vermittelte Bildungsangebote, damals meist in Form von CD-ROMs, noch mit dem Hautgout des nicht ganz ernst zu nehmenden belastet. So kamen die didacta und die Interschul in den ersten Jahren der Preisvergabe zunächst nicht als Plattform in Frage und man tat sich mit der Stiftung Lesen und Bild der Wissenschaft zusammen, um den Preis im Rahmen der Frankfurter Buchmesse zu vergeben. Es war ein weiter Weg bis zur Liste der Nominierten heute im Jahr 2015, wo sich ein prämiertes Massive Open Online Course (MOOC) der Frage widmete „warum Fenster putzen Spass macht, wenn Sie ein Prokrastinierer sind.“ Die Dunkelziffer der Menschen mit heftiger „Aufschieberitis“, die Wichtiges bis zur allerletzten Minute vor sich herschieben, ist bekanntlich nicht zu unterschätzen. Es kann letztlich jeden Treffen, entsprechend wohlwollend und dankbar wurde der MOOC aufgenommen, der dazu beitragen kann das leidige Prokrastinieren in den Griff zu bekommen. Die Diplom-Psychologin Sarah Holstein vom Karlsruher Institut für Technologie (KIT) hatte die Idee dazu. Sie verantwortet den Bereich eLearning Services am KIT und unterstützt an ihrer Fakultät Dozenten bei der Entwicklung und Umsetzung digitaler Lehrkonzepte.

SOCIAL READING AND WRITING

Wie Lehre unter Einbezug digitaler Tools konkret aussehen kann, zeigte sich im letzten Jahr beim „Social Reading and Writing“-Workshop, einem Pilotprojekt des Deutschen Bibliotheksverbandes in Zusammenarbeit mit der Stadtbibliothek und dem Bildungszentrum Nürnberg, sowie einer Mittelschule und deren Schülern im Alter von 13 bis 15 Jahren.

Michael Frank Neuhaus, Inhaber der Ad! Think Werbeagentur in Nürnberg hat den „Social Reading and Writing“-Workshop als Medienpädagoge geleitet. Er zeigte exemplarisch, wie Pädagogen das Konzept des „Social Reading and Writing“ in ihrem Medien- und Deutschunterricht umsetzen können. Das besondere des Konzeptes liegt darin begründet, dass die Schüler sämtliche Aufgaben allein über die Kommunikation in sozialen Netzwerken bearbeiten und dabei die Möglichkeiten sowohl des Internets, wie der Vernetzung untereinander bei den Aufgaben, wie beispielsweise einem Fortsetzungsroman, nutzen.

OER & "FLIPPED CLASSROOM"

Über digitale Bildungstrends und was sie leisten können, wurde am



Der Digita hat viel erlebt: Von der kritisch beäugten Avantgarde im Jahr 1995 bis zum renommiertesten Preis für digitale Bildungsmedien im deutschsprachigen Raum heute

dritten Messetag angeregt und gewissermaßen vor ausverkauftem Haus diskutiert. War eLearning bis dato eher ein randständiges Phänomen, nimmt die Entwicklung aktuell exponentiell Fahrt auf. Webinars, Distance Learning, eTeaching, MOOCs – es geht um das sowohl digitale, als auch ortsunabhängige und am allerwichtigsten: das vernetzte Lernen.

OER – Open Educational Resources, d.h. Lehrmaterial, das mit einer Creative Common Lizenz versehen ist und jedem kostenlos zur Verfügung steht, ist eine vielversprechende Ressource, die für Lehrkräfte eine riesige Hilfe darstellt, da sie modifiziert und die Materialien für die individuellen Bedürfnisse angepasst werden dürfen. Werden diese OER aber erst mit der jetzt möglichen Konnektivität des Social Learning versehen, dann ergibt sich die Chance, vom Nischendasein zur weltweiten Bildungsrevolution durchzustarten.

Nicht nur für die steigende Fortbildungsnachfrage bei den Berufstätigen, auch in Entwicklungsländern oder im Strafvollzug bietet vernetztes Distance Learning unter Einbezug von OER riesige Potentiale. Digitale Lernplattformen und Schulbücher, wie die Lernplattform „Scoop“ vom Cornelsen Schul-Verlag oder „Its Learning“ aus Norwegen, ermöglichen ganz neue Formen des gemeinsamen Erarbeitens von Themen. Der „Flipped Classroom“, der den klassischen Lehrervortrag als Video in die individuelle Unterrichtsvorbereitung der Schüler verlegt und damit die Präsenzstunde im Unterricht wieder zum Aktivposten macht, all das sind Bestandteile der neuen Möglichkeiten des „Lernens 4.0“ wie Prof. Dr. Köhler von der TU Dresden es auf dem Podium nannte. Eine zunehmende Ablösung der Lehre von Personen und Institutionen finde statt, gleichwohl werde eine völlige Verdrängung der Präsenzlehre wohl nicht stattfinden, mutmaßte der Dresdener Erziehungswissenschaftler Köhler. Auch muss die traditionell prestigeträchtigere Forschung eine Aufwertung der Lehre anstreben. „Die Lehre muss deutlich aufgewertet werden im Sinne eines qualitativen Schulterschlusses mit der Forschung“ betonte Prof. Dr. Bolten von der Universität Jena. Immerhin spielt die Lehre einen großen Teil des Budgets ein, das für die Forschung Verwendung findet, da muss das Verhältnis auch in Imagefragen in Zukunft zurechtgerückt werden.

Autor: **Jens Bülskämper**

• Foto: **Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft**

Weiterführende Links:
www.didacta-hannover.de
www.digita.de
www.iversity.org

IT-Ausstattung der Schulen wird immer schlechter

BITKOM- & LEARNTEC-Studie

Schüler geben der IT-Ausstattung an ihren Schulen von Jahr zu Jahr schlechtere Noten und wünschen sich einen stärkeren Einsatz von digitalen Medien im Unterricht. Das ist das Ergebnis einer repräsentativen Befragung von 512 Schülern weiterführender Schulen im Auftrag des Hightech-Verbands BITKOM und der LEARNTEC, der Messe für digitales Lernen.

Mehr als jeder zweite Schüler (54 Prozent) bezeichnet den Zustand der Computertechnik an seiner Schule als mittelmäßig oder schlecht. Die Kritik der Schüler an der mangelhaften IT-Ausstattung der Schulen wird damit immer schärfer. Im Jahr 2010 waren nur 40 Prozent der Schüler so unzufrieden, 2007 lediglich 38 Prozent. Jeder dritte Schüler (35 Prozent) bringt daher sein eigenes Notebook mit in den Unterricht, jeder fünfte (19 Prozent) einen Tablet Computer. „Wenn die Ausstattung nicht stimmt, sind die Bemühungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht zum Scheitern verurteilt“, sagte BITKOM-Vizepräsident Achim Berg. „Die Schüler helfen sich selbst. Ihre Smartphones und Tablets haben nicht selten ein Vielfaches der Rechenleistung der in die Jahre gekommenen ‚Computerkabinette‘ unserer Schulen. Die Schere zwischen der privaten IT-Ausstattung und dem Gerätepark der Schulen öffnet sich immer weiter. Wir brauchen eine Digitale Agenda für die Schulen.“

Nur auf den ersten Blick gehören inzwischen PCs, Notebooks und Beamer im Unterricht zum Standard. So geben jeweils 9 von 10 Schülern an, dass diese Geräte eingesetzt werden. 8 von 10 Schüler werden zudem mit Hilfe von digitalen Tafeln, sogenannten Whiteboards, unterrichtet. Schon deutlich seltener wird auf Tablet Computer (29 Prozent) oder E-Book-Reader (6 Prozent) zurückgegriffen. Wirklich täglich genutzt werden all diese Geräte aber kaum. Nur 35 Prozent der Schüler erleben täglich Whiteboards im Unterricht, noch weniger nutzen Notebooks (34 Prozent) oder stationäre PCs (28 Prozent). Selbst der Beamer wird nur bei jedem vierten Schüler (25 Prozent) an jedem Schultag eingesetzt. Ein Schattendasein fristen alle Geräte, die im beruflichen und privaten Umfeld in den vergangenen Jahren ihren Siegeszug angetreten haben: Smartphones (7 Prozent), Tablet Computer (6 Prozent) und E-Reader (0 Prozent). Zum Vergleich: Fotokopien werden an 85 Prozent der Schüler täglich ausgegeben.

Überwiegend werden digitale Geräte für die Präsentation von Lerninhalten durch Lehrer (97 Prozent) und Schüler (94 Prozent) sowie zur Internetrecherche (88 Prozent) genutzt. Deutlich seltener werden spezielle Lernprogramme (42 Prozent) eingesetzt oder die Geräte zum Programmieren (27 Prozent) oder Gestalten einer Webseite (25 Prozent) verwendet. „Wir verschenken in unseren Schulen enormes Potenzial, wenn wir Computer & Co. nur als die bessere Kreidetafel einsetzen“, so Berg. „Die Schere zwischen der Qualität der IT-Ausstattung an unseren Schulen und dem Stand der Technik so-

wie der Qualität der Ausstattung in den Wohn- und Kinderzimmern öffnet sich immer weiter.“

Zwei Drittel (67 Prozent) der Schüler nutzen bereits digitale Medien zum Lernen – allerdings in ihrer Freizeit. 41 Prozent greifen dabei auf Lernvideos zurück, 15 Prozent belegen Online-Kurse, 12 Prozent spielen Lernspiele und 7 Prozent nutzen Lernprogramme bzw. Lern-Apps. Entsprechend wünscht sich eine große Mehrheit der Schüler (70 Prozent), dass digitale Medien verstärkt im Unterricht eingesetzt werden. Vor allem Lernvideos (71 Prozent), Lernprogramme (37 Prozent), Lernspiele (32 Prozent) sowie Online-Kurse (26 Prozent) würden die Schüler gerne auch in der Schule nutzen. Britta Wirtz, Geschäftsführerin der Karlsruher Messe- und Kongress-GmbH und verantwortlich für die LEARNTEC, resümiert: „Genau das Bild, das die Befragung zeigt, zeichnen uns auch die Gespräche mit Verantwortlichen im Bereich der schulischen Bildung und den Anbietern von IT-gestütztem Lernen, die wir im Rahmen der LEARNTEC führen. Überraschend ist allein die einhellige Meinung, dass dringender Handlungsbedarf besteht.“

Drei Viertel der Schüler (75 Prozent) fordern, dass es mehr und bessere digitale Lernmaterialien an ihrer Schule gibt, 71 Prozent unterstützen die Forderung nach einem Notebook oder Tablet Computer für jeden Schüler. Sogar 8 von 10 Schülern glauben, dass Lehrer besser für den Einsatz digitaler Medien geschult werden müssten. „Die LEARNTEC gibt konkrete Empfehlungen und bietet Lösungen, wie digitales Lernen an unseren Schulen vermehrt Einzug halten kann. Wir sehen unsere Messe als Informationsbörse und Plattform für den Austausch zwischen Bildungspolitikern, kommunalen Bildungseinrichtungen und Bildungsträgern sowie der E-Learning-Wirtschaft“, so Britta Wirtz.

Quelle: **BITKOM**

Hinweis zur Methodik:

Bitkom Research hat in Zusammenarbeit mit dem Meinungsforschungsinstitut Aris im Auftrag des BITKOM bundesweit 512 Schüler ab 14 Jahren an weiterführenden Schulen befragt. Die Befragung ist repräsentativ.

Kompetenzen für pädagogische Führung

Empfehlungen für eine systematische und nachhaltige Entwicklung

In der Lehrerausbildung spielen der Erwerb und die Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung bislang eher eine untergeordnete Rolle. Dies ist fast ausschließlich Thema der Phase der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und pädagogischen Führungskräften.

Dabei werden Kompetenzen für pädagogische Führung nicht nur von Personen benötigt, die klassische Führungsfunktionen mit Personalverantwortung übernehmen, wie z.B. Schulleiterinnen und Schulleiter. Der Begriff „pädagogische Führung“ kann breiter gefasst werden. Gemeint sind auch Lehrkräfte, die sich über ihre Führungsaufgaben in Unterricht und Erziehung (Klassenführung und Classroom Management) hinaus für die Qualität von Schule engagieren und Schule (mit-)gestalten, wie z.B. die Leitung oder Mitgliedschaft in einer Steuergruppe, einer Projektgruppe, einem Arbeitskreis. Sie alle tragen im Rahmen des Schulmanagements und der Schulentwicklung zur Weiterentwicklung der Schulqualität bei, was Kompetenzen für pädagogische Führung benötigt.

Dass diese Kompetenzen in der gesamten Berufsbiografie von Lehrkräften gefördert und begleitet und Grundlagen bereits in der Lehrerausbildung gelegt werden, ist Ziel des Kooperationsprojekts der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, der Robert Bosch Stiftung und des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug/Schweiz (vgl. www.Bildungsmanagement.net/EKPF). Das Projekt will einen Beitrag leisten zur Verbesserung einer systematischen und nachhaltigen Entwicklung und Förderung von Kompetenzen für pädagogische Führung in der gesamten Lehrerbildung.

In der vergangenen Ausgabe der b:sl wurde ein Kompetenzmodell pädagogischer Führung vorgestellt, das im Rahmen des Projekts erarbeitet wurde. Das Modell zeigt auf, was pädagogische Führungskräfte idealerweise wissen, können und wollen sollten, um Schule erfolgreich zu gestalten (vgl. www.bildungsmanagement.net/pdf/EKPF/Literatur.pdf). In der nächsten Ausgabe werden zentrale Ergebnisse einer explorativen Untersuchung vorgestellt. Ziel war es zu erheben, welche innovativen Beispiele in den Programmen aller drei Phasen der Lehrerbildung existieren, um Kompetenzen für Schulentwicklung und pädagogische Führung zu fördern.

Im Rahmen des Projekts formulierte eine Expertengruppe mit Mitgliedern aus verschiedenen Bundesländern und mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Lehrerbildung (Schulverwaltung und Schulaufsicht, erste, zweite und dritte Phase der Lehrerbildung, Lehramtsstudierende, Wissenschaft) Empfehlungen für eine systematische, langfristig orientierte und nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung in der gesamten Lehrerbildung (vgl. Huber, Schneider, Gleibs & Schwander 2013, 2014). Diese phasenübergreifenden Empfehlungen werden im Folgenden vorgestellt. Die spezifischen Empfehlungen für jede Phase der Lehrerbildung sind nachzulesen unter www.bildungsmanagement.net/pdf/EKPF/Empfehlungen.pdf

EMPFEHLUNG 1: SCHULE IST EIN GESTALTUNGSRAUM, DER DIE AN BILDUNG BETEILIGTEN AKTEURE EINBINDET UND IHNEN VIELFÄLTIGE ENTWICKLUNGS- UND BEWÄHRUNGSFELDER BIETET.

Die Qualität des Unterrichts, aber auch die Gesamtqualität des Arbeits- und Lernortes Schule wird gesteigert, wenn Schule als Gestaltungsraum betrachtet wird, in dem viele Akteure (Schulleitungen, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, Schülerinnen und Schüler, Eltern) gemeinsam wirken. Pädagogische Führungskräfte und insbesondere Schulleitungen haben die Aufgabe, innerhalb dieses Gestaltungsraumes die Bedingungen für gelingende Bildungsprozesse zu schaffen, diese zu planen und zu steuern.

Die Schule als Gestaltungsraum öffnet Handlungsfelder für alle Akteure, besonders die Lehrkräfte und pädagogischen Führungskräfte sind gefragt. Für Lehrkräfte gewinnen neben Unterrichten und Erziehen die Kompetenzen Diagnostizieren und Beraten stärker an Bedeutung. Sie tragen Verantwortung für die Qualität des Unterrichts, die Beziehung zu den Eltern und z.B. für Projekte im Rahmen der Schulentwicklung. In ihrem Selbstverständnis sollten sie Mitgestaltende schulischer Entwicklung sein, indem sie guten Unterricht und die Förderung von Lernen eines jeden Kindes noch stärker in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen rücken. Das heißt wiederum für die Schulleitungen, dass sie teilweise Führungs- und Gestaltungsverantwortung abgeben und systematisch Bewährungsfelder für pädagogische Nachwuchsführungskräfte schaffen. Wer weiß, dass sein Handeln Wirkung erzielen kann und darf, geht optimistisch an unbekannte und schwierige Situationen heran. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Wirksamkeit des eigenen Handelns schafft Freude an der Tätigkeit, gerne werden Anstrengungen in die Verfolgung von Zielen investiert. Gemeinsam gelingende Bildungsprozesse zu schaffen, bereitet Freude: den Lehrkräften, den pädagogischen Führungskräften genauso wie den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern.

EMPFEHLUNG 2: IN DER SCHULE ALS INSTITUTION DES LERNENS IST KOOPERATION ZIEL UND METHODE ZUGLEICH.

Schulleiterinnen und Schulleiter müssen den Schwerpunkt ihrer Arbeit auf professionelle Personalplanung und -entwicklung sowie auf Organisationsentwicklung legen. Die Leitung einer Schule ist eine hochkomplexe Aufgabe, die vorrangig dann funktioniert, wenn Kooperation im Zentrum des Führungshandelns steht und es gelingt, alle an Schule beteiligten Personen davon zu überzeugen,

diese mitzugestalten (vgl. Huber 2013a, S. 25). Konkret heißt das, dass sich für Lehrkräfte neue Aufgabenfelder erschließen: in Steuergruppen, die Qualitätsverbesserungsprozesse an Schule anstoßen und begleiten, in Jahrgangs- oder Fachgruppen, die als kleinere Teil-Einheiten in der Schule operieren, oder in Projektgruppen, die Schulentwicklungsprojekte umsetzen.

Neben dem Fokus auf Schulentwicklung birgt auch die wachsende Eigenständigkeit von Schulen neue Handlungsspielräume für Lehrkräfte und Schulleitungen. Denn wo Schulen über ihr Personal entscheiden dürfen, Ressourcen bewirtschaften und im Wettbewerb mit anderen Schulen Schul- und Unterrichtsprofile entwickeln müssen, ist die Mitwirkung möglichst vieler Personen entscheidend. Idealerweise bringen diese die nötigen Kompetenzen ein, um Aufgaben wie Projektmanagement, Finanzplanung oder Presse- und Öffentlichkeitsarbeit zu übernehmen.

EMPFEHLUNG 3: LEHRKRÄFTE UND FÜHRUNGSKRÄFTE IM GESTALTUNGSRAUM SCHULE PROFESSIONALISIEREN SICH SYSTEMATISCH UND NACHHALTIG.

Der Gestaltungsraum Schule braucht professionelles Personal, das – an den beschriebenen Motiven orientiert – aus- und weitergebildet wird. Für die Lehrerbildung heißt das, dass neben den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften auch die Stärkung und der Erwerb von Führungs- und Managementkompetenzen Eingang in die Ausbildungscurricula finden muss.

Im Gestaltungsraum Schule nehmen Lehrkräfte neben dem Unterrichten bereits eine Reihe weiterer Aufgaben wahr. Das Lehramtsstudium, aber auch der daran anschließende Vorbereitungsdienst berücksichtigen diese Aufgaben in ihren Ausbildungscurricula bisher noch nicht in angemessenem Maß. Um aber angehende Lehrerinnen und Lehrer auf die Anforderungen von Schule vorzubereiten, sollten die Lehramtsstudiengänge an den Hochschulen sowie die Inhalte und Methoden des Vorbereitungsdienstes auch stärker weitere Lernfelder in die Ausbildung mit aufnehmen. Wichtig sind zum Beispiel Seminarkonzepte, in denen sich Lehramtsstudierende gezielt mit Inhalten der Schulqualität und Schulentwicklung auseinandersetzen.

Die Entwicklung von Führungskompetenzen braucht neben Wissen und Übung auch die Reflexion von Erfahrungen. Sinnvoll ist die Nutzung multipler Lernanlässe (vgl. Huber 2013b). Bereits jetzt werden diese in der Führungskräfteentwicklung der dritten Phase der Lehrerbildung genutzt. Sie sollten jedoch verstärkt Bestandteil aller Phasen der Lehrerbildung werden. Praktika und schulpraktische Studien in der ersten Phase der Hochschulbildung sollten so angelegt sein, dass neben dem Unterrichten die Mitarbeit bei Schulentwicklungsprojekten kennengelernt werden kann. Um den Studierenden das breite Spektrum an Gestaltungsaufgaben an einer Schule deutlich



Pädagogische Führungskompetenzen zu entwickeln sollte Anspruch der Lehrerausbildung sein

zu machen, sollten Schulpraktika so strukturiert sein, dass sie den Kompetenzbereich Innovieren einbeziehen – beispielsweise durch den Kontakt zu Projekt- oder Steuergruppen. Nur wo Gestaltungs- und Führungsaufgaben kennengelernt, erfahren und bestenfalls sogar erprobt werden können, ist es den Studierenden möglich, ihre Eignung und Motivation für diese Aufgaben zu reflektieren. Diese Verzahnung von Theorie und Praxis erfordert eine enge Zusammenarbeit aller im Prozess beteiligter Akteure und Institutionen.

EMPFEHLUNG 4: VERANTWORTLICHE ALLER DREI PHASEN DER LEHRERBILDUNG KOOPERIEREN FUNKTIONAL STÄRKER.

Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education sollten gestärkt werden. Das Lehramtsstudium braucht innerhalb der Hochschule eine Instanz, die die Ausbildung sinnvoll strukturiert und systematisiert, so dass Lehramtsstudierende ein Studienprogramm absolvieren können, das sie auf ihren angestrebten Beruf vorbereitet. Gleichzeitig sollten die Verantwortlichen der Lehrerbildung ihren Blick auf das Ganze richten: eine systematische Integration aller Phasen der Lehrerbildung machen einen kumulativen Kompetenzaufbau für das Unterrichten genauso wie für das Gestalten von Schule erst möglich. Hierfür müssen alle Akteure und Institutionen der Lehrerbildung sowie die Ministerien enger zusammenarbeiten und eine gemeinsame Kultur für die Lehreraus- und -weiterbildung entwickeln.

Die Übergänge der Ausbildungsphasen sollten enger verzahnt werden. Noch erleben viele Lehramtsanwärter den Vorbereitungs-

Literatur:

- Dammann, M. (2013). Entwicklung von Führungskompetenz am Arbeitsplatz. In: Carl Link/Wolters Kluwer: Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer, S. 124-133.
- Huber, S.G. (2013a). Kooperative Führung. In S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem, Köln, S.G. Huber, S. 24-39.
- Huber, S.G. (2013b). Lernmodelle für Erwachsene: multiple Lernanlässe nutzen. In S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer, S. 649-657.



Die Expertengruppe v.l.n.r.: **Sibylle Engelke**, Sächsisches Bildungsinstitut, **Matthias Böckermann**, Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, **Martin Drahmann**, Promotionsstipendiat im Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw), **Dr. Hajo Sassenscheidt**, ehem. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg, **Norbert Ryl**, Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt, **Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber**, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug, **Nadine Schneider**, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug und Erfurt School of Education, Universität Erfurt, **Heike Ekea Gleibs**, Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw), **Dr. Pierre Tulowitzki**, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug, **Kay Adenstedt**, Promotionsstipendiat im Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw), **Carsten Groene**, Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, Schleswig-Holstein, **Peter Koderisch**, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Freiburg, **Birgit Weyand**, Zentrum für Lehrerbildung der Universität Trier (es fehlen: **Torsten Klieme**, Landesschulamt Sachsen-Anhalt, **Claudia Rugart**, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, **Inéz-Maria Wellner**, Stipendiatin im Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw))

dienst als Praxisschock. Junglehrkräfte sehen sich in dieser Phase in erster Linie mit der Herausforderung konfrontiert, zu unterrichten, d.h. Schülerinnen und Schüler zum Lernen zu motivieren, eine Klasse durch den Unterrichtsstoff zu führen und auf eine heterogene Schülerschaft zu reagieren (vgl. Sliwka & Klopsch 2012, S. 22). Fragen der Schulqualität und -entwicklung oder die Übernahme von schulübergreifenden Aufgaben treten an dieser Stelle in den Hintergrund. Um die Berufseinstiegsphase zu erleichtern und die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf das ganze Aufgabenspektrum des Lehrberufs vorzubereiten, sollten die Ausbildungsphasen besser aufeinander

abgestimmt sein. Die Hochschulen und Studienseminare sollten Anregungen und Unterstützung geben, dass Studierende und Lehramtsanwärter einerseits ihren Unterricht adäquat gestalten können und andererseits lernen, Schulentwicklung als integralen Bestandteil ihres Berufsprofils zu betrachten.

EMPFEHLUNG 5: AUCH DIE AUS-, FORT- UND WEITERBILDNER PROFESSIONALISIEREN SICH SYSTEMATISCH UND NACHHALTIG.

Die Qualifizierung und Schaffung von Qualitätsstandards für die Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung bezieht sich nicht nur auf die Lernenden. Genauso entscheidend ist die Qualität und Qualifizierung der Aus-, Fort- und Weiterbildenden selbst, also derjenigen, die an den Hochschulen, in den Studienseminaren, in den staatlichen Fortbildungsinstituten oder als externe Anbieter Lehrkräfte und pädagogische Führungskräfte anleiten und begleiten. Im Rahmen der Professionalisierung der Aus-, Fort- und Weiterbildner müssen verbindliche Aufgaben- und Anforderungsprofile entwickelt werden, nach denen die Wirksamkeit und Qualität der Aus-, Fort- und Weiterbildner und ihrer Leistung überprüft werden kann.

EMPFEHLUNG 6: SYSTEMATISCHES PERSONALMANAGEMENT STEHT IM ZENTRUM VON FÜHRUNG UND MANAGEMENT IN SCHULE.

In den letzten Jahren hat sich die Führungskräfteentwicklung in Deutschland professionalisiert und Qualifizierungsangebote für pädagogische Führungskräfte wurden ausgebaut – in Form sowohl vorbereitender als auch qualifizierender Kurse. Mit dem Paradigmenwechsel hin zur Schule als Gestaltungsraum stellt sich ein Bewusstsein dafür ein, dass Schulleitung als „neuer Beruf“ zu betrachten ist, der eine fundierte Ausbildung und Qualifizierung benötigt (vgl. Huber 2013c, S. 215).

Im Zentrum von Führungshandeln im und für den Gestaltungsraum Schule steht das Personalmanagement – strategisch wie operativ –, d.h. die Personalauswahl, -entwicklung, -beurteilung und -füh-

- Huber, S.G. (2013c). Vorbereitende Qualifizierung, Mehrphasigkeit und Modularisierung: Ausbau und Professionalisierung des Qualifizierungsangebots. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer, S. 207-217.
- Huber, S.G., Schneider, N., Gleibs, H. & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung. Berlin.
- Huber, S.G., Schwander, M., Schneider, N. & Gleibs, H. (2014). Ein Kompetenzmodell für pädagogische Führung In: S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Schwerpunkt: Inklusion – Umgang mit Vielfalt*. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer, S. 3-30.

rung. Diese Bereiche stehen in einem engen Verhältnis zueinander, finden aber auf unterschiedlichen Ebenen statt und werden von unterschiedlichen Akteuren gestaltet. Führungskräfteentwicklung ist Aufgabe der staatlichen Fortbildungsinstitute und weiterer Anbieter, beginnt jedoch bereits in der Hochschule und am Arbeitsplatz Schule.

Im Sinne der eigenständigen Schule tragen insbesondere Schulleitungen zunehmend Verantwortung bei der Auswahl, Entwicklung, Beurteilung und Führung ihres Personals. Sie müssen daher geeignete Instrumente und Diagnoseverfahren des Personalmanagements kennen und anwenden. Zudem müssen sie in die Lage versetzt werden und willens sein, Nachwuchsführungskräfte zu erkennen und diesen ausreichend Erprobungsmöglichkeiten zu geben.

EMPFEHLUNG 7: PERSONALMARKETING UND NACHWUCHSFÖRDERUNG FÜR AUFGABEN DER PÄDAGOGISCHEN FÜHRUNG WERDEN INTENSIVER BETRIEBEN.

Engagierte Akteure sollten von der Schulverwaltung, der Schulaufsicht und den Schulleitungen in ihrer professionellen Entwicklung gefördert werden: mit systematisch aufbauenden Qualifizierungs- und Unterstützungsangeboten, die orientieren, vorbereiten, einführen und begleiten.

Personalauswahl und -entwicklung setzen Personalmarketing voraus. Politik und Praxis sollten Maßnahmen entwickeln, um junge Menschen für die Tätigkeitsfelder Schulentwicklung und Schulmanagement zu interessieren. Das Aufzeigen von Gestaltungs- und Führungsaufgaben über den Unterricht hinaus in einem frühen Stadium der Berufsbiografie ist hilfreich für die eigene Schulentwicklung bzw. das eigene Schulmanagement, zudem für eine langfristig angelegte Führungskräftenachwuchsförderung.

Dies gilt umso mehr, als die Schullandschaft an dieser zentralen Stelle oft unterbesetzt ist: pädagogische Führungskräfte und Schulleitungen werden dringend gesucht und müssen entsprechend langfristig gefördert werden. Der quantitative Mangel an pädagogischem Führungspersonal führt mancherorts zu „leitungslosen“ Schulen, oder aber zu einer Überforderung derer, die eine oder gar mehrere Schulen leiten müssen. Im Gestaltungsraum Schule gibt es eine Vielzahl an Bewährungsfeldern, in denen erste Führungs- und Gestaltungsaufgaben übernommen werden können. Es braucht dafür aber auch Schulleitungen, die die Potenziale ihrer Lehrkräfte erkennen und aktiv fördern (vgl. Dammann 2013). Schulentwicklung, so Rosenbusch (2013), ist die Einladung an Kolleginnen und Kollegen, Schule mit zu entwickeln. Interessierte und engagierte Personen einbinden, wo zielführend und machbar, ist hier sinnvoll, auch um ihnen Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten.

EMPFEHLUNG 8: FEEDBACK ZUR FÖRDERUNG DER PROFESSIONALISIERUNG WIRD FRÜHZEITIG IN DER LEHRERBILDUNG ETABLIERT UND DURCH EINE LAUFBAHNBEGLEITUNG UNTERSTÜTZT.

Menschen, die den Lehrerberuf ergreifen und zudem Führungsfunktionen in der Schule übernehmen wollen, sollen und müssen reflektieren, wie sich ihre persönlichen Neigungen und Eignungen zu den Voraussetzungen und Anforderungen dieses Berufes bzw. diesen

Führungsfunktionen verhalten. Entsprechende Instrumente der Eignungsdiagnose sollten passend zum jeweiligen Berufskontext und zu den Anforderungen der Ausbildungsphase zum Einsatz kommen und Führungs- und Gestaltungsthemen explizit berücksichtigen. Studierende, Lehrkräfte und pädagogische Führungskräfte erhalten mit Hilfe dieser Verfahren die Möglichkeit, ihr eigenes Kompetenzprofil zu reflektieren. Feedback als Rückmeldung zu einem entwicklungsrelevanten Zielverhalten in bestimmten Situationen durch dritte Personen bietet weitere Orientierungen für Entwicklungsmöglichkeiten. Begleitend sollte es Coaching geben, um die systematische Reflexion zu unterstützen.

EMPFEHLUNG 9: LANGFRISTIGE ANREIZSYSTEME FÜR PÄDAGOGISCHE FÜHRUNG WERDEN AUSGEBAUT.

Die Leistungen und das Engagement im Rahmen von pädagogischer Führung sollten adäquat anerkannt werden – durch Wertschätzung der Arbeit und dem Zurverfügungstellen von zeitlichen Ressourcen im Rahmen der Schulentwicklung und des Schulmanagements. Politik, Verwaltung und Aufsicht sollten in diesem Sinne Anreiz- und Anerkennungsoptionen schaffen, damit insbesondere das Berufsbild einer pädagogischen Führungskraft an Attraktivität gewinnt, damit mehr interessierte, engagierte und geeignete Personen Verantwortung übernehmen und Schule gestalten.

Fazit

Die Empfehlungen sind geprägt durch die Grundannahme, dass Schule, wenn sie ein Ort des erfolgreichen Lernens und Lehrens sein soll, Menschen braucht, die diesen Raum entsprechend gestalten. Sie bilden eine Grundlage für die Forderung, dass Politik und Praxis ihre Bemühungen um eine systematische und nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung in Schulen verstärken müssen. In der Lehrerbildung und im schulischen Alltag müssen die Voraussetzungen für professionelles Führungs- und Gestaltungshandeln zum Wohle der Kinder und Jugendlichen geschaffen werden.

Autoren: Stephan Gerhard Huber, Nadine Schneider, Heike Ekeke Gleibs, Kay Adenstedt, Matthias Böckermann, Martin Drahmann, Sibylle Engelke, Carsten Groene, Torsten Klieme, Peter Koderisch, Claudia Rugart, Norbert Ryl, Hajo Sassenscheidt, Pierre Tulowitzki, Inéz-Maria Wellner und Birgit Weyand • Foto: Thomas Trutschel (S. 32), Fotolia

Rosenbusch, H.S. (2013). Organisationspädagogische Führungsprinzipien. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer, S. 96-103.

Sliwka, A. & Klopsch, B. (2012). Auf den Lehrer/die Lehrerin kommt es an. *Lehrerbildung und Lehrerprofessionalität in internationaler Perspektive*. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern*. Essen: Edition Stifterverband, S. 14-35.

Was ist besser: Gemeinsamer Unterricht oder Förderschule?

Zum Forscherstreit über die Förderschule oder über den Umgang mit „unerwünschten“ Forschungsergebnissen

Im gemeinsamen Unterricht lernen Kinder mehr, als wenn sie in Förderschulen unterrichtet werden. Dieses Ergebnis einer aktuellen Studie des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) blieb nicht unwidersprochen. Brigitte Schumann berichtet über den Forscherstreit.

Die Ergebnisse aus der aktuellen Studie „Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser?“ des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) haben das bestätigt, was schon frühere wissenschaftliche Studien empirisch belegen konnten: Kinder mit Behinderungen lernen im Gemeinsamen Unterricht erfolgreicher als in der Sonder- /Förderschule.

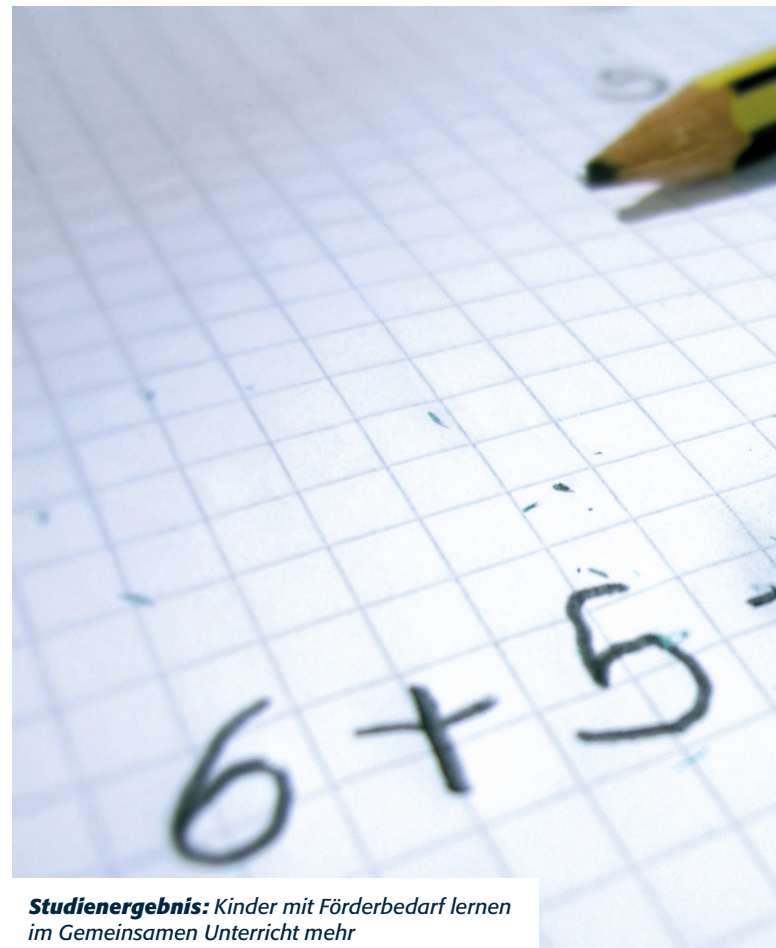
Prof. Elke Wild, Leiterin des laufenden Forschungsprojektes Bi-LieF (Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements), bestreitet in den Medien jedoch vehement den Wert und die Aussagekraft der IQB-Studie. Und das, obwohl ihre eigenen Ergebnisse aus der ersten Erhebungswelle in die gleiche Richtung gehen. Wer sich so mit dem IQB anlegt, das sich zu den wichtigsten Instituten für empirische Bildungsforschung in Deutschland zählt, muss schon sehr gute Gründe haben.

Die Verteidigung der Förderschule

Darum genau geht es. Dazu dient die Kritik am IQB. Dazu ist auch das Mittel der Relativierung eigener Forschungsergebnisse recht. Trotz des messbaren Testvorsprungs der Schülerinnen und Schüler in inklusiven Grundschulen spielt Wild die Bedeutung der Struktur für die Leistungsergebnisse herunter. Die Struktur sei nicht unbedeutend, wichtiger aber sei die Qualität der Einzelschule. Sie verweist darauf, dass es in ihrer Untersuchung sowohl gute Förderschulen als auch schlechte Grundschulen gibt.

Das Hauptproblem der Förderschulen, laut Wild die Unterforderung der Schülerinnen und Schüler, resultiert jedoch genau aus der schulstrukturellen Abschottung der leistungsschwachen Schülerschaft mit sozialen Entwicklungsproblemen von der Anregungsqualität leistungsstärkerer Schülerinnen und Schüler aus anderen sozialen Milieus. Sehr eindrucksvoll hat z. B. Prof. Hans Wocken auf den Zusammenhang zwischen dem didaktischen, methodischen und sozialen Reduktionismus und den strukturellen Voraussetzungen in Förderschulen aufmerksam gemacht und in seiner 2005 veröffentlichten Untersuchung nachgewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler mit der längsten Verweildauer in der Förderschule die

schlechtesten Werte in der Lern- und Intelligenzentwicklung zeigten. Der Einwand, dass mit großer Plausibilität angenommen werden könne, dass die leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler frühzeitig zur Förderschule angemeldet werden, konnte jedoch



Studienergebnis: Kinder mit Förderbedarf lernen im Gemeinsamen Unterricht mehr

Literatur:

Baumert, J. et al.: *Schulstruktur und die Entstehung differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus*. In: Baumert, J. et al. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden 2006
 Dumke, D., Schäfer, G.: *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen*. Weinheim 1993
 Kocaj, A. et al.: *Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe*. Demnächst in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 2/2014
 Schümer, G.: *Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen*. In: Schümer, G. et al. (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden 2004.

für Wocken nicht hinreichend erklären, „warum die schwächeren Schüler auch über Jahre hinweg weiterhin die schwächsten Schüler geblieben sind, trotz intensiver spezieller Förderung“.

Vorurteile anstelle begründeter Urteile

Die Bielefelder Forscherin geht von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bei Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und inklusiven Grundschulen aus. Diesen Sachverhalt hätten die Forscher des IQB nicht hinreichend berücksichtigt. Nur Längsschnittstudien, die die Entwicklung der Kinder untersuchten und nicht nur eine Momentaufnahme von Leistungsergebnissen darstellten, könnten wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse liefern. Aus dem IQB-Gutachten die Schließung der Förderschulen zu schlussfolgern sei dementsprechend voreilig. Man dürfe die Förderschule nicht „verteufeln“. Die Berechtigung der Förderschulen unterstreicht die Wissenschaftlerin mit der Feststellung, dass das Niveau an Regelschulen sinken würde, wenn alle Kinder von Förderschulen zu Regelschulen wechselten.

Diese Aussage ist allerdings durch gar nichts wissenschaftlich belegt. Sie ist nicht nur unwissenschaftlich, sondern auch unse-

riös und gefährlich. Länder mit hohen Inklusionsquoten weisen nach, dass leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler von gemeinsamer Unterrichtung profitieren. Auch die deutsche Schulbegleitforschung für die Schulversuche zum Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen hat die Vorteile für beide Gruppen in allen Dimensionen des Lernens herausgestellt. Hier sei stellvertretend verwiesen auf die von Prof. Dumke durchgeführte Untersuchung in NRW. Man muss also annehmen, dass in massiver Weise hier bewusst Ängste von Eltern geschürt und vorhandene Vorurteile in der Bevölkerung gegen Inklusion angesprochen werden sollen.

Doppelte Benachteiligung durch den Förderschulbesuch

Prof. Jürgen Baumert hat im Rahmen vertiefender Analysen der PISA-2000-Daten festgestellt: „Die Schulstruktur hat in gegliederten Systemen einen erheblichen Einfluss auf die Entstehung unterschiedlicher schulischer Lern- und Entwicklungsumwelten, die ihre Wirkung unabhängig von und zusätzlich zu den Effekten unterschiedlicher individueller Lernvoraussetzungen entfalten.“ Prof. Gundel Schümer hat diesen Sachverhalt in ihrer Untersuchung konkretisiert und kommt bezogen auf bestimmte Schülergruppen zu folgendem Resultat: „Schüler, die unter ungünstigen sozialen und kulturellen Bedingungen aufwachsen und entsprechend häufiger als andere Schulschwierigkeiten haben, werden noch einmal benachteiligt, wenn sie extrem ungünstigen Schülerpopulationen angehören. Das heißt, durch die soziale Herkunft bedingte Nachteile werden institutionell verstärkt.“ Auch Solga und Wagner haben die in ihren Untersuchungen ebenfalls festgestellten negativen Effekte der sozialen Entmischung auf die Schülerleistungen mit der „Verringerung der sozialen Ressourcen für den Bildungserwerb“ erklärt.

Wer diese Ergebnisse einfach ignorieren kann, hat sich selbst als Forscher ein schlechtes Zeugnis ausgestellt und disqualifiziert. Der Inklusion ist leider dabei erheblicher Schaden zugefügt worden.

Autorin: **Brigitte Schumann** • Foto: **Fotolia**



Solga, H., Wagner, S.: Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/2001

Wocken, H.: Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchung von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Forschungsbericht Mai 2005

Zur Autorin:

Dr. Brigitte Schumann war 16 Jahre Lehrerin an einem Gymnasium, zehn Jahre Bildungspolitikerin und Mitglied des Landtags von NRW. Der Titel ihrer Dissertation lautete: "Ich schäme mich ja so!" - Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle" (Bad Heilbrunn 2007). Derzeit ist Brigitte Schumann als Bildungsjournalistin tätig.

Schulleitung und Schulinspektion

Am Beispiel Niedersachsens

Die Schulinspektion in Niedersachsen wurde durch Erlass neu geregelt. Das Verfahren befindet sich nach Weiterentwicklung und Pilotierung in der zweiten Inspektionsrunde für die allgemein bildenden Schulen (vgl. Böhm & Till 2014, 196). Den folgenden Ausführungen liegen Daten zugrunde, die in der Pilotphase des weiterentwickelten Verfahrens erhoben wurden und erste Fragen und Auswertungsskizzen zum Schulleitungshandeln aufwerfen.

Neben einer Diagnose von (einzel)schulischen Stärken und Entwicklungspotentialen vor dem Hintergrund der Erfüllung von Anforderungen – im Sinne des durch den Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen definierten Qualitätsverständnisses – verfolgt Schulinspektion eine „Entwicklungsfunktion“ (vgl. Ballasch 2014, 324). Von einem erfolgreichen Verlauf der Schulinspektion ist dann auszugehen, wenn die Ergebnisse von der Einzelschule zur Identifikation von Entwicklungszielen genutzt werden, diese wiederum in eine systematische Qualitätsarbeit einfließen, nachhaltig verfolgt werden und zu verbesserten Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler führen (vgl. ebd.; Böhm & Till 2014, 198). Als Gesamtverantwortlicher bzw. Gesamtverantwortlichem für die schulische Qualitätsarbeit (NSchG § 43 (1)) kommt der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter eine entscheidende Rolle zu, die Schulinspektion zielführend für die Schulentwicklung nutzbar zu machen. Schulleitungen haben eine Vermittlungsfunktion gegenüber den schulischen Akteuren, bereiten durch ihre Haltung gegenüber der Schulinspektion und extern erhobenen Daten den Boden und schaffen durch ihre Handlungen Strukturen für die Nutzung der Schulinspektionsdaten. Schulleitungen sind „DIE Schlüsselpersonen von Schulinspektion“ (vgl. SteBis 2013, 56). Preuß und Wissinger stellen unter governance-theoretischer Perspektive empirisch fest, dass Schulleitung „die Hauptlast des Transformationsprozesses“ durch Einführung der Schulinspektion trägt (vgl. Preuß & Wissinger 2013, 17). Insbesondere vor dem Hintergrund, dass „Interdependenzunterbrechungen bzw. „lose Koppelungen“ zwischen Schulleitung und Schulaufsicht offensichtlich werden (vgl. ebd., 18), ist jedoch die Verantwortung und Funktion weiterer Akteure sowie deren Zusammenwirken in den Blick zu nehmen und zu definieren.

Den Erwartungen im Prozess der Schulinspektion gerecht zu werden, gelingt Schulleitungen unterschiedlich gut; somit praktizieren auch die Schulen „eine unterschiedlich umfangreiche Verarbeitung der Ergebnisse“ (vgl. SteBis 2013, 56). Auf die Art und Weise des schulinternen Verarbeitungsprozesses nimmt die Schulinspektion jedoch wenig Einfluss, vielmehr wird auf bestehende schulische Handlungs- und Deutungsmuster zurückgegriffen (vgl. ebd.). Es werden daher auch an dem Schulleitungshandeln die tradierten (positiven und negativen) Prozesse individuellen schulischen Qualitätsmanagements deutlich.

Die neu konzipierte standardisierte Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern im Anschluss an eine Inspektion in Niedersachsen verspricht zukünftig zum einen Hinweise auf unterstützende und verfahrenstechnische Rahmenbedingungen, unter welchen Schulen entwicklungsrelevantes „Beschreibungs- und Erklärungswissen“ durch die Inspektion erhalten (vgl. Ballasch 2014, S. 326). Hierbei ist insbesondere den Fragen nachzugehen, wie bestehende schulische Handlungs- und Deutungsmuster im Rahmen einer Schulinspektion aufgebrochen werden können und welche Unterstützung Schulleitungen im Bemühen um Sinnstiftung und Etablierung einer evaluationsbasierter Qualitätsentwicklung benötigen (vgl. SteBis 2013, 58). Zum anderen sind mit der Befragung Erwartungen auf Hinweise schulinterner Voraussetzungen verbunden, unter denen Schulen die Inspektionsergebnisse als „Handlungswissen“ in den schuleigenen Qualitätsentwicklungsprozess einmünden lassen (vgl. ebd.). Aufgrund ihrer bedeutsamen Rolle ist hierbei insbesondere das Schulleitungshandeln von Interesse.

Bei den im Rahmen des niedersächsischen Schulinspektionsverfahrens erhobenen Daten handelt es sich um die Einschätzung der Qualität schulischer Prozesse sowie um die Erfüllung grundlegender Anforderungen als Voraussetzungen für eine zielgerichtete Prozessgestaltung auf der Grundlage des sogenannten Kernaufgabenmodells. Dieses Modell beschreibt eine systematische Organisation von Qualitätssicherungsprozessen und ist auf entwicklungsbezogene Anpassungen ausgerichtet (vgl. Böhm & Till 2014, S. 197). Es dient daher auch als Folie für Management und Führung und bietet Hilfestellung, wie Schulleitung Qualitätsentwicklung steuern kann (vgl. NLQ 2013). Die Art und Weise der schulischen Verarbeitung von Inspektionsergebnissen ist dem Modell folglich immanent und impliziter Gegenstand der Untersuchung durch die Schulinspektion.

In der Bildungsforschung besteht ein breiter Konsens darüber, dass Schulleitungen anhand der Gestaltung lern- und lehrrelevanter Bedingungen und Prozesse an einer Schule nachhaltig zu effektivem Lernen und dem Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern beitragen können (vgl. Pietsch 2014a, 6). Nicht zuletzt wurde diese Annahme durch die Hattie-Studie (2009) bestätigt. Demnach hat insbesondere ein Schulleitungshandeln, welches als „instruktionale Führung“ bezeichnet wird, entscheidenden Einfluss auf Schülerleistungen. Was kennzeichnet ein solches Führungshandeln und

Literatur:

- Ballasch, H. (2014). Schulinspektion und Schulentwicklung. *SchulVerwaltung Niedersachsen*, 25(12), 324-327.
 Böhm, M. & Till, U. (2014). Das dialogorientierte Inspektionsverfahren in Niedersachsen. *SchulVerwaltung Niedersachsen*, 25(7-8), 196-199.
 Bräth, P., Eickmann, M. & Galas, D. (2014). *Niedersächsisches Schulgesetz. Kommentar*. Köln: Carl Link, 8. Aufl.
 Demmer, M. & von Saldern, M. (2010). *Helden des Alltags. Erste Ergebnisse aus der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland*. Münster: Waxmann.
 Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London u.a.: Routledge.
 Pietsch, M. (2014a). *Wirksame Schulleitungen. Annahmen, Befunde und der Blick der Schulinspektion*. *Hamburg macht Schule*, 26(1), 6-11.

wie wird dieses im Rahmen der niedersächsischen Schulinspektion erfasst? Im niedersächsischen Kernaufgabenmodell für allgemein bildende Schulen thematisiert eines von fünf schulischen Handlungsfeldern explizit die Leitung von Schulen.

Auf Schülerleistungen bezogen wirksame Schulleiterinnen und Schulleiter führen durch eine unterrichtsbezogene Vorgabe von Wegen, Zielen und Erwartungen und sind Experten und Diskussionspartner für Unterrichtsfragen (vgl. Pietsch 2014a; Hattie 2009). Sie steuern aktiv das Lernen und Lehren an der Schule, indem sie zum einen durch Feedback zur Qualität des Unterrichts und ihre Teilnahme an Planung und Evaluation des Unterrichts die Entwicklung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter forcieren (vgl. ebd.). Diese Handlungsdimension und Prozessgestaltung wird im niedersächsischen Modell der Schulinspektion insbesondere anhand der Kernaufgabe „Die Schulleiterin/Der Schulleiter fördert die Entwicklung der Unterrichtqualität“ betrachtet. Die Entwicklung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird anhand der Kernaufgabe „Die Schulleiterin/Der Schulleiter fördert die Personalentwicklung“ ins Blickfeld genommen, der diesbezügliche Unterrichtsbezug wird im Modell allerdings nicht explizit hergestellt. Zum anderen gestalten wirksame Schulleiterinnen und Schulleiter die Rahmenbedingungen für Unterricht in Form eines störungsfreien Lernklimas, eines Systems klarer Regeln und eines strategischen Einsatzes von Ressourcen (vgl. ebd.). Die Kernaufgaben „Die Schulleiterin/Der Schulleiter fördert die Entwicklung der Organisationsstrukturen und der Abläufe“ sowie „Die Schulleiterin/Der Schulleiter fördert die pädagogische Zu-

sammenarbeit in der Schule“ sind bedeutsam für diesen Aspekt des Leitungshandelns.

Mit dem niedersächsischen Inspektionsverfahren wird ein dialogorientierter Ansatz verfolgt. Die Schulen nehmen mithilfe der Instrumente der Schulinspektion zunächst eine Selbsteinschätzung der Ausgestaltung der Kernaufgaben vor, welche die Grundlage für die Gespräche und den Abgleich mit den Einschätzungen des Inspektionsteams bildet (vgl. Böhm & Till 2014, 199). Die abschließend dokumentierten Daten repräsentieren demzufolge das Ergebnis des gesamten Inspektionsverlaufes, von der schulischen Selbsteinschätzung über den Abgleich bis hin zu der Reflexion der Einschätzungen. Die Schulinspektion Hamburg erhebt ergänzend instruktionale Führung (vgl. Pietsch 2014b), aber auch transformationale und partizipative Führung in Form schriftlicher Befragung der Kollegien.

Da die niedersächsischen Schulen während der Pilotphase Kernaufgaben für die Inspektion aus dem Handlungsfeld „Schule leiten“ frei wählen konnten, liegen lediglich für die Kernaufgabe „Die Schulleiterin/Der Schulleiter fördert die Entwicklung der Organisationsstrukturen und der Abläufe“ Daten in berichtenswertem Umfang vor. Inwiefern sind die Schulen hiernach in der Lage, Qualitätssicherungsprozesse, die auf entwicklungsbezogene Anpassungen ausgerichtet sind, systematisch zu organisieren? 93 % (124) der betrachteten Schulen sind in der Ausgestaltung der Kernaufgabe so weit vorangeschritten, dass der zugrunde liegende Prozess nach Definition des Modells mindestens als „entwickelt“ bezeichnet werden kann. Dies bedeutet, die Prozessschritte sind geklärt und der Prozess wird teilweise um-

gesetzt. Bei 53 % (66) dieser Schulen ist der Prozess verbindlich „eingeführt“ und in 21 % (26) der Fälle wird er überprüft und verbessert und gilt somit als „abgesichert“ im Sinne des zugrunde liegenden Modells.

Für 73 Schulen liegen Informationen über die der Kernaufgabe „Die Schulleiterin/Der Schulleiter fördert die Entwicklung der Unterrichtqualität“ zugehörige Grundlegende Anforderung „Die Schulleiterin/Der Schulleiter besucht die Lehrkräfte im Unterricht“ vor. In 85 % (62) der inspezierten Schulen wird diese Anforderung nach Einschätzung der Inspektorinnen und Inspektoren (eher) erfüllt. In Hamburg gibt rund ein Viertel (26 %) der befragten Lehrkräfte an, „dass die Schulleitung oder jemand anderes aus dem Leitungsteam der Schule im Unterricht hospitiert“ (vgl. Pietsch 2014b, 25). Eine Studie der GEW aus den Jahren 2007/2008 ermittelte lediglich einen bundesdeutschen Anteil von 5 % Lehrkräften, die dieser Aussage zustimmen (vgl. Demmer & von Saldern 2010). Nach dem niedersächsischen Schulgesetz ist die Schulleiterin bzw. der Schulleiter verpflichtet, die Lehrkräfte im Unterricht zu besuchen (NSchG § 43 (2); vgl. Bräth, Eickmann & Galas 2014, 226). Ein Vergleich zwischen dem Handlungsfeld „Schule



Erst die Umsetzung der Entwicklungsimpulse macht Schulinspektion zu einem Instrument für Qualitätsentwicklung

Pietsch, M. (2014b). Instruktionale Führung an Schulen in Hamburg. *Hamburg macht Schule*, 26(2), 24-27.

Preuß, B. & Wissinger, J. (2013). Schulinspektion in Akteurkonstellationen zwischen Schulleitung und Schulaufsicht. Vortrag im Rahmen der Stebis Abschlusstagung Berlin, 15.11.2013.

NLQ (2013). Entwicklung eines neuen Prüfverfahrens zur Untersuchung der Qualitätsfähigkeit (insbesondere der Unterrichtsprozesse) von berufsbildenden Schulen im Rahmen einer am EFQM – Modell orientierten Schulentwicklung am Beispiel der beruflichen Handlungsorientierung im Berufsbereich Elektrotechnik. Hannover.

RdErl. d. MK v. 16.7.2014 – 31-81 824-1 – VORIS 22410: Schulinspektionen in Niedersachsen

Stebis (2013). Projektreader mit Forschungsbefunden aus dem Forschungsschwerpunkt »Steuerung im Bildungssystem«.

leiten“ und weiteren Handlungsfeldern des Kernaufgabenmodells lässt erkennen, dass die inspizierten Schulen in der Ausgestaltung der Prozesse, welche den Kernaufgaben aus den Handlungsfeldern „Schule leiten“ sowie „Kooperationen entwickeln“ zugrunde liegen, weiter vorangeschritten sind als hinsichtlich der Prozesse, welche den Handlungsfeldern „Ergebnisse beachten“, „Bildungsangebote gestalten“ und auch „Schulentwicklung steuern“ zugeordnet werden. Lediglich hinsichtlich 6 % (18) der inspizierten Kernaufgaben aus dem Handlungsfeld „Schule leiten“ werden die Grundlegenden Anforderungen nicht erfüllt. Die Vergleichbarkeit der Handlungsfelder wird jedoch dadurch eingeschränkt, dass während der Pilotphase in den Handlungsfeldern unterschiedliche Kernaufgaben verbindlich vorgegeben waren.

Denn es bestehen systematische Unterschiede hinsichtlich der Prozesseinschätzung verbindlich gesetzter und von den Schulen für die Inspektion gewählter Kernaufgaben. Schulen bevorzugen offensichtlich die Kernaufgaben für eine Inspektion, hinsichtlich derer sie schulische Stärken sehen. Am häufigsten, in 59 % (116) der Fälle, wählten die Schulen der Pilotphase aus dem Handlungsfeld „Schule leiten“ die Kernaufgabe „Die Schulleiterin/Der Schulleiter fördert die Entwicklung der Organisationsstrukturen und der Abläufe“ für die Inspektion, gefolgt von der Kernaufgabe „Die Schulleiterin/Der Schulleiter beteiligt die Erziehungsberechtigten und die Schülerschaft“ (20 %). Die für die höchst wirksame instruktionale Führung bedeutsame Kernaufgabe „Die Schulleiterin/Der Schulleiter fördert die Entwicklung der Unterrichtsqualität“ wird lediglich von 7 % (14) der Schulen ausersehen.

Der Zusammenhang zwischen einer instruktionalen Führung und einer ausgeprägten Kooperation im Kollegium sowie einer auffallend weit entwickelten Schul- und Unterrichtsentwicklung lässt sich für Hamburg nachweisen (vgl. Pietsch 2014b, 25). Auch anhand der niedersächsischen Schulinspektionsdaten ist der Frage nachzugehen, wie Schulleitungen anhand der Optimierung inner-schulischer Strukturen und Prozesse als Teildimension instruktionalen Führungshandelns Einfluss auf die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften nehmen können. Der stärkste Zusammenhang mit der Ausgestaltung der Kernaufgabe „Die Schulleiterin/Der Schulleiter fördert die Entwicklung der Organisationsstrukturen und der Abläufe“ ist hinsichtlich der Kooperation im Kollegium zu identifizieren. Während lediglich 22 % der Schulen, die den Prozess der Entwicklung von Organisationsstrukturen durch die Schulleitung nicht geklärt und umgesetzt haben, den Prozess der Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verbindlich eingeführt haben, trifft dies auf 64 % der Schulen zu, deren Prozess der Entwicklung von Organisationsstrukturen durch die Schulleitung als „abgesichert“ gilt. Aber auch zwischen der Förderung der Entwicklung von Organisationsstrukturen und Abläufen durch die Schulleitung und der Steuerung der schulischen Entwicklung über das Schulprogramm, der Bewertung von Ergebnissen des Unterrichts sowie der Verbesserung des schuleigenen Curriculums lassen sich empirisch starke Querverbindungen und Abhängigkeiten nachweisen.

Es wird außerdem erwartet, dass sich der Einfluss eines instruktionalen Führungsverhaltens in lern- und lehrrelevanten Prozessen

an einer Schule niederschlägt, um indirekt wirksam auf Schülerleistungen zu sein. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Gestaltung von „Basisdimensionen wirksamen Unterrichtens Klassenmanagement, Schülerorientierung und -unterstützung sowie kognitive Aktivierung“ und dem Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern (vgl. Pietsch 2014b, 25). Für die Schulinspektion Hamburg kann festgestellt werden, „dass Lehrkräfte, die durch ihre Schulleitung sehr oft mit Blick auf das Lernen und das Lehren aktiv geführt werden, Unterrichtsmethoden deutlich häufiger variieren als Lehrkräfte, die sehr selten durch ein solches Schulleitungshandeln beeinflusst werden“ (ebd.).

Da im Rahmen der niedersächsischen Schulinspektion Einschätzungen zur Unterrichtsqualität anhand des Unterrichtsbeobachtungsbogens für allgemein bildende Schulen erhoben werden, besteht auch hier die Möglichkeit, Informationen zum Schulleitungshandeln und dem Unterrichtsgeschehen miteinander in Beziehung zu setzen. Wird die Ausgestaltung der Kernaufgabe „Die Schulleiterin/Der Schulleiter fördert die Entwicklung der Organisationsstrukturen und der Abläufe“ mit Merkmalen von Unterrichtsqualität in Beziehung gesetzt, zeigt sich insbesondere ein Zusammenhang mit der Einschätzung, ob die Unterrichtsziele deutlich sind, die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsprozess eigenverantwortlich organisieren und der Unterricht den Erwerb von Medienkompetenz unterstützt. Während die Deutlichkeit der Unterrichtsziele als Merkmal der Basisdimension Klassenmanagement einzuordnen ist, stellen die eigenverantwortliche Organisation des Arbeitsprozesses und der Erwerb von Medienkompetenz Merkmale kognitiver Aktivierung dar. Die Einschätzung, dass Unterrichtsziele deutlich sind, trifft auf 53 % der Unterrichtssequenzen an Schulen zu, welche den Prozess der Entwicklung von Organisationsstrukturen durch den Schulleiter bzw. die Schulleiterin nicht geklärt haben und umsetzen. Demgegenüber wird dieses Merkmal in 72 % der Unterrichtssequenzen an Schulen, deren Schulleitungen diesen Prozess kontinuierlich überprüfen und verbessern, positiv eingeschätzt.

Die berichteten Zusammenhänge stehen im Einklang mit den Hamburger Befunden. Bei zukünftigen Datenerhebungen und Analysen wird ein verstärktes Augenmerk darauf zu richten sein, welchen Unterrichtsbezug Schulleitungshandeln aufweist sowie welchen Unterrichtsbezug die aus den Daten der Schulinspektion abgeleiteten schulischen Entwicklungsziele und die daran anknüpfende schulische Qualitätsarbeit erkennen lassen.

Autorin: **Dr. Theresa Röhrich** • Foto: **Fotolia**

Zur Autorin:

Dr. Theresa Röhrich ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Schulinspektion und Evaluation des Niedersächsischen Landesinstituts für schulische Qualitätsentwicklung.

Rettung durch den Anscheinsbeweis

Nicht beobachtete Täuschungsversuche dennoch ahnden

Manchmal sind Lehrkräfte zwar vom Täuschungsversuch eines Schülers überzeugt, stehen aber vor einem offenen unlösbaren Problem. Hier kommt die Lösung.

Als Schulleitung müssen Sie nicht nur die Einhaltung schulrechtlicher Bestimmungen überwachen, sondern Sie sind auch der erste sachkundige Ansprechpartner, sobald es um rechtliche Fragen der Kollegen geht. Die wollen von Ihnen meist wissen, ob sie das, was sie als Maßnahme planen, auch tatsächlich dürfen.

Dabei geht es häufig um eine Variante des Täuschungsversuchs, die Lehrkräfte oft ratlos macht: Eine Kollegin lässt in den ersten beiden Stunden eine Klassenarbeit schreiben, und zwar soll aus Informationen, die sie den Schülern gibt, ein Zeitungsartikel verfasst werden. Da wegen schulinterner Renovierungen der Klassenraum gesperrt ist, muss sie in einen anderen Raum ausweichen. Dort setzen sich ein guter Schüler (Lukas) und ein schwacher Schüler (Maurice) mit ihren Tischen dicht nebeneinander und fangen an zu schreiben. Auch die anderen Schüler arbeiten angestrengt. Die Kollegin ahnt nichts Böses und nutzt die Zeit, um einige Tests durchzusehen, die sie einer anderen Klasse in der letzten Stunde zurückgeben will. Da auch sie konzentriert arbeitet, hat sie die Tests tatsächlich bis zum Ende der Doppelstunde korrigiert und ist hochzufrieden. Sie sammelt die Zeitungsberichte ein, gibt später der anderen Klasse die Arbeit zurück und geht gutgelaunt nach Hause. Nach dem obligatorischen Mittagsschlaf gönnt sie sich einen Kaffee und setzt sich an die Klassenarbeit.

Wie der Zufall es will, liegen die Hefte von Lukas und Maurice ganz oben auf dem Stapel. Sie fängt mit der Arbeit von Maurice an und ist begeistert, weil der Junge sich offensichtlich intensiv auf den Test vorbereitet hat. Er hat einen Zeitungsbericht verfasst, den man kaum besser hätte schreiben können. Dann allerdings schlägt sie das Heft von Lukas auf, fängt an zu lesen und wird stutzig. Was ist denn das? Durchgängig fast wortgleiche Formulierungen, aber nicht nur das, auch Fehler an den gleichen Stellen. Als sie die beiden Arbeiten nebeneinander legt und vergleicht, stellt sie eine Übereinstimmung von etwa 90% fest. Sie kommt für sich zu dem Ergebnis, dass Maurice seinen Zeitungsbericht von Lukas abgeschrieben hat. Allerdings hat sie während der Klassenarbeit nichts bemerkt. Tags darauf schildert sie im Lehrerzimmer die Situation und erntet nicht nur spöttische Bemerkungen, sondern auch den Kommentar: „Tja, da kann man jetzt nichts mehr machen!“. Da die Kollegin diese Täuschung jedoch nicht durchgehen lassen will, wendet sie sich Rat suchend an Sie, die Schulleitung.

Und Sie können der Kollegin in der Tat helfen, falls es Ihnen gelingt, ihr den Anscheinsbeweis zu erklären, den die Juristen korrekter, aber etwas komplizierter „Beweis des ersten Anscheins“ nennen. Ich erkläre ihn immer gern an einem Beispiel aus dem Straßenverkehr, weil es da sehr schön deutlich wird: Wenn am helllichten Tag auf einer trockenen, geraden Fahrbahn ein technisch intaktes Auto

in den Graben fährt, darf die Versicherung ein Verschulden des Fahrers annehmen. Denn gegen ihn spricht bei dieser Konstellation der Anscheinsbeweis, der zu einer Beweislastumkehr führt: Man darf ein Verschulden des Fahrers unterstellen und dieser müsste gegebenenfalls glaubhaft nachweisen, dass ihn keine Schuld am Unfall trifft.

Übertragen auf unseren Täuschungsversuch bedeutet das: Wenn das Maß der Übereinstimmung so groß ist, dass es keine andere glaubhafte Erklärung gibt (z.B. gemeinsames Lernen), dann darf ein Täuschungsversuch angenommen und entsprechend geahndet werden.

Zur Illustration noch ein anderer Fall, in dem ein Gericht – immerhin das BVerwG – einen Täuschungsversuch bejaht hat: An einer Verwaltungsfachschule schrieb ein Prüfling eine Abschlussarbeit, die nicht nur in Gliederung und Gedankenführung, sondern auch in großen Teilen fast wortwörtlich mit dem Lösungsmuster übereinstimmte.

Diese Musterlösung war aber nicht öffentlich erhältlich, und niemand konnte sich erklären, wie der Kandidat an die Lösung gekommen war. Trotzdem nahm das Prüfungsamt (über den Anscheinsbeweis) einen Täuschungsversuch an. Der Prüfling schwieg zu den Anschuldigungen und meinte, man müsse ihm nachweisen, wie er denn an die interne Musterlösung gekommen sei. Obwohl man das nicht konnte, unterstützte das BVerwG das Prüfungsamt in seiner Annahme eines Täuschungsversuches, woraufhin der Kandidat von der weiteren Prüfung ausgeschlossen wurde. Das Gericht sah es als erwiesen an, dass eine so hohe Übereinstimmung nur über die Kenntnis der Musterlösung, also über einen Täuschungsversuch, erreicht werden könne.

Der Anscheinsbeweis ist nicht meine Privatansicht, sondern er ist seit Jahrzehnten gängige und völlig unbestrittene Rechtsprechung. Erst vor Kurzem hat ein Gericht ihn angewendet, als bei einem Unfall in einem Kreisverkehr nicht aufzuklären war, wer die Vorfahrt hatte. Das Gericht entschied über den Anscheinsbeweis, dass im Zweifelsfall derjenige Vorfahrt hat, der sich bereits im Kreisverkehr befindet und derjenige, der hineinfährt, Schuld hat.

Die hilfreiche Lösung über den Anscheinsbeweis hat sich allerdings immer noch nicht bis zu allen Schulen herum gesprochen. Aber dazu haben wir ja jetzt beigetragen.

*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.

Schulleiterforum des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie (BMWi)

Was können Schulleiter/-innen von Unternehmer/-innen lernen?

Schulleiterinnen und Schulleiter haben eine Fülle von Aufgaben zu erledigen. Welche Themen sind das? Wie sehr ähneln sie den Herausforderungen, die Unternehmerinnen und Unternehmer zu erfüllen haben? Was können Schulleitungen von Unternehmen lernen?

Diesen und weiteren Fragen will das BMWi gemeinsam mit Praktikern und Experten aus Schule und Wirtschaft im Rahmen eines ersten Schulleiterforums nachgehen. Damit will das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie die wichtige und gute Arbeit der Schulleitungen erleichtern und unterstützen.

Das zweitägige Forum findet am 12. und 13. Juni in Berlin (Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, Konferenzzentrum, Eingang Invalidenstraße 48, 10115 Berlin) statt. Neben einem Impulsvortrag von Prof. Dr. Stephan Huber erwarten die Teilnehmer weitere Keynote-Referate, Talk- und Networking-Runden sowie Workshops zum Themen wie „Personalführung und Kommunikation“ oder „Qualitätssicherung und Personalentwicklung“. Die Anmeldung erfolgt unter www.bmwi-registrierung.de/schulleiterforum.

Wenn eine Hotelübernachtung in Berlin benötigt wird, geben Sie dies bitte bei Ihrer Online-Anmeldung an. Die Veranstalter werden für Sie ein Zimmer reservieren.

Die Kosten für die Übernachtung im Einzelzimmer inklusive Frühstück werden vom Veranstalter übernommen.

Alle Extras wie Minibar, Telefon etc. müssen vor Ort von Ihnen beglichen werden. Bitte beachten Sie, dass die Reservierung verbindlich ist. Bei Nichtanreise werden Ihnen die Stornokosten in Rechnung gestellt.

Da die Teilnehmerzahl begrenzt ist, werden die Plätze in der Reihenfolge des Eingangs der Anmeldung vergeben.

Weitere Informationen unter:

Tel.: 040 370886-365

E-Mail: schulleiterforum@bmwi-registrierung.de

Bildungs- und Schulleitungssymposium

2. bis 4. September 2015 in Zug, Schweiz

Vom 2. bis zum 4. September findet in Zug (Schweiz) erneut das Bildungs- und Schulleitungssymposium statt, ausgerichtet von der Pädagogischen Hochschule unter Leitung von Prof. Dr. Stephan Huber.

Das Symposium zeigt Möglichkeiten auf, wie die Qualität pädagogischer Arbeit weiterentwickelt werden kann. Wie kann es gelingen, allen Schülerinnen und Schülern mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Bedürfnissen und Bedarfen gerecht zu werden?

Im Parallelprogramm besteht die Möglichkeit, sich in einen Themenstrang ganztägig über vier 90-minütige Sessions (Workshops und Vorträge) zu vertiefen oder zwischen den Themensträngen zu wechseln.

Die internationale Fachtagung bietet in über 100 Fachvorträgen, Workshops und Diskussionen einen Ideen- und Erfahrungsaustausch.

2013 nahmen 800 Expertinnen und Experten aus der Bildungspolitik, Schulverwaltung, Schulleitungspraxis, Schulforschung und dem Unterstützungssystem aus 52 Ländern teil.

Das Hauptthema ist: Bildungsqualität und Bildungsgerechtigkeit

Weitere Themen sind:

- Unterrichtsentwicklung
- Personalmanagement
- Organisation und Wissensmanagement
- Qualitätsmanagement
- Kooperation und System Leadership
- Bildungsgerechtigkeit
- Diversity Management
- Gesundheit
- School Turnaround: Schulentwicklung in besonders belasteten Schulen
- Professionalisierung von Bildungsakteuren
- Architektur und Pädagogik
- Kunst und Pädagogik
- Steuerung in Bildungssystemen (Governance) und Bildungspolitik

Der ASD ist ein Hauptpartner des Symposiums. Bei der Anmeldung bis zum 15. April 2015 erhalten ASD-Mitglieder einen Rabatt in Höhe von 10 Prozent auf die Tagungsgebühr. Bitte geben Sie bei der Anmeldung als Rabatt-Code an: ASD.

Weitere Informationen unter:

www.Bildungssymposium.net oder www.Schulleitungssymposium.net

Die Anmeldung zur Tagung ist möglich bis zum 30. Juni 2015 unter:

www.Schulleitungssymposium.net/anmeldung-funding/anmeldung-zur-tagung/

Lesestoff – Informationen für Schulleitungen

Widerstandskraft

Aus einer sehr persönlichen und auf angenehme Weise un-psychologischen Perspektive schreiben Sylvia Kéré Wellensiek und Joachim Galuska in ihrem Buch – was nicht heißen soll, dass es an Kompetenz und Inhaltsreichtum mangelt. Wer Resilienz bislang ausschließlich im pädagogischen Rahmen als Widerstandskraft von Kindern gegenüber biographischen Hindernissen verstanden hat, wird eines besseren belehrt: Auch Führungskräfte brauchen Resilienz! Das zeigt sich bereits mit Blick auf die Zahl der Burnout-Fälle in Führungspositionen. Aus der Vogelperspektive und mit viel Empathie schildern die Autoren das „psychosoziale System der Gier“ als zugrunde liegendes gesamtgesellschaftliches Problem. Eine mutige und lesenswerte Perspektive.

Sylvia Kéré Wellensiek und Joachim Galuska: Resilienz. Kompetenz der Zukunft. Erschienen bei BELTZ. ISBN 978-3-407-36550-7, 1. Auflage 2014. 207 Seiten. Gebunden. 24,95 Euro.



Inspiration

Olaf-Axel Burow, der Autor von „Digitale Dividende“, ist im *b:sl*-Kontext kein Unbekannter: Bereits 2012 stellten wir „Führen mit der Weisheit der Vielen“ mit dem Modell der Wertschätzenden Schulentwicklung als Gegenentwurf zur effizienzorientierten und zahlenbasierten Bestätigungsforschung vor. Auch in seinem aktuellen Buch geht es um das zentrale Anliegen, mehr Lernfreude an Schulen zu ermöglichen. Die neue Wissensökonomie, entstanden durch den unbegrenzten Zugang zu Kollektivplattformen wie Wikipedia, versteht er als Dividende, die es auch schulisch zu nutzen gilt – z.B. über Netzplattformen, die Gestaltung von Wikis und Netzexpeditionen. Darin erschöpft sich der kreative Geist des Autors jedoch noch nicht, konkrete Anregungen zur schulischen Umsetzung runden den inspirierenden Band ab und bilden einen frischen Impuls zur Schulentwicklung und einer „Pädagogik 3.0“.

Prof. Dr. Olaf-Axel Burow: Digitale Dividende. Ein pädagogisches Update für mehr Lernfreude und Kreativität in der Schule. Erschienen bei BELTZ. ISBN 978-3-407-25707-9, 1. Auflage 2014. 280 Seiten. Broschiert. 26,95 Euro.



Das Letzte



-HANU-

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 CITA UG
Reichenbergerstr. 155
10999 Berlin
T: (030) 57700546 F: (030) 57700862
geschaefsstelle@vsl-bw.de
www.vsl-bw.de

Bayern

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

Berlin

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

Brandenburg, Bremen, Thüringen

Momentan kein Landesverband, bitte wenden Sie sich an die ASD-Geschäftsstelle
Reichenbergerstr. 155
10999 Berlin
kontakt@schulleitungsverbaende.de

Hamburg

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

Sachsen

SSV Sächsischer
Schulleitungsverband e.V.
Kerstin Daniel
Mittelschule „Am Flughafen“
Straße Usti nad Labem 277
09119 Chemnitz
T: (0371) 27120212

Hessen

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

Mecklenburg-Vorpommern

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

Niedersachsen

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

Nordrhein-Westfalen

Schulleitungsvereinigung
Nordrhein-Westfalen e.V.
c/o David Staerke
Doenhoffstr. 16
58455 Witten

Rheinland-Pfalz

Schulleitungsverband
Rheinland-Pfalz e.V.
Mechthild Neesen
Am Kirchrain 3
67271 Kindenheim
T: (06359) 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 2015



b:sl
Beruf : Schulleitung

03/15

Titelthemen:

Schulbau & Renovierungsstau

MINT-Förderung

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

Redaktionsschluss:
29. Mai 2015

Anzeigenschluss:
8. Juni 2015

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) 577 00 546, Telefax: (030) 577 00 862, 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. 1,45 € Versandkosten. Jahresvorzugspreis: 19,20 €
(inkl. Versandkosten) jeweils inkl. MwSt.

Bezugspreise:

b:sl 01:2015

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

LONDON | BERLIN | DUBLIN | MANCHESTER | BRISTOL | BRIGHTON



MUSIKSTUDIUM AM BIMM
- INFOVERANSTALTUNG
AN IHRER SCHULE!

WAS AUS TALENTEN PROFIS MACHT? DIE GUTE SCHULE

ÜBER 80% UNSERER ABSOLVENTEN ARBEITEN
ERFOLGREICH IN DER MUSIKBRANCHE.

Gerne besuchen wir Ihre Schule und informieren
Ihre Schüler ausführlich über die weiterführenden
Ausbildungs- und Studienangebote am BIMM
- British and Irish Institute of Modern Music in
den Fächern Gitarre, Bass, Schlagzeug, Gesang,
Songwriting und Musikwirtschaft.

MELDEN SIE SICH BEI UNS UND VEREINBAREN
SIE EINEN BESUCHSTERMIN!

BIMM Berlin
Noisy Musicworld
Warschauer Straße 70a
10243 Berlin

Tel: +44 20 3701 3966
Skype: bimminstitute
E-Mail: berlin@bimm-institute.de

THE UK & EUROPE'S
MOST CONNECTED
MUSIC COLLEGE



WWW.BIMM-INSTITUTE.DE