

:Unser Titelthema

Schulbau- und Renovierungsstau

Konzeption und Praxis

:Außerdem

MINT

www.schulverwaltung.de –
Deutschlands größtes Wissens-
portal für Schulmanagement



4 Wochen
GRATIS
testen!

Werden Sie Premium-Mitglied auf SchulVerwaltung.de – dem neuen Portal für schulische Führungskräfte, die Antworten brauchen!

Mit SchulVerwaltung.de erhalten Sie intelligente Unterstützung bei der Organisation und dem Management Ihrer Schule, um Ihren Schulalltag noch effizienter zu gestalten. Diese zentrale Wissensplattform liefert Ihnen umfassende Lösungen zu allen schulischen Fachfragen.

Die vier Portalbereiche im Überblick:

Die Fachinformationen –
über 100.000 Dokumente

Der Experten-Service –
Antworten in 48 Stunden

Die Fachcommunity –
Ihr fachlicher Austausch

Die Online-Seminare –
Ihre effektive Weiterbildung

So beurteilen Premium-Mitglieder SchulVerwaltung.de – werden auch Sie Teil des großen Wissensportals.



Herr Dr. Siegfried Rose, Schulleiter am
Friedrich-Koenig-Gymnasium in Würz-
burg und Premium-Mitglied:

„Nirgendwo sonst erhalte ich so aktuell und
gebündelt Informationen zu meinen Hand-
lungsfeldern als Schulleiter wie auf Schul-
verwaltung.de. Hier habe ich uneingeschränkten Zugriff auf die
Online-Datenbank mit mehr als 100.000 Dokumenten.“



Herr StD i. P. Hans-Ulrich Zipfel, Schullei-
ter der privaten Wirtschaftsschule Müller
in Würzburg und Premium-Mitglied:

„Auf SchulVerwaltung.de kann ich auf das
Wissen renommierter Fachexperten zu-
greifen und erfahre, worauf es derzeit in der
Praxis ankommt. Schließlich möchte ich, dass meine Absolventen
optimal auf das Berufsleben vorbereitet werden.“



Werden auch Sie Premium-Mitglied und überzeugen
Sie sich 4 Wochen gratis von den umfangreichen
Vorteilen: **www.schulverwaltung.de**



SchulVerwaltung.de

... lässt keine Fragen offen.

Inhalt

	AKTUELL
4	Aus den Bundesländern
5	Neues von unseren Partnern
	TITELTHEMA – SCHULBAU UND RENOVIERUNGSSTAU
6	Pressemitteilung: Stoppt den Verfall unserer Schulen!
7	Schulbau als Gemeinschaftsaufgabe
11	Celebrate Learning!
14	Schulumbau selbst gestalten
	THEMA – BEWEGUNGSFÖRDERUNG
17	„Die bewegte Schulpause“
	THEMA – LEADERSHIP IN DER LEHRERBILDUNG
18	Beispiele der Lehrerbildung zur Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung und Schulentwicklung
	THEMA – ELTERNARBEIT
23	Eltern suchen Orientierung – und zwar bei Lehrern
	TITELTHEMA – MINT
24	Fraunhofer-Talent-School
25	Service-Learning in den MINT-Fächern – ein Projekt macht Schule
26	Frauen und Technik
27	4. Hessischer Schulleitungskongress
	THEMA – SCHULWETTBEWERB
28	Deutschlands „Stärkste Schule“ steht im Saarland
	THEMA – KOOPERATIVE ELTERNARBEIT
29	Koparatif Aiyle çalışması – Kooperative Elternarbeit
	THEMA – TALENTFÖRDERUNG
30	Talent kennt keine Grenzen
	THEMA – ZIFFERNNOTEN
32	Voraussetzung für inklusive Pädagogik
	THEMA – INKLUSION
35	Den Weg zur Inklusion gestalten
	THEMA – TECHNIK IN DER SCHULE
37	iPad-Einsatz in Grund- und Förderschulen
	DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG
38	Auf die Lehrkräfte kommt es an – aber auch auf die Schulleitungen
	RECHT
31	Die beiden Seiten der Remonstration
	RUBRIKEN
40	Fortbildung
41	Lesestoff
42	Adressen, Impressum

Vorwort

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,
liebe Leserinnen und Leser!

Wenn wir uns mit „Schulbau und Renovierungsstau“, dem Titelthema dieser Ausgabe von „Beruf: Schulleitung“, befassen, haben wir es wie so häufig mit einer föderalistischen Diskrepanz zu tun. Geht es in einigen Bundesländern tatsächlich um Schulbau in Form von Ersatz- oder gar Neubauten – so etwa in Stadtstaaten wie Hamburg – sehen sich Flächenländer vor ganz andere Herausforderungen gestellt. Der demographischen Entwicklung Rechnung tragend, werden beispielsweise in Nordrhein-Westfalen oder Mecklenburg-Vorpommern reihenweise Schulen geschlossen oder zusammengelegt.

Das Thema „Renovierungsstau“ jedoch betrifft öffentliche Schulen in ganz Deutschland, bundesland- und schulartunabhängig: Viele Schulgebäude oder Gebäudeteile sind in einem sanierungsbedürftigen Zustand und entsprechen nicht den heutigen pädagogischen Erfordernissen. Das Berliner Stadtmagazin „Zitty“ hatte in einer der letzten Ausgaben eine ganze Galerie der „schönsten“ Beispiele für marode Schultoiletten aufgeführt – und den Versuch der Schülerschaft, diese durch Kreativkritzeleien aufzuwerten. Das kann man einerseits zynisch nennen, andererseits zeigt es aber auch ganz offen die Hilflosigkeit angesichts eines vernünftigen Ansinnens, das kein Gehör bei den Entscheidern findet (auch wenn zumindest in Berlin nun endlich Gelder für die Instandsetzung bereitgestellt werden).

Auch der ASD hat sich intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt und eine Resolution verabschiedet, in der wir deutlich machen, dass der derzeitige Zustand der Gebäude nicht nur ästhetisch untragbar, sondern vor allem auch gefährlich ist: Schulbauten aus den 50er und 60er Jahren, wie sie vielerorts vorherrschen, dem Verfall preiszugeben, gefährdet die Gesundheit aller Lehrenden und Lernenden, des gesamten Schulteams.

Flankierend zur politischen Arbeit unseres Verbandes soll die vorliegende Ausgabe von b:sl schlaglichthaft aufzeigen, wie sich Schulbau, -Umbau und -Sanierung in der Praxis darstellen, und was es dabei zu beachten gilt.

Damit wünsche ich Ihnen nun eine schöne unterrichtsfreie Zeit und vorab einen guten Start ins neue Schuljahr 2015/2016!

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 Beilagen der Wolters Kluwer Deutschland GmbH
sowie des Verlags für die Deutsche Wirtschaft AG.*

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Berlin

RAHMENLEHRPLAN: MEHR ZEIT BIS ZUR EINFÜHRUNG

Bildungssenatorin Sandra Scheeres und Bildungsminister Günter Baaske ziehen eine erste Zwischenbilanz aus den Anhörungsergebnissen zum Entwurf des gemeinsamen Rahmenlehrplans für die Klassen 1 – 10. Scheeres: „Sie sind überwiegend positiv.“ Für 23 Unterrichtsfächer wurde geringer Handlungsbedarf signalisiert, sieben Themenfelder sollen intensiver bearbeitet werden. Baaske: „Dazu werden die Verfasser des Entwurfs und Vertreter von Verbänden nochmals Gespräche führen. Und wir wollen den Schulen mehr Zeit zur Vorbereitung geben.“ Deshalb verständigten sich die beiden Bildungspolitiker darauf, dass der Plan zum Schuljahr 2017/18 unterrichtswirksam werden soll – ein Jahr später als bisher geplant. Scheeres: „Qualität muss hier eindeutig vor Zeitdruck stehen.“

1.763 Lehrkräfte, 1.313 Fachkonferenzen, 86 Schulleitungen, 308 Vertreterinnen und Vertreter eines Gremiums bzw. einer anderen Organisation und 17 Vertreterinnen und Vertreter eines pädagogischen Fachverbands beteiligten sich an der onlinegestützten Befragung. Auch 245 Eltern sowie viele Klassen, Schülerinnen und Schüler gaben eine Rückmeldung. Die fast 4.000 Personen und Gruppen, die den Online-Fragebogen ausgefüllt haben, äußerten in den meisten Bereichen eine überwiegende bis vollständige Zustimmung zu den Befragungsaspekten.

Auch die etwa 900 Rückmeldungen, die in schriftlicher Form in den beiden Bildungsverwaltungen und am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) eingegangen sind, werden nach Fächern und Themen zusammengestellt und analysiert.

Scheeres und Baaske: „Die Ergebnisse aus den anstehenden Beratungen der Fachgruppen mit den Verbänden sind für uns besonders wichtig, denn die Beurteilung der Rückmeldungen durch Fachleute und Praktiker ist für uns mitentscheidend. Es geht darum, sachgerechte Kompromisse zu finden.“

In den Facharbeitsgruppen sollen mit den Verbänden neben anderen Themen und Fächern noch folgende sieben Punkte vertieft besprochen werden:

- Geschichte in Klassen 7 und 8
- Geographie in Klassen 8 und 9 sowie
- Sexualerziehung
- Leistungsfeststellung und -bewertung
- Integration des Lehrplans Förderschwerpunkt "Lernen"
- Ausgestaltung des neuen Faches Gesellschaftswissenschaften in Klassen 5 und 6 (aus Geschichte, Geographie und Politische Bildung)
- Ausgestaltung des für Brandenburg neuen Faches Naturwissenschaften in Klassen 5 und 6 (aus Physik, Chemie und Biologie).

Das LISUM wird alle Stellungnahmen weiter auswerten, einarbeiten und in Verbindung mit den Anregungen aus den Gesprächen mit den Verbänden eine fertige Fassung des neuen Rahmenlehrplans im Herbst vorlegen. Anschließend soll er von den beiden Bildungsverwaltungen geprüft und freigegeben werden.

Viele Rückmeldungen machten deutlich, dass zu den Kerninhalten des Rahmenlehrplans Fort- und Weiterbildungsbedarf für die Lehrkräfte besteht und die Schulen mehr Zeit für die Erarbeitung der schulinternen Curricula benötigen.

Schleswig-Holstein

FORTBILDUNGEN FÜR LEHRKRÄFTE ZUM UMGANG MIT FLÜCHTLINGSKINDERN

In Elmshorn startete am 2. Juni 2015 eine landesweite Fortbildungsinitiative des Bildungsministeriums für Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und -pädagogen an DaZ-Zentren (Deutsch als Zweitsprache). Aufgrund der steigenden Zahl von Flüchtlingen haben Lehrkräfte und Betreuungspersonen, die in den DaZ-Zentren arbeiten, immer häufiger mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die in ihren Heimatländern oder auf der Flucht Krieg und Gewalt erlebt haben.

Von den derzeit rund 3.000 Mädchen und Jungen, die am DaZ-Unterricht teilnehmen, sind mehr als 2.500 Flüchtlinge. Sie brauchen nicht nur einen qualifizierten Sprachunterricht, damit sie möglichst schnell und erfolgreich am regulären Schulunterricht teilnehmen können. Sie brauchen auch Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die ihnen helfen können, mit den belastenden Erfahrungen umzugehen und ihre Zukunft konstruktiv zu gestalten. Die dafür notwendigen Grundkenntnisse und die Handlungssicherheit im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen können Lehrkräfte und Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter im Rahmen des neuen Fortbildungsangebotes erwerben. Im Auftrag des Bildungsministeriums und des Instituts für Qualitätssicherung an Schule Schleswig-Holstein (IQSH) hat das WFZ (Wendepunkt Fortbildungszentrum) ein Konzept entwickelt, das aus Regionalkonferenzen in allen 15 Kreisen und kreisfreien Städten sowie fünf regionalen vertiefenden Fortbildungsveranstaltungen besteht.

In den eintägigen Regionalkonferenzen im Zeitraum von Juni bis Oktober können die Lehrkräfte Grundlagenwissen über psychische Traumatisierungen erwerben und lernen, Hinweise im Verhalten der Kinder und Symptome von Traumatisierungen zu erkennen. Ziel ist, den Lehrkräften Basisstrategien im Umgang mit traumatisierten Flüchtlingskindern zu vermitteln. Die fünf regionalen Fortbildungsveranstaltungen, die von Oktober 2015 bis Mai 2016 stattfinden, umfassen 40 Stunden an zehn Nachmittagen und sollen den Lehrerinnen und Lehrern sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen vertiefte Kenntnisse im Umgang mit traumatisierten Kindern vermitteln, aber auch Hinweise auf Angebote und Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Einrichtungen (Jugendamt, Ausländerbehörde, Migrationsfachdienste) geben, damit mittelfristig vor Ort Netzwerke gebildet werden können.

Weitere Informationen unter info@wendepunkt-fortbildung.de

Quelle: bildungsklick.de

Neues von unseren Partnern

Resolution des BER vom 26. April 2015

Nachfolgend lesen Sie die kürzlich veröffentlichte Resolution des Bundeselternrats zum Thema Eigenverantwortliche Schule.

Schulleitung, Schulkultur und Schulentwicklung – Eigenverantwortliche Schule

Unter „eigenverantwortlicher Schule“ verstehen wir ein bestimmtes Maß der Entscheidungsmöglichkeiten von Schulleitung und Schulgremien unter Mitwirkung der Eltern und Schüler in der Schule.

Historisch gesehen war Schule in Deutschland lange Zeit ein Instrument der Obrigkeit und hatte keinen gesellschaftlichen Bildungsauftrag. Diese Vorstellung hat sich inzwischen geändert. Unsere Gesellschaft entwickelt sich permanent weiter, die Entwicklung von Schule ist aber noch nicht im 21. Jahrhundert angekommen. Noch viel zu häufig ist Schule mehr ein Instrument der Selektion als der Förderung der individuellen Möglichkeiten unserer Kinder.

Die eigenverantwortliche Schule bietet eine Gelegenheit, Schule so zu gestalten, dass die SchülerInnen motiviert bleiben, selbstständig und selbstbestimmt ihren Lernprozess in die Hand zu nehmen. Dies trägt zu höherer Zufriedenheit sowie einem besserem Lernerfolg bei und unterstützt den Einstieg in ein lebenslanges Lernen.

Insbesondere die Herausforderungen an ein gemeinsames Lernen einer vielfältigen Schülerschaft können von einer eigenverantwortlichen Schule gemeistert werden. Dabei steht die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt.

Es reicht nicht aus, Schulleitungen und Schulgremien die Verantwortung für immer mehr Bereiche zu übertragen. Die notwendigen Ressourcen, Fortbildungs- und Unterstützungsangebote müssen parallel zur Verfügung gestellt werden. Schule ist keine Insel. Für eine erfolgreiche eigenverantwortliche Schule müssen auch externe Experten aus Bildung, Wirtschaft und sozialem Umfeld in den Prozess der Schulentwicklung einbezogen werden.

Eigenverantwortliche Schule ist ein „auf den Weg machen“ und unterliegt ständigen Veränderungen und Anpassungen. Eigenverantwortliche Schule darf kein Sparmodell der Bildungspolitik sein.

Der Bundeselternrat fordert seit vielen Jahren die Entwicklung hin zu eigenverantwortlichen Schulen. Die Schulgesetze, finanzielle Ausstattung und der Stand der Umsetzung in den jeweiligen Bundesländern sind sehr unterschiedlich und wir müssen feststellen, dass noch kein Bundesland beim Ziel einer eigenverantwortlichen Schule angekommen ist.

Der Bundeselternrat fordert:

- die Festschreibung einer eigenverantwortlichen Schule in den Schulgesetzen aller Länder, mit verbindlichen Standards.
- den Schulen die notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen, damit Schulleitungen und Schulgremien eigenverantwortlich Personal und Sachmittel beschaffen können.

- spezielle Fortbildungsangebote zur Verfügung zu stellen, damit alle Gruppen der Schulgemeinschaft die eigenverantwortliche Schule gemeinsam und gleichberechtigt entwickeln können.
- Schulentwicklung regelmäßig zu evaluieren und auf Nachhaltigkeit zu prüfen. Positive Erfahrungen müssen von den Kultusministerien gesammelt und allen interessierten Schulen, auch in anderen Bundesländern, zur Verfügung gestellt werden.
- die Aufhebung des Kooperationsverbotes, damit die für den Ausbau der eigenverantwortlichen Schule notwendigen Mittel schnell vom Bund zur Verfügung gestellt werden können.

Deutschland gehört zu den reichsten Ländern der Welt und trotzdem bei den Bildungsausgaben (in Prozent des BIP) zu den Schlusslichtern in Europa. Bildung gehört zum gesamtgesellschaftlichen Auftrag. Es ist an der Zeit, dass sich dies in den Bildungshaushalten und in den schulischen Verantwortungen widerspiegelt.

Anzeige



Schule + Bibliothek

Lernorte zum Wohlfühlen

Schulbücherei des Räumlichen Bildungszentrums Biberach an der Riß

Selbstlernzentrum, Schulbibliothek, Lernatelier, Mediothek – wir sind Ihr kompetenter Partner:

- Kreative und innovative Einrichtungsplanung
- Regale, Sitzmöbel, Tische, praktisches Zubehör
- Bücher regalfertig bearbeitet, Medien und E-Books

Ob Aufbau oder Modernisierung – vertrauen Sie auf unsere Erfahrung und Kompetenz.

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

ekz
bibliotheks
service

Sanierung und bauliche Anpassung an den Schulgebäuden hält nicht Schritt

Der DACHVERBAND der Schulleitungen Deutschlands (ASD) fordert: Stoppt den Verfall unserer Schulen!

Aufgrund des demografischen Wandels in Deutschland ist der Schulneubau faktisch zum Stillstand gekommen und auch die Sanierungsprogramme entsprechen dem Bedarf in keiner Weise. Damit besteht der derzeitige Skandal darin, dass in Deutschland die Bausubstanz der Schulen dadurch einem desaströsen und gefährlichem Verfall anheim geben ist.



Der ASD fordert Maßnahmen, die dem Schulverfall entgegenwirken

Ein verschwindend geringer Teil der Schulbauten stammt aus diesem Jahrhundert, die Errichtung der allermeisten Gebäude datiert aus den 50er bis 70er Jahren. Besonders die Tatsache, dass in den meisten Bundesländern und sehr vielen Kommunen zudem die Werterhaltung und Sanierung in skandalösem Umfang vernachlässigt worden sind, hat dazu beigetragen, dass Schulbauten geradezu dem Verfall preisgegeben sind.

Die Vorsitzende des Allgemeinen Schulleiterverbandes Deutschlands (ASD), Gudrun Wolters-Vogeler, stellte auf der Frühjahrstagung 2015 des Verbandes in Dresden dazu fest: „Wie sollen Lehrerinnen, Lehrer und insbesondere Schulleitungen den Stellenwert von Bildung glaubwürdig vermitteln, wenn solche baulichen Zustände gesellschaftlich und politisch akzeptiert werden.“

Hinzu kommt, dass in den letzten 30 Jahren den veränderten pädagogischen und didaktischen Anforderungen baulich nur marginal

Rechnung getragen wird. Dieser Zustand bestimmt bis heute weitestgehend das pädagogische Wirken in unseren Schulen. In ihrem politischen Credo beschwören alle Parteien einhellig, dass Investitionen in die Bildung nicht nur Investitionen in die Zukunft unserer Kinder sondern vor allem in die Zukunft unserer Gesellschaft sind.

Der ASD fordert, dass dieser unheilvollen Entwicklung entschieden und nachhaltig entgegengesteuert wird. Die unerwartet hohen zusätzlichen Steuereinnahmen bieten jetzt zeitnah eine Möglichkeit, den Begriff der „Bildungsrepublik Deutschland“ nicht wieder einmal zu einer hohlen Phrase werden zu lassen.

Der ASD fordert, dass ein Großteil dieser Einnahmen für die längst überfällige Sanierung und Neugestaltung von Schulgebäuden eingesetzt werden.

Schulbau als Gemeinschaftsaufgabe

Nutzerwünsche und Gebäudepotentiale optimal miteinander verzahnen

Schulgebäude sind nach der Kindertagesstätte und neben dem privaten Wohnbereich die ersten und damit prägenden architektonischen Hüllen, in denen sich jedes Kind, jeder Jugendliche, viele Stunden des Tages aufhält. Damit haben diese Räumlichkeiten eine gestalterisch-erzieherische Wirkung.

Welche Voraussetzungen sind günstig für einen lebendigen kreativen Schulalltag? Wir beobachten, befragen, planen zusammen mit den NutzerInnen und machen gemeinsam die Hülle passend zu dem Leben, das stattfinden will. Dabei verändern wir nicht nur die Räume, sondern lernen in dem gemeinsamen Prozess die Möglichkeiten kennen, uns für unsere Bedürfnisse einzusetzen.

Für jedes Kind erfahrbar ist dieses Potential da, wo es um den eigenen Arbeitsplatz im Klassenraum geht: Hat der Stuhl die richtige Höhe? Kann ich gut verstehen, was die anderen sagen oder ist der Raum zu laut? Kann ich mich, wenn ich mehr Ruhe brauche, zurückziehen? Habe ich Spielraum, mich zu bewegen, wenn ich nicht mehr stillsitzen kann? Aber auch Themen, die den ganzen Schulalltag betreffen, können gut gemeinsam verhandelt werden: Wie sieht z. B. eine gute Situation für das Mittagessen aus?

SchulleiterInnen werden des Öfteren unzureichend oder gar nicht informiert, wenn es um Veränderungen bzw. Fragen geht, die das Schulgebäude betreffen. In anderen Fällen müssen sie Entscheidungen zu architektonischen Fragen treffen, ohne hierzu fachliche Unterstützung an die Seite gestellt zu bekommen. (Farbkonzept bei der Renovierung, Möbelausstattung von Schulräumen, ...).

SchülerInnen und PädagogInnen in Entscheidungen einzubinden ist leider auch längst nicht selbstverständlich.

Bei Wettbewerbsausschreibungen für Schulneubauten wird dem pädagogischen Profil der Schule wenig Gewicht beigemessen. Aktuelle Entwicklungen, wie die zur multikulturellen Gesellschaft und das EU-Gesetz zur Inklusion finden im Raumprogramm für Schulen wenig Entsprechung. Dadurch werden Fehlplanungen und Unzufriedenheit auf Seiten der Nutzer in Kauf genommen. Für Nachbesserungen fehlt dann meist das Geld.

Wir gehen die Planungsaufgabe Schulbau radikal von der Basis her an und entwickeln die Zielsetzungen für die Gestaltung gemeinsam mit den NutzerInnen. Teilbereiche realisieren wir im Selbstbau mit den SchülerInnen gemeinsam und unmittelbar. Neben einer hohen Passgenauigkeit und großen Nutzerzufriedenheit mit dem

Ergebnis wird auf diese Art der Gestaltungsprozess ein kultureller Bildungsprozess, die Baustelle ein Ereignis, bei dem gesellschaftliche Teilhabe praktisch erfahren wird.

GRUNDLAGENERMITTLUNG UND RAUM FÜR ANEIGNUNG

In der Broschüre „Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland“ der Montag Stiftungen, Urbane Räume, Jugend und Gesellschaft wird das Raumprogramm für Schulen neu formuliert. Statt über Quadratmeter pro SchülerIn zu sprechen, werden zuerst Aufgaben zeitgemäßer Schulen, räumliche Qualitäten und Prozesse formuliert (siehe Literaturhinweis).

Die Ausformulierung der pädagogisch-baulichen Aufgabenstellung braucht Planungskompetenz, Zeit, Raum und Finanzierung, sowohl in der Anfangsphase eines Bauvorhaben als auch zur späteren Feinjustierung nach erster Erprobung des Neuen im Gebrauch.

In der Honorarordnung für Architekten und Ingenieure, kurz HOAI, werden die Standardarbeitsschritte in den sogenannten Grundleistungen formuliert, die in 9 Leistungsphasen unterteilt sind. Die Leistungsphase 1, „Grundlagen-ermittlung“, ist relativ dünn, nämlich mit 2 Prozent der Gesamtleistung von Planern, in einem Bauvorhaben angesetzt.

Eine vertiefende Nutzerpartizipation in der Vorbereitungs- und Entwicklungsphase von Bauvorhaben ist Gegenstand von derzeit geführten Debatten in

Architektenkreisen, weil sie eine als „Besondere Leistungen“ anzubietende und jedes Mal – immer noch, fast komplett – neu zu verhandelnde Positionen ist.

Am Beispiel der Bundesmittel für den Ausbau von Schulen zu Ganztagschulen (IZBB-Mittel), im Zuge dessen Geld für den Bau von Mensen und Hortbetrieb auf dem Schulgelände ausgegeben wurde, haben wir beobachtet, dass SchulleiterInnen gelähmt waren davon, dass der große Geldregen vorüber ist, aber der Betrieb in den neu gebauten Räumen nicht unbedingt funktioniert. An dieser Stelle ist ein verwaltungstechnischer Kniff nötig, Gelder für ein späteres Feintuning von Raum und Nutzung zurückzuhalten.

Schulgebäude bleiben in Grundriss und Ausstattung der Räume weit hinter den Anforderungen, die das Schulleben an sie stellt, zurück. Auch bei Neubauten werden die pädagogischen Erkenntnisse vernachlässigt. Schlechte Akustik, geringe Aufenthaltsqualität, wenig Rückzugsorte, wenig Bewegungsangebot im Alltag, ...



Frisch ans Werk: Planungsaufgabe Schulbau von der Basis her angegangen

PRAXISBEISPIEL NÜRTINGEN-GRUNDSCHULE, BERLIN

Die „Gestaltete Lernumgebung“ an der Nürtingen-Grundschule war der Pilot des Innovationsprojektes von Bauereignis. In den Folgejahren wurden die Erfahrungen kontinuierlich reflektiert, weiterentwickelt und evaluiert. Berlinweit wurden mittlerweile circa 50 Kinderbaustellen an Schulen realisiert, bundesweit berichten wir von unserer Arbeit auf Kongressen.

Aktuell steht die Nürtingen-Grundschule vor einer Erweiterung. Die Schule wird zukünftig auf dem Campus auf drei Gebäude verteilt sein. Vorgeschaltet vor die Sanierung des neu zu beziehenden Bestandsgebäudes hat das Schulamt unser Büro beauftragt, gemeinsam mit der Schule ein Nutzungskonzept für die Schulerweiterung zu erarbeiten und die für das pädagogische Konzept baulich nötigen Maßnahmen zu benennen.

Themen sind unter anderem: Großer Mensa- und Veranstaltungsraum als Identifikationspunkt für die große Schule, gute Akustik in Schulräumen und Fluren, Multifunktionsräume statt Fachräume, einheitliches Schließsystem für alle Schulgebäude.

Markus Schega, Schulleiter Nürtingen-Grundschule:

Vielfalt und Partizipation bauen und leben

Vor sechs Jahren mussten Kinder und Pädagogen in der Montessori-orientierten Nürtingen-Grundschule noch gegen den schallharten Schulbau von 1876 arbeiten. Die gestaltete Lernumgebung hat gemeinsam mit pädagogischen Maßnahmen das Schulklima verändert. Auf die Vielfalt der Schüler wurde mit einer Erhöhung der Heterogenität und Individualisierung reagiert. Der Unterricht in den Klassen 1 bis 3 und 4 bis 6 ist jahrgangsübergreifend, auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden aufgenommen. Der Raum als „dritter Pädagoge“ ist jetzt ein hilfreicher Kollege. Die Beteiligung von Kindern, Eltern und Personal an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen gründet diese Veränderungen.

Erst im Zusammenwirken der Gestaltung der Schulräume mit partizipativer Schulentwicklung kann eine Schule gelingen. Die hohe Schulzufriedenheit bei PädagogInnen ist ein Indikator für den Erfolg dieser Strategien.

Alle mitnehmen und gemeinsam Veränderung gestalten

Die erfolgreiche Zusammenarbeit mit dem externen Architekturbüro Bauereignis, dem eine beeindruckende partizipatorische Schulraumgestaltung gelungen ist, konnte bei der Erweiterung der Schule aufgegriffen werden. Schulorganisatorische Maßnahmen (Bevölkerungsentwicklung, Schließung der Nachbarschule – eine Fusion konnte verhindert werden) machen eine Vergrößerung der Nürtingen-Grundschule von 2,6 auf 4 Züge notwendig. Unter Beteiligung aller Akteure wurde in einer Machbarkeitsstudie ein breit angelegter Planungsprozess durchgeführt:

- Aktionswoche mit der gesamten Schulgemeinschaft (künstlerische Forschung, ...)
- schulweite Umfrage bei Kindern, PädagogInnen und Eltern
- Planungsworkshops

Dieser Planungsprozess war auch Probehandeln für die Kooperation der Schule mit Dritten. Nur die Vermietung an Externe sichert der Schule nämlich ein großes Schulgelände mit drei Gebäuden.

Bauereignis und IAE (Institute for Art Education, unsere ersten Untermieter) haben ihre Expertise eingebracht und erfolgreich zusammen gearbeitet und gemeinsam mit der Schule Mittel für die Machbarkeitsstudie akquiriert. Der Mehrwert gegenüber einem Prozess, der nur aus der Professionalität der Mitarbeiter der Schule erwachsen würde, ist immens.

Gründe für Externe:

- Professionalisierung und Multiprofessionalität
- Humanisierung und Öffnung des Schulraums
- Akquise von Drittmitteln
- Ständige Evaluation des schulischen Handelns durch Expertise von außen

Der Gestaltungsprozess ist auch ein breit angelegtes Demokratietraining (wir bauen uns die Welt, wie sie uns gefällt) und ermöglicht der Schule, die nachhaltige Wirksamkeit des eigenen Handelns zu erfahren. Schwierigkeiten: Veränderungsprozesse verursachen immer Sorgen – aber Lernen ist per se Veränderung und Schulen ohne Veränderung schlafen ein.

MIT FILZER, ZOLLSTOCK UND BOHRMASCHINE – SCHULRAUMGESTALTUNG MIT KINDERN

Das Haupttätigkeitsfeld unseres Teams ist die schrittweise Nachentfaltung von Schulräumen. Am häufigsten überarbeiten wir Klassenräume. Binnendifferenzierung ist gefragt: Raum, um sich im großen Kreis zusammen zu finden, Bereiche für Vertiefungsarbeit in Kleingruppen mit eigener Präsentationsfläche und den dazugehörenden Lern- und Arbeitsmaterialien, die Möglichkeit sich bei konzentrierter Einzelarbeit von der Gruppe abzuwenden, Raum für Erholung, Rückzug, körperliche Abwechslung; Auflösung von Einheitsmöbelierung, die doch nicht für alle passt und im schlimmsten Fall Einzelne ausgrenzt.

Auch die Nutzung von Fluren bietet sich an, um den Schulbetrieb zu entzerren und die Kommunikation zu unterstützen. Dort ist der Aufwand erheblich höher, weil die Belange des Brandschutzes berücksichtigt werden müssen und die Akustik in Fluren oft komplett

Literatur

Publikationen Bauereignis, zu beziehen über www.bauereignis.de

Bauereignis Schule - Kulturelle Bildung, Projekt Hülle mit Fülle - wir gestalten unseren Lernraum, Berlin 2013/2014

Bauereignis Schule - Kulturelle Bildung, Projekt Hülle mit Fülle - wir gestalten unseren Lernraum, Berlin 2012/2013

Bauereignis Schule, Projekt Gestaltete Lernumgebung, Nürtingen-Grundschule Berlin-Kreuzberg, 2007 - 2010

Lärm in Bildungsstätten, http://www.inqa.de/SharedDocs/PDFs/DE/Publikationen/laerm-in-bildungsstaetten-pdf.pdf?__blob=publicationFile

Leitfaden Innenraumhygiene, <http://www.umweltbundesamt.de/publikationen/leitfaden-fuer-innenraumhygiene-in-schulgebaeuden>

vernachlässigt wurde. Weitere Themen für eine Kinderbaustelle können Gasträume von Cafeterien, Bibliotheken, Podeste und Bühnen auf Schulhöfen, Eingangsbereiche von Schulgelände, etc. sein. Oft sprechen wir von „allmählichem Bauen“. Nachdem das System Schule immer in Bewegung ist, gibt es ständig Anpassungsbedarf.

Die oft als lästig wahrgenommenen Baustellen und Partizipationsprozesse werden mitten in den schulischen Alltag genommen und bilden einen Anlass gemeinsamen Lernens und Erlebens. In diesem Fall: mehr ist auch mehr. Dadurch, dass Schule Ressourcen bündelt und einen Schwerpunkt auf die Gestaltung der Lernumgebung – im großen wie im kleinen Maßstab – legt, wird dies zu einem Tun mit vielfachem Mehrwert: Schulentwicklung, Teamarbeit, Wissen um Arbeitsschritte in Gestaltungsprozessen, kulturelle Bildung, nachhaltige Bildung und Entwicklung, Demokratie und Selbstwirksamkeit, Kopf- und Handarbeit, praktisches Lernen und sichtbares Ergebnis, Gesundheit und Wohlbefinden und schlicht eine Schulumgebung, die zu der sie nutzenden Gemeinschaft passt. Der Designprozess wird als Lernchance begriffen und genutzt.

Mit unserem Büro unterstützen wir Veränderungsprozesse und entwickeln gemeinsam mit allen am Schulleben Beteiligten kontextspezifische Lösungen. Mit gewonnener Vielfalt an Arbeits-, Bewegungs- und Erholungsmöglichkeiten wird auch Raum geschaffen für Belange, die über den erwarteten Standard hinausgehen.

UNSERE ARBEITSWEISE - DIE ZIELFINDUNG

Nachdem (in der Regel mit dem Leitungsteam der Schule) der Auftrag des Projektes geklärt ist, übernimmt eine Projektgruppe (eine Klasse oder ein gemischtes Team aus Schülervertretern) die Zielfindungsarbeit. Dazu gehört eine weitere Klärung der Bedarfe im Detail, eine Konsensfindung über die Prioritätensetzung, ein Erfassen des Raumes und seiner Ausstattung (Aufmessen und Modellbau) und eine Ideensammlung für Lösungen über Text-, Bild- und Modellskizzen. Parallel werden die rahmengebenden Regeln geklärt und gute Beispiele besichtigt. In einer Zwischenphase wird der Entwurf weiter konkretisiert, abgestimmt und detailgeplant. Gebaut wird dann alles direkt vor Ort.

Im Entwicklungsprozess sind alle angesprochen und gefragt, die miteinander den Lernraum nutzen. Hier ist jede(r) ExpertIn persönlicher Wahrnehmungen und Bedürfnisse und in der Lage für die Gestaltung des gemeinschaftlich genutzten Raumes wertvolle Impulse zu geben. Dieses Procedere ist wesentlich für die Akzeptanz und die Qualität des Ergebnisses.

Gottfried Knodt, Ausstellungsbau, hat zahlreiche Bauereignisse als Handwerker angeleitet:

Schulumbau handfest – die Bauwoche

Mit der Bauwoche geht das Vorhaben in die praktische Phase - jetzt geht es zur Sache. Die Klasse hat ihren Raum weitgehend ausgeräumt, um Baufreiheit zu schaffen und manchen Ballast zugunsten der neuen Einrichtung loszuwerden.

Lastwagen fahren vor, es werden abgeladen: Balken, Latten, Bretter in allen Größen, Werkzeugkisten. Die Kinder kommen angestürmt: alle packen sich etwas auf, oft viel zu viel auf einmal; ein großes Brett, ein Balken muss zu zweit getragen werden. Auf der Treppe nach oben wird es eng, es staut sich; mit den langen Latten geht es nicht einfach durch die Kehre. Hier wird echte Zusammenarbeit erprobt und erfahren.

Wie beim Abladen der Materialien ist auch beim Bauen Teamarbeit gefragt. Es gibt unterschiedliche Arbeitsschritte, nicht jederzeit sind alle Werkzeuge für jeden verfügbar. In kleinen Gruppen wird gearbeitet: Material zusammengestellt, Werkstücke gemessen, Schnittlängen angezeichnet; es werden Bauteile gesägt, Löcher für Verbindungsschrauben vorgebohrt und gesenkt, es wird Leim angegeben; Teile werden zusammengesetzt und schließlich verschraubt zu Hockern, Tischchen oder zu tragenden Konstruktionen größerer Einbauten wie einem Podest, einer großen Bank oder einer Hochebene.

Die Auffassungsgabe im Praktischen zeigt sich oft unerwartet und überrascht nicht selten die Alltagsgefährten und Lehrkräfte.

Mancher „unruhige Geist“, der vor den Büchern nicht still sitzen kann, erfährt sich als unermüdlicher und geduldiger Arbeiter und erwirbt sich Respekt.

Jonas hat es von seiner anfänglichen Verweigerungshaltung aus mangelndem Zutrauen schließlich auf das Titelbild der Projektbroschüre „geschafft“; sein Arbeitseifer steht ihm deutlich ins Gesicht geschrieben.

Ein großgewachsener, sehr zurückhaltender Schüler wird auf sein besonderes Talent aufmerksam gemacht: mit unerschütterlicher Ruhe vermag er kerzengerade Löcher in Bretter und Balken zu bohren. Er bekommt Komplimente; höflich bedankt er sich dafür. Schnell ist er unter dem Spitznamen „Standbohrer“ anerkannt und mit seinem Können gefragt.

Patrick, „I-Kind“, Klasse 1,2,3; erster Tag der Bauwoche; das Klassenzimmer ist fast leergeräumt. Kinder und Erwachsene kommen zum Kreis zusammen.

Patrick reiht sich nicht ein, er streift durch den veränderten Raum und findet einen leeren Umzugskarton. Sofort steigt er hinein, kauert sich zusammen und klappt die Deckel über sich zu. Durch einen Spalt verfolgt er die weiteren Vorgänge, immer einmal zeigt er sein Gesicht.

Aus dieser praktischen Demonstration des „Nischenexperten“ Patrick entwickelte sich im Weiteren die Idee zum Bau einer kleinen Höhle im Klassenzimmer als Rückzugsort.

Der Sinn von Zusammenarbeit und die Freude daran werden beim gemeinsamen Bauen zuweilen mit einer Intensität erfahren die deutlich zeigt, dass hier echte Entdeckungen und elementare Erfahrungen gemacht werden.

Auch scheinbar ungleiche Verhältnisse können hier im Zusammenspiel ihr Gleichgewicht finden. Ein Wissensvorsprung wird oft großzügig weitergegeben und für beide Seiten zum Gewinn. Und nicht selten gesellt sich zu einem tatkräftigen Kind ein hingebungsvolles und bewunderndes Pendant, und beide bilden für eine Weile ein Paar jenseits der Freundschafts- oder Konkurrenzverhältnisse im Klassenalltag.

SchulleiterInnen werden des Öfteren unzureichend oder gar nicht informiert, wenn es um Veränderungen bzw. Fragen geht, die das Schulgebäude betreffen.



Das Resultat partizipativen Schulbaus:
Bedarfsgerechte Gestaltung

Zum Ende der Bauwoche gibt es bei entsprechender Resonanz unter den Eltern – das kann erheblich variieren – einen „Familienbautag“; da zeigen dann die kleinen HandwerkerInnen ihren Eltern und Geschwistern mitunter stolz „wo es lang geht“. Mit vereinten Kräften, in lockerer Atmosphäre, wird dann angepackt, was bis dahin noch nicht zu Ende geführt werden konnte. Schon hier, wie auch später in der alltäglichen Nutzung, zeigt sich ein hohes Maß an Identifikation mit dem neu geschaffenen Ort, von Kindern und Eltern gleichermaßen.

Für die pädagogisch Betreuenden wird und soll der neue Raum nach allem bisher Geleisteten – eine Herausforderung bleiben.

SCHULGEBÄUDE UND SCHULALLTAG

Die Nürtingen-Grundschule in Berlin-Kreuzberg empfängt häufig Gäste. Grund für das rege Interesse ist die gestaltete Lernumgebung mit einer guten Hörsamkeit und individuellen Einbauten in allen Klassenräumen und Fluren. Besucher äußern sich beeindruckt über die ruhige Arbeitsatmosphäre und den freundlichen Umgangston.

Susanne Bähr, Lehrerin Nürtingen-Grundschule, in: „Eine leise Schule gestalten“, Pädagogik Ausgabe 1/2013:

„Ich gehe raus in den Flur arbeiten!“ - „Ist die Bücherei offen?“ - „Darf ich mit Tim an den Hochtisch?“ Verschiedene Lernprozesse und -aktionen, die zeitgleich in einer Lerngruppe stattfinden, sind eine Herausforderung an Raum und Personal. Einige Kinder brauchen beim Arbeiten Stille, andere wollen sich austauschen, den Platz wechseln und brauchen Hilfe (...) unsere Schule zeigt, wie ein Raumkonzept und vergleichsweise einfache Umbauten zu einer entspannten Lernatmosphäre beitragen können. Nicht nur in den Klassenräumen, auch auf

den Fluren wurden Arbeitsinseln geschaffen, die es ermöglichen, eine große Klasse in kleine Lerngruppen zu teilen.

In unserem Raum gibt es beispielsweise einen Sitzkreis aus kleinen Bänken, der sowohl als Freiarbeitsfläche als auch für Material- bzw. Aufgabeneinführungen genutzt wird. Ein Podest mit niedrigen Arbeitstischen, einer Leseecke sowie einer Hängematte bietet auch Stauraum für Materialien, die bei Bedarf schnell hervorgeholt und genutzt werden können, wie unsere Experimentierkiste oder die Spielekiste für Regenspauzen. Mit ein paar Handgriffen wird das Podest zur Bühne und ein davor liegender runder Teppich, der eben noch als Arbeitsfläche genutzt wurde, dient jetzt den Zuschauern einer Vorführung als Sitzmöglichkeit.

Diese Struktur im Klassenraum scheint ein Mehr an Raum zu schaffen. Akustikpaneele an den Wänden der Klassenräume und Flure dämpfen zusätzlich die Geräuschkulisse. Ich selbst wandere in der Freiarbeit von Insel zu Insel und führe mit einzelnen Schülern leise Gespräche. Vielmehr als beim Frontalunterricht, der meine Stimme und Nerven angreift, erreiche ich hier die Kinder direkt. (...)

Karl-Heinz Reus, Lehrer:

„Wir versuchen Vielfalt zu leben und diese Vielfalt kann sich hier finden in so einem umgestalteten Raum und widerspiegeln. Ich merke immer, wenn Kinder neu in die Klasse kommen, sie finden immer ihren Platz, in relativ kurzer Zeit. Ob sie etwas geschützter sitzen wollen oder sich direkt in die Mitte begeben. Das ist immer eine sehr schöne Erfahrung wie sich diese Integrationsprozesse hier im Raum vollziehen können. (...)

Die Schülerin Esperanza hat auf die Frage: was bedeutet „Gestalteten Lernumgebung“, kurz und knapp geantwortet und dann weitergearbeitet: „Jedes Kind findet seinen Platz und kann so vernünftig arbeiten.“

Olga Ugrinsky, Lehrerin:

„(...) Es geht uns sehr gut in unserem neuen Raum, die Bewegungsmöglichkeiten und die Schönheit haben einen entspannenden und kreativen Einfluss auf die Kinder. Und auf mich auch. (...)

Markus Schega, Schulleiter:

„(...) In der Gestalteten Lernumgebung ging es um das Bauen von Ideen und Konzepten, die Überprüfung unserer Visionen vom Lernen und die Rückeroberung des Schulraums für die dort arbeitenden und lebenden Menschen. Die Schule wurde zu einer lernenden, sich selbst modellierenden Organisation, die sich, getragen von gemeinsam diskutierten Leitbildern in der angemessenen und wohlthuenden Langsamkeit entwickeln durfte. (...)

Karl-Heinz Reus, Lehrer:

„(...) So hat der Raum auch mit dem Kollegium gearbeitet. (...)

Sigrid Peuker, Kommunikationswissenschaftlerin:

„Es zeigt, dass man was machen kann.“

Autorin: **Susanne Wagner** • Fotos: **Bauereignis**

Zu den Autorinnen:

Die Architektin und Tischlerin Katharina Sütterlin und die Innenarchitektin und Designerin Susanne Wagner mit dem Schwerpunkt handlungsorientiertes Design sind die Gründerinnen von Bauereignis Sütterlin Wagner.

Seit 10 Jahren beschäftigen sie sich mit der partizipativen Schulgebäudeentwicklung.

Ziel ist es, Teilhabe an Gestaltungsprozessen für SchülerInnen und PädagogInnen zu ermöglichen und individualisierten Unterricht zu fördern.

Bauereignis Sütterlin Wagner, Katharina Sütterlin und Susanne Wagner
Architektur und Prozessdesign, Legiendamm 14, 10179 Berlin, info@bauereignis.de, www.bauereignis.de

Celebrate Learning!

Wie Design helfen kann das Lernen zu feiern

Die gebürtige Niederländerin Rosan Bosch sorgt international für Furore mit der innovativen (Innen-)Architektur von Schulgebäuden. Die vom Rosan Bosch Studio aus Kopenhagen entwickelten Lernumgebungen stimulieren den natürlichen Entwicklungsdrang und individuellen Forschergeist von Kindern. Aus den so gestalteten Schulen will man – auch als Lehrer – am liebsten gar nicht mehr nach Hause.

Die von Rosan Bosch gestalteten Schulen wollen eine „Feier des Lernens“ sein und versuchen die vielfältig bestehenden wissenschaftlichen Erkenntnisse über die menschliche Entwicklung in eine reale Lernumgebung zu übersetzen.

Design begreift sie als Treiber gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Das Ziel ist eine Schule, die aktuelle gesellschaftliche Anforderungen spiegelt und der heranwachsenden Generation ein lustvolles und individuell motiviertes Lernen ermöglicht. Die Bedürfnisse der Schüler stellt sie als Ausgangspunkt in den Mittelpunkt ihrer Projekte. *b:sl* sprach mit ihr über ihre Arbeit.

***b:sl:** Warum lassen sich nicht mehr Schulen von Ihrem überzeugenden Konzept anstecken und kommen ebenfalls so einladend und wohlgestaltet daher. Wie erklären Sie sich das?*

RB: Zunächst: Das wundert mich ebenso! Es hängt sicher damit zusammen, wie sehr wir in der Gesellschaft die Möglichkeiten und die Kraft von Design für das Wohlergehen der Menschen anerkennen und wahrnehmen, dass Gestaltung einen großen Einfluss auf unser Leben hat. Die Frage ist, wie sehr man bereit ist, diesen Faktor zu priorisieren. Ein gutes Beispiel dafür sind Krankenhäuser und Kliniken, da in diesem Bereich viele Belege erarbeitet wurden wie unsere physische Umgebung auf das Wohlbefinden zurückwirkt. Weil man herausfand, dass sich die Krankentage in entsprechend gestalteten Umfeldern messbar reduzieren lassen und das direkt an die ökonomische Situation der Krankenhäuser rückgekoppelt ist, gibt es natürlich auch eine größere Bereitschaft das Wissen über eine förderliche physische Umwelt wirklich anzuwenden.

Hier in Dänemark ist es im Bereich der Krankenhäuser (Anmerkung des Verfassers: *Das Rosan Bosch Studio arbeitet für verschiedene Branchen, nicht ausschließlich im Bildungsbereich*) einfacher mit dieser Botschaft durchzudringen. Es ist belegt, dass es wirkt und ökonomisch sinnvoll ist, also wird es auch gemacht. Wenn man nun den Schulbereich in den Blick nimmt, findet man – historisch betrachtet – eine ganze Menge von Schulmodellen und pädagogischen Konzepten weltweit, von Montessori über einige andere mehr, die die physische Umgebung und den realen Lehrraum in ihre Überlegungen mit einbeziehen. Warum wird dem oft nicht mehr Beachtung geschenkt?

Es ist ja nicht so, dass sich niemand davon überzeugen ließe. Es ist eher so, dass es einfach als weniger wichtig angesehen wird und andere Dinge stärker priorisiert werden. Es ist schließlich das große Problem mit vielen innovativen Vorhaben im Bildungsbereich – Bildung hat leider oft nicht die Priorität anderer Branchen. Es klingt vielleicht seltsam

und macht mich oft wütend, aber: Wenn wir über Bildung sprechen – und da waren wir am Anfang unserer Arbeit sehr naiv – fragen wir als erstes danach, wie man lernt. Wie entwickelt sich der Mensch weiter? Wie generiere ich Wissen? All diese Dinge, die scheinbar so selbstverständlich scheinen. Und wenn man dann über Schule spricht, merkt man, dass das gar nicht oben auf der Agenda steht. Es geht gar nicht unbedingt darum, wie wir als Individuen uns weiterentwickeln, sondern es geht vielmehr darum, wie Ressourcen verteilt werden.

Bevor es wirklich darum geht zu fragen, wie genau kann dieses individuelle Kind am besten lernen, geht es um eine ganze Reihe anderer Punkte, die auf der Liste weiter oben stehen und den Vorzug erhalten. Das ist die zentrale Hürde, wenn wir über Gestaltung als Werkzeug für schulische Lernumgebungen sprechen. Wir müssen zunächst über den Kern dessen sprechen, um den es letztlich geht. Wie lernen wir? Was sind die besten Umfelder und Situationen, in denen wir uns als Menschen weiterentwickeln können? Das findet aber nicht unbedingt statt. Wenn man aber nicht an dieser Wurzel ansetzt, kommt man nicht zum gewünschten Ergebnis.

Denn Lernen ist vielleicht der wichtigste Treibstoff, nein – es ist der wichtigste Treibstoff im Leben.

***b:sl:** Das ist eine interessante Beobachtung. Trotzdem steht die Frage im Raum...*

RB: Absolut. Das ist ja der Grund, warum ich auf dieser Mission bin. Wenn man anfängt in der Thematik tiefer zu graben, treten eine ganze Reihe weiterer Fragen zu Tage. Die meisten Menschen lieben ihre Kinder und wollen nur das Beste für sie. Dementsprechend könnte das in vielen Gesellschaften eine entsprechende Priorität haben. Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die gesetzlichen Vorgaben. Hier in Skandinavien gibt es für Unternehmen und ihre Angestellten ganz klare Vorgaben, was erlaubt ist und was nicht und was für Arbeitnehmer unzumutbare räumliche Arbeitsbedingungen sind. Es ist nicht erlaubt, Arbeitnehmer in Umfeldern zu beschäftigen, die ungesund für ihr leibliches und seelisches Wohl ist. Es gibt klare Kriterien dafür. Beispielsweise für die Helligkeit der Beleuchtung, das zur Verfügung stehende Maß an Tageslicht und so weiter – im Büro. Diese Kriterien aus dem Bürobereich sind sehr viel anspruchsvoller, als die Kriterien, die für Schulen angelegt werden. Kinder dürfen deutlich bescheideneren Bedingungen hinsichtlich Belüftung, Licht, Mobiliar und so weiter ausgesetzt werden. Das ist eine Frage der Priorisierung. Wir denken, Kinder seien weniger wichtig als Erwachsene. Hierbei geht es nicht um Design. Hierbei geht es zunächst darum, was uns als Gesellschaft etwas bedeutet, wie wichtig uns Kinder sind, wie viel uns eine gute Lernumgebung für unsere Kinder wert ist.

b:sl: Es macht in der Hinsicht den Eindruck, dass beim Thema Bildung hehre Ziele und die Wirklichkeit leider enorm auseinanderklaffen. Ihr Beispiel aus dem Krankenhausbereich macht es deutlich: Ist eine real belegbare und vor allem ökonomische Kausalität gegeben, kann daraus ein klar formuliertes Ziel abgeleitet und konkret angegangen werden.

RB: Es gibt sehr viele Fachleute rund um den Globus, die an dieser Thematik arbeiten. Es ist ja ein internationales Problem. So viele Menschen arbeiten weltweit daran, die Bildungsbedingungen für Kinder nachhaltig zu verbessern. Heute wird allerdings immer mehr deutlich, dass die bestehenden Schulsysteme die gesellschaftliche Situation nicht mehr ausreichend spiegeln und abbilden. Gesellschaft und Schule laufen nicht mehr ausreichend synchron und müssen wieder stärker synchronisiert werden. Das war vielleicht vor zehn oder zwanzig Jahren auch schon so, aber nicht so augenfällig.

b:sl: Welche Rolle spielen die finanziellen Ressourcen? Schaut man sich die Vittra Telefonplan Grundschule und weitere skandinavische Schulen an, fällt neben der herausragenden Gestaltung auch die hochwertige Ausstattung mit Apple Computern ins Auge. Sind die Finanzen eine große Hürde bei der Realisierung so anregender Lernumgebungen?

RB: Um ehrlich zu sein: Nein, absolut nicht. Ich weiß, dass Leute das denken mögen. Natürlich hängt es vom Einzelfall ab. Alles ist relativ. Man kann auch eine großartige Schule unter einem Baum veranstalten. Um mal mit dem Computer anzufangen: Wo bitte will man heute ohne einen Computer arbeiten? Wie soll man etwas schreiben und hat dafür keinen Zugang zu einem Computer? Ist es so extrem extravagant Schülern Zugang zu Computern als Teil ihrer Arbeitsumge-

Sind wir richtig begeistert, dann können wir Berge versetzen, fliegen, enorme Leistungen vollbringen.

bung zu verschaffen? Es ist ja keine Übereinstimmung mit der Gesellschaft mehr gegeben, wenn wir den Kindern keine Computer an die Hand geben. Natürlich kann man fragen – und das diskutieren wir in unserer Arbeit häufig – zu welchem Anteil sich Kinder mit Dingen digital auseinandersetzen sollten und was man lernen und erfahren kann beim Einsatz des ganzen Körpers. Was kann und sollte mit den

Händen als praktische Erfahrung gemacht werden? Das ist eine ganz eigene Diskussion. Eine sehr spannende und relevante im Übrigen. Unabhängig davon – wenn wir davon sprechen, dass die Kinder Apple Computer und Laptops nutzen: Die Computer sind ja ihr Arbeitswerkzeug. Klar, früher hatte man Tafeln und Kreide. Aber was brauchen sie denn, wenn sie die Schule mal verlassen? Ich denke, dass es nicht sinnvoll ist unseren Kindern nur beizubringen, wie sie mit einer Feder und einem Tinten-

fass schreiben können. Werden sie so auf die Gesellschaft adäquat vorbereitet? Nein, werden sie nicht. Das ist nun mal die Art und Weise, wie wir in unserer Gesellschaft leben. Damit kann man natürlich nicht einverstanden sein, es ändert aber nichts daran, was Praxis ist.

Der nächste Punkt: Viele Menschen glauben, dass die Innenarchitektur in unseren Schulprojekten teurer ist, als die Ausstattung herkömmlicher Schulen. Die Wahrheit ist aber: Das ist nicht der Fall. In der ersten Schule die wir gestalteten, haben wir uns für ein bestehendes leerstehendes Gebäude als Ausgangspunkt entschieden, anstatt einen teuren Neubau zu erwägen. Wir hatten die Überlegung: Brauchen wir unbedingt ein neues Gebäude? Und kamen zu dem Schluss, nein, brauchen wir nicht. Dort konnten wir finanzielle Ressourcen einsparen, die wir bei der Innenarchitektur wieder einbringen konnten.

Ein weiterer Punkt ist: Wir haben der Gestaltung zunächst die Bedeutung gegeben, die sie als pädagogisches Instrument innehat. In diesem Moment denkt man die Schule ganz anders. Mit so einer Überlegung geht man mit diesem Faktor in einer anderen Weise um. Jemand sagte mal zu mir: Das Problem ist ja nicht, dass wir nicht wüssten wie wir die Welt retten sollen. Das Problem ist: Wir wissen nicht, wie wir das Wissen, das wir ja bereits haben, auch konkret ein- und umsetzen können. Bei einem traditionellen Bauprojekt wird zunächst einmal das Gebäude gebaut und dann werden am Ende einfach Tische und Stühle hineingestellt. Vielleicht sind es auch mal schönere Tische und Stühle, aber am Ende eben doch nur Tische und Stühle. Es wird die Einrichtung nicht als Teil der pädagogischen Arbeit begriffen, so wie wir sie auffassen. Das muss nicht bedeuten, dass es mit dieser Auffassung teurer würde. Man muss lediglich neu denken. Es geht also viel mehr um ein neues „Mindset“, eine neue Auffassung, als um viel Geld. Es geht um die Einstellung. Was ich dabei immer versuche zu betonen: Wir begreifen Design nicht als Design um seiner selbst willen. Wenn man kein Geld hat, sich in einem armen Land befindet, dann braucht man eventuell gar kein Gebäude, sondern trifft sich unter einem Baum. Darum geht es ja gar nicht. Was das absolut Wichtigste ist, sind sowieso die Menschen, die die Schulgemeinschaft prägen, die das Umfeld ausmachen – die Lehrer. Ob sie den Schülern vermitteln können wie man am besten lernt, sich konzentrieren kann, in der Gruppe arbeiten und so weiter.



„Rosan Bosch hilft uns, unsere pädagogischen Ziele in die Realität umzusetzen“ sagt Schulleiterin Annica Angell von der Vittra Schule Södermalm



Organisch geformte Sitzinsel für das Arbeiten mit dem Laptop in der Vittra Telefonplan Grundschule im schwedischen Stockholm

b:sl: *Es gibt ergo kein Erkenntnisdefizit, sondern ein Handlungsdefizit. Die Herausforderung liegt in der Umsetzung, in der Nutzung der Erkenntnisse für den Schulbau.*

RB: So ist es. Das Wissen ist da, die Umsetzung ist die große Aufgabe. Das Problem ist: Viele Menschen reden über bessere Bildungsbedingungen. Oft geht es darum, wie Standards erfüllt oder eingehalten werden können. Menschen sind aber nicht standardisiert. Das ist die Frage, die wir uns als Gestalter von Lernumgebungen stellen: Wie eine Individualisierung von Bildung eben doch möglich ist.

Wie kann eine Lehrkraft individuelle Lehrpläne für verschiedene Schüler erstellen? So dass die Schüler wirklich selbstmotiviert ihren Lernprozess initiieren können und sie die Selbsterfahrung machen, wie sie ganz persönlich am besten lernen, weil sie am Ende der Schulzeit wissen sollten, wie sie für sich am besten lernen. Denn Lernen ist vielleicht der wichtigste Treibstoff, nein – es ist der wichtigste Treibstoff im Leben.

b:sl: *Lernen hört eben nicht an der Schultür auf. Lernen kennt keinen Anfang und kein Ende...*

RB: Es ist insgesamt ein sehr seltsamer Ansatz, die Dinge, die uns als Menschen ausmachen, in kleine Stücke zu zerlegen und auseinander zu dividieren. Wir sind eine Einheit. Wir sind keine zusammenhanglosen Einzelteile. Die Sache ist die: Sie haben mich zum Design befragt, weil es mein Beruf ist, meine Aufgabe. Wir haben in unserer Aufgabe als Gestalter entdeckt, dass wir es sind oder sein können, die viele dieser Erkenntnisse in eine konkrete Realität übersetzen. Wir arbeiten immer mit dem Personal der Schule zusammen, mit dem Schulleiter, mit den Lehrern – das ist ganz besonders wichtig für unsere Arbeit.

b:sl: *Halten wir fest: Design ist ein Katalysator für Entwicklungen.*

RB: So sehen wir es in unserer Arbeit. Design ist aber nicht nur das. Es geht insbesondere um den Prozess, den Weg, wie man dahin kommt. Es ist für uns entscheidend, sich mit der jeweiligen Organisation und ihren Vertretern zusammenzusetzen und über die zugrunde liegenden pädagogischen Konzepte zu sprechen. Mit den Lehrern und insbesondere mit den Schulleitern. Wir thematisieren auch gemeinsam den Prozess. Man kann nicht einfach in ein neues Gebäude umziehen und wie durch ein Wunder verändert sich alles. Das funktioniert nicht. Es ist ein komplexes Vorhaben, das muss man beachten. Und wir können etwas dazu beitragen, weil wir dieses Projekt als Ganzes sehr ernst nehmen. Man kann in dieser Hinsicht auch von einem psychischen oder sozialen Transformationsprozess sprechen. Wirkliche Veränderung kann man nicht einfach einkaufen. Das ist mehr als frische Wandfarbe zu besorgen.

b:sl: *Was mir als Fazit ihrer Ausführungen am besten gefällt, ist die Vorstellung das Lernen zu feiern – Celebrate Learning! Das sind zwei Begriffe, die man direkt zusammengestellt doch selten genug hört, oder? Wir feiern Geburtstag, aber das Lernen feiern? Ja, warum eigentlich nicht?*

RB: Aber mein Gott, es geht hier um unser Leben. Wir wollen uns als Lebewesen doch entfalten. Wir haben den natürlichen Drang uns weiter zu entwickeln, wir wollen uns doch selbst herausfordern. Das kann große Lust bereiten und ist gleichzeitig eine absolute Notwendigkeit. Das Erstaunliche ist ja: Wir können etwas nicht lernen, an dem wir keine Freude haben. Wenn dich etwas nicht interessiert, wenn dich jemand dazu zwingt, etwas zu behalten, kannst du es nicht lernen. Man kann es sich vielleicht eine kurze Zeit merken, wiedergeben und dann ist es weg. Als ich das erfahren habe, dachte ich: Kann ich das bitte nochmal hören?! Es macht eben total Sinn. Man denke an Motivation. Wir kennen das doch alle: Sind wir von etwas richtig begeistert, dann können wir Berge versetzen, wir können fliegen, wir können enorme Leistungen vollbringen.

b:sl: *Lernen bedeutet nicht mehr gestern gelernt und heute angewandt, sondern ist vielmehr ein fester prozessualer Bestandteil des Lebens, der in alles hineinwirkt und beständig fortläuft.*

RB: Das Schlimmste was passieren kann ist, wenn die Kinder am Ende schulmüde sind und die Lust aufs Lernen verloren haben. Dann hat man dafür gesorgt, dass Menschen schon aufgegeben haben, bevor es überhaupt losgeht.

b:sl: *Wir bedanken uns herzlich für das aufschlussreiche Gespräch und die spannenden Impulse zur Gestaltung zeitgemäßer Lernumgebungen.*

Interview: Jens Bülskämper • Fotos: Rosan Bosch Studio

Weiterführender Link:
www.rosanbosch.com

Schulumbau selbst gestalten

Schulraumplanung als Partizipationsprozess in der Weimarer Gemeinschaftsschule

Wenn ein Schulplattenbau saniert werden soll und dieser Umbauprozess zu einer Nominierung als Kandidat für die Internationale Bauausstellung (IBA) führt – dann unterscheidet sich dieser Prozess von einem üblichen Verfahren einer Schulgebäudeerneuerung. Die staatliche Gemeinschaftsschule Weimar stellt sich in der kommenden Dekade der Herausforderung, unter dem Begriff „StadtLandSchule“ den Prototyp einer Schule der Zukunft für Thüringen zu entwickeln. Kooperationspartner für den IBA-Antrag der Stadt Weimar ist das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“.

KULTURAGENTIN IN DER SCHULE

Thüringen ist eines von fünf Bundesländern, das am Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ teilnimmt. Dieses Modellprogramm hat das Ziel, bei Kindern und Jugendlichen Neugier für die Künste zu wecken, erweiterte Kenntnisse über Kunst und Kultur zu vermitteln und die selbstverständliche Teilhabe an Kultur zu ermöglichen. Mit dem Kulturagentenprogramm sollen insbesondere Kinder und Jugendliche erreicht werden, die bislang nur in geringem Maße Zugang dazu haben.¹ Von 2011 bis 2015 wurden die beteiligten Schulen dabei unterstützt, ihr kulturelles Profil zu stärken. Dafür stand der Schule nicht nur sogenanntes „Kunstgeld“ zur Verfügung, sondern auch eine Kulturagentin zur Seite, die ein umfassendes und fächerübergreifendes Angebot der kulturellen Bildung gemeinsam mit den Beteiligten vor Ort entwickelt und beim Auf- und Ausbau der Kooperationen in einem Thüringer Schulnetzwerk und mit Kulturinstitutionen unterstützt hat. Ein wesentlicher Anteil der Arbeit der Vermittlerin besteht darin, die künstlerischen Konzeptentwicklungen zu steuern und das Projektmanagement zu überwachen.

DIE SCHULE

Die Gemeinschaftsschule ist seit 2013 die einzige teilnehmende Schule aus Weimar im Kulturagentenprogramm. Sie ist eine neue und noch wachsende Schule: 2018 sollen hier etwa 900 Schülerinnen und Schüler nach dem Jenaplan-Konzept lernen. Da sich die Schule noch im Aufbau befindet, wächst die Schülerzahl kontinuierlich an und wird Hochrechnungen zu Folge im Jahr 2020 etwa eine Verdoppelung der jetzigen Zahlen aus den bisherigen drei Jahrgangsstufen 1 bis 8 erreichen. Die Schule ist in drei Züge gegliedert, wobei der A- und B-Zweig an dem innerstädtischen Standort in der Gropiusstraße und der C-Zweig an dem peripheren Standort am Hartwege („an der Hart“) unterrichtet wird, der später auch von der gesamten zukünftigen Oberstufe genutzt werden soll. Die zwei Standorte stellen, die Bausubstanz und räumlichen Standards betreffend, einen völligen Gegensatz dar. Die Diskrepanz besteht im Zustand des unlängst sanierten Gebäudes in der Weimarer Innenstadt und dem des Plattenbaus der Typenreihe Erfurt an einem suburban gelegenen Standort am Stadtrand, der sich in dringend sanierungsbedürftigem

Zustand befindet. Eine Sanierung ist bereits in der Haushaltsplanung der Stadt Weimar (energetische Ertüchtigung) für die nächsten Jahre vorgesehen, im kommunalen Schulnetzplan ist die Fertigstellung im Jahr 2018 prognostiziert.²

EXPERTEN, PARTNER UND DIE UNIVERSITÄT

„Das zuständige Schulverwaltungsamt orientiert sich für die Entwicklung eines adäquaten Raumprogramms an den Schulbauempfehlungen des Freistaats Thüringen, die aus dem Jahr 1997 stammen und keine Raumempfehlungen für jegliche reformpädagogischen Konzepte beinhalten. Deshalb ist die Erarbeitung eines Raumprogramms für Gemeinschaftsschulen des Jenaplan-Konzeptes ein dringendes Aufgabengebiet in den vorbereitenden Planungsphasen der Schulraumplanung. Für die Erarbeitung des Raumprogramms sowie für Handlungsempfehlungen für die Sanierung respektive Teilerweiterung sollen von dem partizipatorischen Projekt Anregungen und Impulse ausgehen sowie die verantwortlichen Entscheidungsträger davon überzeugt werden, dass unter Einbezug der späteren Nutzer eine Schulraumplanung erfolgreicher ist.“³

Im Schuljahr 2013/2014 hat die gesamte Schulgemeinschaft daher beschlossen, einen gemeinsamen Planungs- und Gestaltungsprozess für den Umbau des alten Gebäudes zu starten – und dafür viele Partner zu gewinnen. So gab es den Auftrag, einen Fachpartner für die verbleibende Zeit zu aktivieren und eine nachhaltige Zusammenarbeit aufzubauen. Die Bauhaus-Universität Weimar bietet hierfür ein breites Spektrum mit den Fakultäten Architektur und Urbanistik sowie Gestaltung. Eine Gruppe von Bauhaus-Universitäts-VertreterInnen entwickelte eine Konzeptidee für die Kooperation mit der Gemeinschaftsschule. Die Aufgabe der Vermittlung bestand darin, gegenseitige Interessen zu erfragen und Bedürfnisse anzugleichen. So entstand das studentische Projekt der Fachbereiche Architektur und Urbanistik, was den Partizipationsprozess jeweils im Wintersemester begleitet. In diesem Jahr kann bereits auf qualitativ und quantitativ nennenswerte Ergebnisse geschaut werden, die so kein anderer Beteiligungsprozess bei einer Schulumgestaltung sichtbar macht.

„Eine erhöhte schulspezifische Ausdifferenzierung der pädagogischen Konzepte in den letzten Jahren führt zusätzlich zu veränderten Anforderungen für einen Schulbau und dessen Funktionsbereiche.

¹ Initiiert und gefördert wird das Programm durch die Kulturstiftung des Bundes sowie die Stiftung Mercator und kofinanziert durch den Freistaat Thüringen.

² Schulnetzplan der Stadt Weimar unter [http://stadt.weimar.de/stadtrat/beschluesse/2013/sitzung-37-vom-24042013/\(30.07.2014\)](http://stadt.weimar.de/stadtrat/beschluesse/2013/sitzung-37-vom-24042013/(30.07.2014))

³ Schlomski, Sabrina: Bachelor-Arbeit "Kinderpartizipation in der Schulraumplanung - Von der Projektentwicklung bis zum Ergebnistransfer in die formellen Planungsstrukturen am Fallbeispiel der Gemeinschaftsschule Weimar", 2014

⁴ Schönig, Barbara: Professur Urbanistik Bauhaus-Universität Weimar

⁵ Vgl. ebenda S. Schlomski

⁶ <https://www.iba-thueringen.de/kandidaten> [2015-06-04]

Die ‚reformierten‘ Schulprofile wandeln die Schulen zum Lern- und Lebensort, jenseits des konventionellen Lernens, und fordern entsprechend ein Umdenken bei der räumlichen Planung eines Schulgebäudes. Mithilfe partizipativer Elemente innerhalb des Schul(um)bauprozesses wird die Erhebung schulprofiladäquater Anforderungen sowie der Zugang zu einer innovativeren Denkweise für eine zielgruppenorientierte Schulraumplanung immens erleichtert. Im Sinne einer ‚pädagogischen Architektur‘ ist eine interdisziplinäre Arbeitsweise sowie ein Perspektivenvergleich unter den beteiligten Disziplinen aus Verwaltungsangestellten, Politikern, Pädagogen, Erziehern, Architekten, Schulbauberatern, Technikern und Künstlern unverzichtbar. Insgesamt ist das Überdenken der traditionellen Schul(um)baumuster gefragt, die in einen kommunikativen Projektablauf sowie in einem partizipativen Planungsprozess mündet, an dem insbesondere auch die Schülerinnen und Schüler zu beteiligen sind.“⁴

OHNE TEILHABE UND MITBESTIMMUNG GEHT ES NICHT

Der Wunsch, etwas zu verändern begleitet die Zusammenarbeit von Schule, Kulturagentin und den externen Partnern mit einer hohen Motivation und entwickelt sich meist aus der Schulgemeinschaft heraus. Den Prozess bestimmte rasch die Frage „Wie sieht unsere Schule der Zukunft aus?“ und weiter „Wie können wir einen Umgestaltungsprozess mitgestalten?“.

Mit diesem Auftrag entwickelte die studentische Gruppe für den demokratischen Prozess eine Zeitschiene bis zum Start des Umbaus und formulierte Ziele der Schülerpartizipation.⁵

(T)RAUMWERKSTÄTTEN UND SCHREIBSPAZIERGÄNGE; EIN WACHSENDES ATELIER UND BAUHÜTTEN; KUNSTWERKSTATTTAGE UND EIN BAU_HAUS

Im Rahmen des gesamten Partizipationsprozesses finden Projekte im Ganztags sowie Aktionen im Schulgebäude und auf dem Schulhof statt, die anhand von haptischen und visuellen Veränderungen Selbstwirksamkeit vermitteln. Indem die Schülerinnen und Schüler mitplanen, mitgestalten und Teile davon auch selber realisieren, wird die Mitverantwortung für den eigenen Lebensraum sowie die Identifikation mit der eigenen Schule geweckt.

Deshalb wurden neben den erprobten Projekttagen und -wochen auch neue Formate innerhalb und außerhalb des Unterrichts entwickelt, die die Umbauphasen aktivieren und allen Akteuren Beteiligung ermöglicht. Es entstand eine wöchentlich stattfindende (T)raumwerkstatt-AG, die ein wachsendes Atelier definierte. Dieser Ort eröffnete Möglichkeiten der Architekturvermittlung und zielt auf einen Raum für Austausch und Planung ab. Deshalb wird im Sommer 2015 eigens dafür ein selbstentworfenen BAU_HAUS auf dem Schulgelände gebaut, welches gleichzeitig eine Begegnungsplattform darstellt.

In den traditionell stattfindenden Kunstwerkstatttagen der Schule stehen Künstler und Kunsthandwerker den Kindern als Workshopleiter zur Seite. z. B. sind Bildhauer, Maler, Grafiker, Landschaftsarchitekten, Metall- und Holzgestalter Partner der Pädagogen. In diesem Frühjahr konnten sich die Schülerinnen und Schüler in 30 temporäre Bauhütten einwählen, um sich in den Umgestaltungsprozess einzubringen und ihre eigenen Ideen umzusetzen. Sie waren so Experten für ihre Belange und Baumeister zugleich.



Die kleinen Architekten bei der Standortanalyse

NOMINIERUNG ALS IBA-KANDIDAT

Der intensive Prozess und der Mut, sich gemeinsam für die Internationale Bauausstellung Thüringen zu bewerben, ist aus der Zusammenarbeit von Stadt, Universität, Kulturagentenprogramm sowie der Schulgemeinschaft entstanden.

Am 30. September 2014 wurde die Projektidee „StadtLandSchule. Umbau einer Typenschule in eine Schule der Zukunft“ dann als Projekt-Kandidat bestätigt. Von 246 eingereichten Vorschlägen erhielten nur 16 den Kandidatenstatus. Die Weimarer Gemeinschaftsschule wurde mit dem Antrag der Stadt „JENaplantypERFURTinWEIMAR“ als einziges Bildungsprojekt nominiert. In der Begründung für dieses heißt es: „Der IBA Fachbeirat würdigt diese Projektidee, da es die komplexen Themenfelder der IBA Thüringen konsequent aufgreift und schlüssig mit dem Thema ‚Bildung‘ verknüpft. [...] Der gesellschaftliche Anspruch an die Schulen und dazugehörigen Schulbauten ist groß und steht oft im Widerspruch zu den demografischen Entwicklungen und finanziellen Möglichkeiten der Kommunen. Echte Alternativen und das Hinterfragen der existierenden Standards sind bislang Mangelware. Was macht eine gute Schule und einen guten Schulbau aus? Diese Frage soll unter dem Vorzeichen gesellschaftlicher Verantwortung gemeinsam mit Stadt, Schule, Lehrern, Eltern und Schülern als Partner auf Augenhöhe direkt an einem Tisch beantwortet werden. Der IBA Fachbeirat betont die Notwendigkeit, das Projekt als Teil einer umfassenden und übergreifenden Bildungslandschaft an der Schnittstelle von städtischem Kontext und ländlichen Raum zu denken. Er stellt zusätzlich die Fragen einer qualitätsvollen Gestaltung in den Vordergrund.“⁶

Nun gilt es den angestoßenen Prozess weiter auszugestalten und bevorstehende Aufgaben mit dem Blick auf eine fast zehnjährige Umgestaltungsphase zu definieren und gemeinsam zu lösen.

Autorin: **Sybill Hecht, Thüringer Kulturagentin im Schulnetzwerk „Am Saalebogen“**
Foto: **S. Schlomski.**

Digitales Wissensmanagement im Wandel

Experten- und Praxiswissen ergänzen klassische Fachliteratur

Wenn es um unseren Zugang zu Wissen geht sind, trotz all der technischen Umwälzungen der letzten Jahrzehnte, viele Parameter konstant geblieben. Entscheidungen sollen auf einer möglichst breiten Grundlage von Informationen aus vielen Quellen basieren. Bibliotheken und Datenbanken werden immer so groß konzipiert, wie man es sich gerade leisten kann. Wir misstrauen Einzelmeinungen, gleichzeitig aber verlassen wir uns auf die Meinung von ausgewiesenen Experten. Die beste Information aber ist die, die sich nachweislich in der Praxis bewährt hat, die uns Bekannte empfohlen haben. Auch diese „weichen“ Informationen fließen mittlerweile immer mehr in das digitale Wissensmanagement ein.

Im beruflichen Umfeld gilt die Effizienz der Informationsbeschaffung als wichtigste Prämisse. Von einem kostenpflichtigen Service erwarten wir zu Recht:

- Vollständigkeit oder Erweiterbarkeit der Inhalte,
- Sicherheit der Informationen und unserer Daten,
- neue Formate und Techniken, über die sich Wissen nachhaltig erschließen lässt.

DIGITALES WISSENSMANAGEMENT IST ÜBERALL

Unter diesen Voraussetzungen nutzen wir alle ständig Wissensmanagementsysteme. Im besten Fall ein Intranet, aber auch unsere Mailprogramme und unsere lokalen Datenverzeichnisse, in denen unsere Kontakte und unsere praktische Arbeit dokumentiert sind. Alle diese Programme bringen jetzt leistungsstarke Suchen mit. Und Google führt uns durch das Wissen des Internets und damit der ganzen Welt und damit auch manchmal in die Irre.

Vor rund 10 Jahren gab es unzählige Projekte von bedeutenden IT-Unternehmen, um all diese und weitere Datenquellen über eine einzige Software bequem zu erschließen. Kritisch war und bleibt das Sicherheitsproblem, das durch die Verbindung von internen- und externen Datenquellen (Onlinedaten) entsteht. In unserer täglichen Praxis behandeln wir also die Datenquellen getrennt, nutzen Windows, MacOS oder unser Intranet für unsere internen Inhalte und das Internet für die öffentlichen.

Neben der Allgemeinsuche von Google gibt es unzählige berufsspezifische Fachdatenbanken unterschiedlicher Qualität. Das Angebot wird dominiert durch Verlage, dazu kommen Tauschbörsen, Newsdienste und wenige Fachforen. Kaufkraft und Rechercheintensität der jeweiligen Berufsgruppe spiegeln sich in der Leistungsfähigkeit und auch in den Preisen der jeweiligen Angebote wieder. Nach den Juristen, Steuerberatern und Wirtschaftsprüfern holt der Bildungsbereich hier nun endlich auf.

WISSENSVERSTÄNDNIS UND ZUKÜNFTIGE ENTWICKLUNGEN

Artikel aus digitalisierten Zeitschriften und Büchern sind digitalisiert und werden im besten Fall direkt gefunden und angezeigt. Die Suche nach speziellen Themen wird durch Filter und die Anzeige inhaltlich verwandter Dokumente effektiv unterstützt.

Die Aktualisierung und technische Erweiterung der „konsumierbaren“ Medien stellen die Basis für dieses Wissensmanagement dar. Daneben entstehen heute neue Formate wie z.B. Online Seminare, die Fachwissen im direkten Kontakt mit dem Referenten oder über eine Mediathek ständig abrufbar vermitteln. Und weiter erlaubt die intel-



Aktualität und Relevanz durch Verknüpfung von Fach- und Nutzerinhalten

ligente Vernetzung auch individuelle und zeitkritische Fragen direkt zu beantworten.

So werden mittlerweile zunehmend Helpdesk oder Expertensysteme eingesetzt, um den Nutzer an der Erstellung der Datenbankinhalte zu beteiligen. Das amerikanische Portal „Healthcare Magic“ bietet an jederzeit einen Arzt online zu konsultieren. Amazon lässt die Fragen der Kunden zu den Produkten im Shop beantworten, ein Service, der mittlerweile intensiv genutzt wird. Nutzer stellen anonym oder unter Angabe ihrer Namen Fragen an eine Expertengemeinschaft und bewerten anschließend die Antworten. Dadurch, dass Frage und Antwort öffentlich sind, entsteht ein ständig aktualisierter und qualitativ hochwertiger Wissenspool.

Gemeinschaft – oder „Community“ – wird in künftigen Systemen eine zentrale Rolle spielen. Auch wenn die öffentlichen Communities, wie z.B. Facebook, vor allem eine Spielwiese persönlicher und werbewirtschaftlicher Ambitionen sind, so wird doch die persönliche Vernetzung mit Kollegen, Experten und Dienstleistern eine neue Dynamik erzeugen. Statt auf einen Artikel zu warten, fragt der Suchende den Wissenden einfach selbst. Für diese wird die permanente Ausweisung ihrer Expertise in ihrer Community selbstverständlich sein.

FAZIT: DER NUTZER STELLT SICH SELBST INS ZENTRUM SEINES WISSENSMANAGEMENTS

In vielen Bereichen sind wir es heute noch gewohnt auf spezielle Fachdatenbanken zuzugreifen. Diese werden im besten Fall ständig aktualisiert und präsentieren Inhalte von renommierten Autoren. Ein gutes Wissensmanagement stellt aber den Nutzer ins Zentrum und erlaubt es individuelle Inhalte zu schaffen. Redaktionelles Wissen folgt Trends und hinkt damit der Zeit stets hinterher. Das Mitmachwissensmanagement der Zukunft erlaubt es Trends aufzuzeigen, wenn diese entstehen.

Autor • Abbildung: Klaus Topitsch für Schulverwaltung.de

"www.schulverwaltung.de – Deutschlands größtes Wissensportal für Schulmanagement"

„Die bewegte Schulpause“

Bundesweite Initiative von Prof. Dr. Dietrich Grönemeyer

Kinder brauchen ausreichend Bewegung: Hüpfen, Toben und Klettern stärken nicht nur den Körper, sondern fördern auch die Konzentration im Unterricht. Prof. Dr. Dietrich Grönemeyer aus Bochum plädiert deshalb für täglichen Sport und Bewegung in Deutschlands Schulen. Dafür hat der Arzt und Botschafter in Sachen Kindergesundheit jetzt ein neues Programm entwickelt, mit dem Kinder in Grundschulen 20 Minuten pro Tag in Schwung kommen. Das Besondere: Prof. Grönemeyers Programm lässt sich spielerisch und ohne Sportgeräte in der Schulpause oder auch vor den Unterrichtsstunden umsetzen. Unterstützt wird die bundesweite Initiative von dem Schuheinzelhändler Deichmann.

Die bewegte Schulpause“ ist eine bundesweite Initiative für Grundschulen, mit der die Freude an der Bewegung von Kindesbeinen an gefördert werden soll. Bei 20 Minuten pro Tag kommen wöchentlich 100 Minuten Bewegung zum Sportunterricht der Grundschüler hinzu. „Die Kinder werden fitter, ausgeglichener und konzentrierter“, erklärt Prof. Dr. Dietrich Grönemeyer. Das Bewegungsprogramm besteht aus knapp 40 einfachen Übungen, die den Kreislauf in Schwung bringen, Verspannungen abbauen und den Kopf wieder frei für den Unterricht machen. „Zahlreiche Studien zeigen, dass die Konzentration bei Kindern im Grundschulalter nach bereits 15 Minuten nachlässt. Sport und Bewegung zwischendurch entspannen die Schüler und motivieren sie wieder für den Unterricht“, so der Arzt.

Wie eine aktuelle Studie von Prof. Dr. Dietrich Grönemeyer und Deichmann mit dem PROSOZ-Institut für Sozialforschung, dem Deutschen Kinderschutzbund, dem Grönemeyer Institut und dem Wissenschaftsforum Ruhr e.V. zeigt, wollen Kinder selbst etwas für ihre Gesundheit tun und wünschen sich mehr Bewegung im Schulalltag. Mit der Initiative möchten Prof. Dr. Dietrich Grönemeyer und Deichmann dafür nun einen Grundstein legen. „Es gibt wohl nur wenige Themenbereiche, die für unsere Gesellschaft so wichtig sind, wie die Gesundheit und das Wohlergehen unserer Kinder. Wir haben daher gerne die Idee aufgegriffen, die Impulse der Studie durch eine konkrete Initiative in den Alltag der Kinder zu bringen“, sagt Sonja Schröder-Galla, Projektleiterin bei Deichmann.

Aktive Grundschulen werden belohnt!

Die Umsetzung der Initiative in den Schulen ist nach den Sommerferien 2015 geplant. Um ihr besonderes Engagement als „Leitschule“ in Sachen Gesundheit durch Bewegung bekannt zu machen, organisieren die teilnehmenden Grundschulen einen Aktionstag, an dem sie ihr Programm der Öffentlichkeit vorstellen. Die besten Aktionen werden belohnt mit jeweils 500 Euro für die Schulkasse.

Auf die besondere Rolle von Schulen im Zusammenhang mit dem Thema Kindergesundheit hat Prof. Dr. Dietrich Grönemeyer bereits in der Vergangenheit hingewiesen. Er betrachtet sie als wichtige Multiplikatoren für Aufklärung und Prävention. Mit der Initiative möchte er Grundschulen in dieser Rolle bestärken: Auf der Website finden Schulleiter und Lehrer sämtliche Informationen rund um die Idee und Umsetzung der Initiative. Dort ist auch das vielseitige Bewegungsprogramm zu finden. Auf der Website werden

den Schulen zudem Unterrichtsmaterialien zum Thema Kindergesundheit und Bewegung in der Schule zur Verfügung gestellt.

Alle Informationen zur Initiative gibt es unter www.bewegteschulpause.de.

Text: **Nathalie Keigel**

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 –



Beispiele der Lehrerbildung zur Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung und Schulentwicklung

Ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Befragung

In der ersten Phase der Lehrerbildung 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. Umfangreiche Bemühungen liegen in der ersten Phase vor allem im Selbstverständnis und Kompetenzerwerb für die Unterrichtstätigkeit. Jedoch gewinnen Kompetenzen für pädagogische Führung über den Begriff Innovieren als einer der vier Bereiche der KMK-Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2005) an Aufmerksamkeit (vgl. Göschner, 2011).

In den letzten Jahren wurde zudem in der Fachliteratur der Bereich der professionellen Kooperation aufgegriffen (vgl. u.a. Huber & Ahlgrimm, 2012), und zwar im Hinblick auf den Beitrag solcher Kooperation zur Kompetenzentwicklung schulischer Akteure (z. B. durch professionelle Lerngemeinschaften oder Schul- und Bildungsnetzwerke) und zur Förderung der Qualität schulischer Arbeit.

Dass Kompetenzen für pädagogische Führung 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). Mit dem Kompetenzmodell pädagogischer Führung und den Empfehlungen für eine systematische und nachhaltige Entwicklung in der gesamten Lehrerbildung wurden in den vergangenen beiden Ausgaben der *b:sl* bereits zentrale Arbeiten im Projekt vorgestellt wurden (vgl. auch Huber et al. 2013, 2014).

Im Projekt zielt der Begriff „pädagogische Führung“ nicht nur auf Personen, die klassische Führungsfunktionen ausüben, wie z. B. Schulleiterinnen und Schulleiter. Der Begriff wird breiter gefasst und schließt auch Lehrkräfte ein, die sich über ihre Führungsaufgaben in Unterricht und Erziehung (Klassenführung und Classroom Management) hinaus für die Qualität von Schule engagieren. Gemeint sind Lehrkräfte, die Schule (mit-)gestalten, indem sie z.B. die Leitung oder Mitgliedschaft in einer Steuergruppe, einer Projektgruppe, einem Arbeitskreis inne haben. Sie alle tragen im Rahmen des Schulmanagements und der Schulentwicklung zur Weiterentwicklung der Schulqualität bei, und das benötigt Kompetenzen für pädagogische Führung.

ZIEL, METHODISCHES VORGEHEN UND STICHPROBE DER BEFRAGUNG

Im Jahr 2014 wurde innerhalb des Kooperationsprojekts eine explorative Befragung durchgeführt, die vorwiegend einen qualitativen Zugang hatte, aber auch quantitative Daten erhob (Huber et al. 2015, im Druck).

Grundlage der Befragung war das in der *b:sl* Januar 2015 vorgestellte Kompetenzmodell pädagogischer Führung, insbesondere waren es die den tätigkeitsbezogenen Kompetenzen pädagogischer Führung zugrundeliegenden Handlungsfelder des Schulmanagements. Dabei wurden das Handlungsfeld Qualitätsmanagement differenziert in Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung und das Handlungsfeld Kooperation und Repräsentieren in Kooperation nach innen und Kooperation nach außen und Repräsentieren. Die Handlungsfelder Unterrichtsentwicklung und Erziehung wurden in der Befragung nicht berücksichtigt, da diese immanente Inhalte der gesamten Lehrerbildung sind (vgl. Abb. 1).

Ziel der Befragung war es, zu erfassen, welche Beispiele zur Förderung von Kompetenzen pädagogischer Führung und Schulentwicklung in den Programmen aller drei Phasen der Lehrerbildung existieren. Dabei ging es um die Förderung von Kompetenzen, die über die des Unterrichtens und damit verknüpfte Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausgehen und die vielmehr für die Sicherung und Entwicklung der Qualität der Arbeit der ganzen Schule von Bedeutung sind. Ziel war eine erste Bestandsaufnahme von Maßnahmen, Ausbildungsinhalten, Formaten etc. durch die Sammlung deskriptiver Daten. Um diesen Fragen nachzugehen, wurden Verantwortliche aller drei Lehrerbildungsphasen in allen deutschen Bundesländern befragt. Die Einschätzung der Qualität und des Nutzens der Programme war indes nicht Ziel der Befragung.

Per E-Mail sind insgesamt 472 Befragungen verschickt worden. Hinzu kommen 498 postalische Einladungen zur Befragung sowie eine weitere nicht bekannte Zahl an Weiterleitungen per E-Mail durch die Multiplikatoren. Folgendes Bild ergibt sich in Bezug auf die drei Phasen der Lehrerbildung:

- Für die erste Phase wurde die Befragung über das Bundesnetzwerk der Zentren der Lehrerbildung verteilt.
- Für die zweite Phase wurde die Befragung postalisch an 498 Studienseminare, schulpraktische Seminare, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung, Ausbildungszentren und Seminarschulen der Bundesländer sowie per E-Mail an die 21 Bundes- und Ländervorstände des Bundesarbeitskreises der Seminar- und

Fachleiterinnen und -leiter mit der Bitte um Weiterleitung verteilt.

- Für die dritte Phase wurde die Befragung an 37 Mitglieder im Bundesnetzwerk Führungskräfteentwicklung in den Landesinstituten für Lehrerfortbildung mit der Bitte um Weitergabe verteilt.

Insgesamt haben sich 205 Personen an der Befragung beteiligt. Zum Ende der Befragung ist eine steigende Dropout-Quote zu verzeichnen. Die Stichprobengröße fällt deshalb unterschiedlich aus.

Von der Gesamtstichprobe gaben 68 Befragten an, in der Hochschulausbildung tätig zu sein, 94 im Vorbereitungsdienst und 43 in der Fort- und Weiterbildung (inkl. Führungskräfteentwicklung).

An der Befragung beteiligten sich Vertreter der Lehrerbildung aller deutschen Bundesländer mit Ausnahme des Saarlands; am höchsten war die Rücklaufquote in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.

AUSGEWÄHLTE QUANTITATIVE ERGEBNISSE ZU RELEVANZ, AUSMASS UND ZEITLICHEM UMFANG DER KOMPETENZENTWICKLUNG PÄDAGOGISCHER FÜHRUNG IN DEN PROGRAMMEN

1. Relevanz der Handlungsfelder pädagogischer Führung in den Programmen

Eingeschätzt wurde die Relevanz der folgenden Handlungsfelder pädagogischer Führung in den Programmen der Lehrerbildung:

- Qualitätssicherung
- Qualitätsentwicklung
- Kooperation nach innen
- Kooperation nach außen und Repräsentieren
- Personalmanagement
- Organisation und Verwaltung

Wie die Abbildung 2 zeigt, werden all diese Handlungsfelder als wichtiger Inhalt im jeweiligen Programm eingeschätzt. Den höchsten Grad an Zustimmung haben die Handlungsfelder Qualitätsentwicklung, Kooperation nach innen und Qualitätssicherung. Kooperation nach außen und Repräsentieren, Personal sowie Organisation und Verwaltung den niedrigsten.

Im Vergleich der drei Phasen der Lehrerbildung sind die Unterschiede in der Einschätzung der Relevanz nur marginal. Sie fällt in der zweiten Phase der Lehrerbildung leicht ab. Besonders deutlich wird dies beim Handlungsfeld Personal. In der dritten Phase der Lehrerbildung werden die Handlungsfelder ähnlich relevant eingeschätzt, deren Bedeutung steigt vermutlich aufgrund des starken Praxisbezugs hier wieder an.

2. Ausmaß der Berücksichtigung von Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung in den Handlungsfeldern pädagogischer Führung in den Programmen

Bei der Frage, in welchem Ausmaß Kompetenzen in den Handlungsfeldern pädagogischer Führung im eigenen Programm entwickelt werden, ergibt sich für die große Mehrheit der Befragten ein ähnliches Bild. Ein Großteil erachtet die Kompetenzentwicklung in den Handlungsfeldern pädagogischer Führung als ausreichend umgesetzt

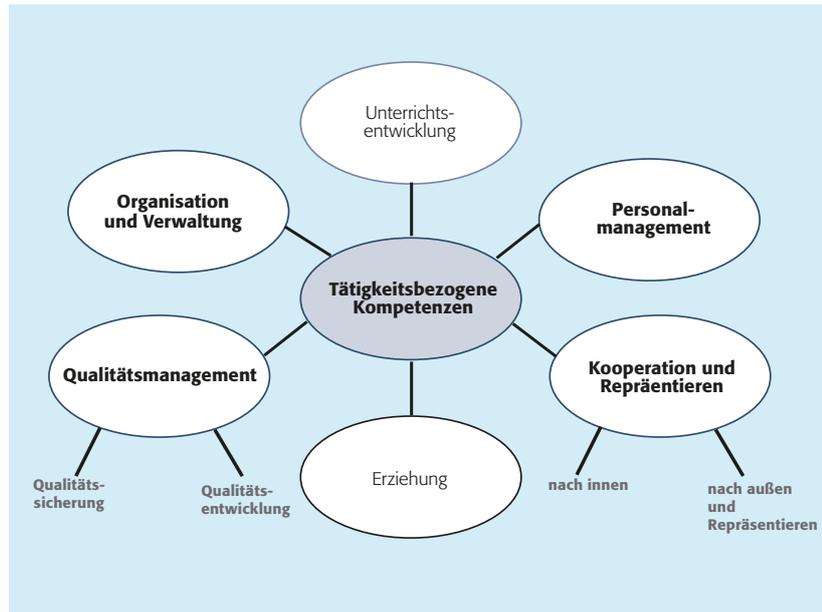


Abb. 1: In der explorativen Befragung berücksichtigte tätigkeitsbezogene Kompetenzen pädagogischer Führung in den Handlungsfeldern des Schulmanagements

bzw. berücksichtigt, insbesondere in den Handlungsfeldern Kooperation nach innen sowie Qualitätsentwicklung. Und auch hier findet sich ein leichter "Zustimmungs-Knick" in der zweiten Phase. In der dritten Phase der Lehrerbildung steigen die Werte für die Zustimmung wieder an (vgl. Abb. 3).

Als mögliche Erklärung für das geringere Ausmaß in der zweiten Phase der Lehrerbildung liegt nahe, dass für Referendarinnen und Referendare, und damit für die Zielgruppe der zweiten Phase, Unterricht und Erziehung im Zentrum ihrer beruflichen Tätigkeit stehen. Deshalb überrascht das geringere Ausmaß der Berücksichtigung von Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung in den Handlungsfeldern, die über den Unterricht hinausgehen, nicht wirklich. Referendarinnen und Referendare üben jedoch auch im Unterricht – auf Schüler-ebene – eine Führungstätigkeit aus. Deshalb würden sich auch hier verschiedene Reflexionsmöglichkeiten für Führungshandeln und grundlegende Kompetenzen pädagogischer Führung anbieten.

3. Zeitlicher Umfang der Handlungsfelder pädagogischer Führung in den Programmen

Untersucht wurde, in welchem zeitlichem Umfang die Handlungsfelder pädagogischer Führung tatsächlich in den Programmen und Curricula repräsentiert sind. Hier ist grundsätzlich festzustellen, dass die Handlungsfelder in den Programmen zeitlich nie mit mehr als 20 Stunden repräsentiert sind.

Rund die Hälfte der Befragten gibt an, dass Inhalte der Handlungsfelder Qualitätssicherung (49%), Qualitätsentwicklung (50%) sowie Kooperation nach innen (50%) in den Programmen in einem zeitlichen Umfang von 1 bis 20 Stunden repräsentiert sind. Die Inhal-

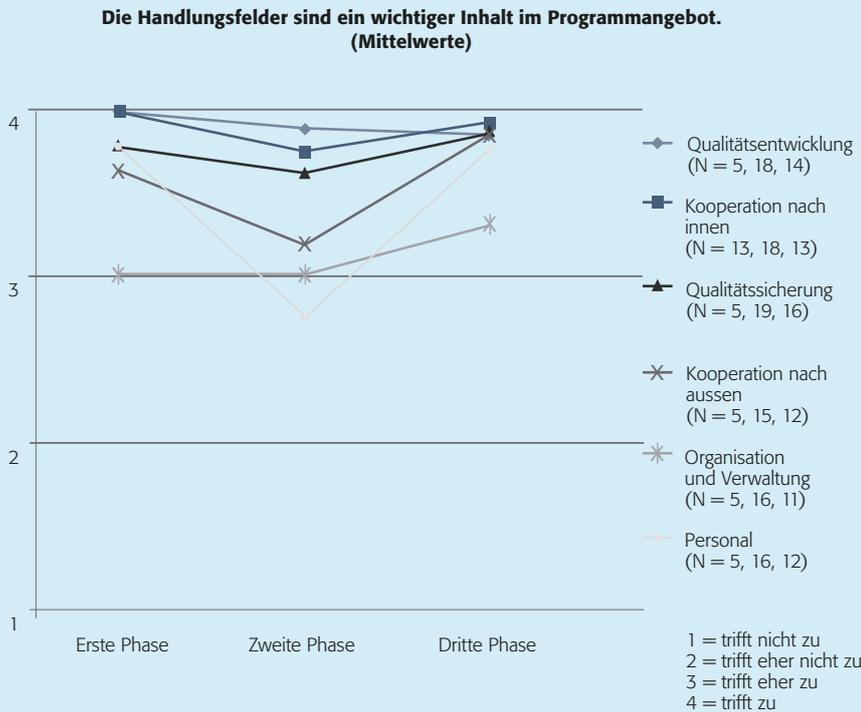


Abb. 2: Relevanz der Handlungsfelder pädagogischer Führung in den Programmen

te in den Handlungsfeldern Personal (42%), Kooperation nach außen und Repräsentieren (28%) sowie Organisation und Verwaltung (22%) sind zeitlich weniger umfangreich repräsentiert.

Zwischen zehn (bei Personal) und 22% (bei Kooperation nach außen und Repräsentieren) der Befragten geben jeweils an, dass die Inhalte in dem entsprechenden Handlungsfeld kein Bestandteil im Programmangebot sind. Auffällig ist, dass über alle Handlungsfelder hinweg viele Befragte (rund ein Drittel) angeben, nicht beurteilen zu können/wollen, in welchem zeitlichen Umfang die Inhalte der Handlungsfelder in ihren Programmen repräsentiert sind.

Grund hierfür könnten grundsätzlich fehlende Konzepte und Modelle pädagogischer Führung sein. Auch ist es möglich, dass die der Befragung zugrunde liegende Systematik, die vom Modell zur Entwicklung von Kompetenzen pädagogischer Führung und insbesondere den Handlungsfeldern von Schulmanagement ausgeht, nicht der Systematik der Modelle der jeweiligen Befragten und deren Programmen entspricht. Da die Programmangebote in Deutschland keiner einheitlichen Systematik folgen, erscheint ein für alle passendes Modell aktuell schwer umsetzbar. Allenfalls in der ersten Phase könnten die Standards für Lehrerbildung (KMK, 2005) einen gemeinsamen Nenner bieten und Verständigungsgrundlage sein.

Literatur

- Gröschner, A. (2011). *Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Huber, S.G. (2009). *Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung*. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Ed./Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S.451-463). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Huber, S.G. (2011). *The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes*. *Professional Development in Education*, 37(5), 837-853.

4. Methodische Lernanlässe in den Programmangeboten und zeitlicher Umfang ihrer Anwendung

Antworten auf die Frage, mit welchem zeitlichen Umfang die Handlungsfelder pädagogischer Führung und deren Inhalte über welchen Lernanlass bzw. methodischen Zugang vermittelt werden, lassen den Schluss einer gewissen Methodenvielfalt in den Programmen der Lehrerbildung zu, wenn es um die Vermittlung von Kompetenzen pädagogischer Führung geht. Aber auch hier gibt es Unterschiede beim zeitlichen Umfang der angewandten methodischen Zugänge.

Mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, dass die Inhalte der Handlungsfelder pädagogischer Führung in einem Umfang von 1 bis 20 Stunden in ihren Programmen über Selbststudium (60,5%), praxisorientierte Methoden (60%) sowie klassische Kurs- und Seminarveranstaltungen (55%) vermittelt werden. Auch kooperative Methoden werden nach Angaben von 46% der Befragten genutzt. Eine geringere Bedeutung im Vergleich scheinen Portfolio- (36%) und Feedback-Methoden (34%) zu haben; wenngleich mindestens ein Drittel der Befragten angibt, diese zu nutzen. Im Umkehrschluss geben aber auch 18% (Portfolio) bzw. 22% (Self-Assessment und Feedback) der Befragten an, dass diese Lernanlässe nicht für die Vermittlung von Inhalten in den Handlungsfeldern pädagogischer Führung im eigenen Programmangebot genutzt werden. Auch Lerngemeinschaften und Netzwerke als kooperative Methoden (20%), klassische Kurs- und Seminarveranstaltungen (16,5%), Selbststudium (8%) und die Praxis (5%) werden gemäß einem gewissen Teil der Befragten nicht als Lernanlass angeboten.

Hier ist abermals die hohe Anzahl an Befragten auffällig, die angibt, kein Wissen darüber zu haben, über welchen methodischen Zugang und in welchem zeitlichen Umfang die Inhalte der Handlungsfelder pädagogischer Führung in ihren Programmen vermittelt werden.

AUSGEWÄHLTE QUALITATIVE ERGEBNISSE ZU IDEEN, VORSCHLÄGEN, WÜNSCHEN, FÜHRUNGSVERSTÄNDNIS SOWIE EXEMPLARISCHE ANGEBOTE

Im qualitativen Teil der Befragung gab es die Möglichkeit, Ideen, Vorschläge oder Wünsche zur Konzeption von Angeboten, mit denen die Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung für ihre Zielgruppe(n) unterstützt werden könnte, frei zu formulieren. Die Rückmeldungen der Befragten lassen sich gut einordnen in den wissenschaftlichen Diskurs zu wirksamen und nachhaltigen Angeboten der Fort- und Weiterbildung (vgl. u.a. Huber, 2009, 2011, 2013) sowie in die Empfehlungen für eine systematische und nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung, die in der *b:sl* vom April 2015 vorgestellt wurden. Sie lassen sich in drei große Bereiche bündeln:

System der Lehrerbildung und Schulsystem

- Neben einer stärkeren Wahrnehmung, Würdigung und Berücksichtigung von Aufgaben und Kompetenzen für pädagogische Führung insgesamt regen die Befragten einen stärkeren Austausch sowie eine Netzwerkbildung der Verantwortlichen für Lehrerbildung zu Fragen rund um Kompetenzen pädagogischer Führung an, sowohl innerhalb der Phasen als auch zwischen den Phasen sowie mit Partnern außerhalb der Lehrerbildung. Dies könnte z. B. über länderübergreifende Entwicklungsgruppen realisiert werden, so eine Anregung in den Rückmeldungen. Im Mittelpunkt sollte die Etablierung eines Qualitätsmanagement-Systems der Lehrerbildung stehen, das insbesondere Evaluationsergebnisse und Erfahrungen aus der Praxis zusammenführt und die Entwicklung von gemeinsamen Konzeptionen fördert.
- Auch die Professionalisierung der Aus-, Fort- und Weiterbildner im Sinne von Train-the-Trainer-Programmen wurde in den Rückmeldungen thematisiert. Gewünscht werden sowohl der quantitative Ausbau von Qualifizierungsangeboten als auch deren Qualitätssteigerung, z.B. mit der Qualifizierung von Aus-, Fort- und Weiterbildnerteams, umfassenden Schulungen mit Wissensvermittlung, Trainingsphasen sowie Coaching und Beratung.
- Eng damit verknüpft ist die Bereitstellung entsprechender Rahmenbedingungen, beispielsweise ausreichend Lehrkräfte und Freistellung für Praktikantinnen und Praktikanten.

Makrodidaktik: systematische Professionalisierung über die gesamte Berufsbiografie hinweg

- Diverse Rückmeldungen thematisieren den Wunsch nach einer Professionalisierung in Form einer kontinuierlichen Entwicklung von Kompetenzen pädagogischer Führung. Die Programmangebote aus der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung sollten deutlicher systematisiert und stärker verzahnt werden. Im Mittelpunkt sollte dabei, so der Wunsch der Befragten, vor allem die Persönlichkeitsbildung stehen, die personale Kompetenzen wie Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit entwickelt und ein Professionsbewusstsein ausbildet. Wichtig hierbei ist, dass die Lernenden weniger fremdbestimmt und stärker eigenverantwortlich und selbstorganisiert agieren können. Portfolioarbeit erscheint dabei als eine geeignete Methode, eigene Stärken und Schwächen zu reflektieren und vertiefend an persönlichen Zielstellungen zu arbeiten.
- Qualifizierungsangebote sollten anforderungs- und bedarfsorientiert gestaltet sein und je nach Zielgruppe informativen und orientierenden, vorbereitenden, einführenden und begleitenden Charakter haben.
- Für die Befragten ist der Theorie-Praxis-Bezug von zentraler Bedeutung. In den Qualifizierungsangeboten sollten wissenschaftliche Grundlagen, Übungen und vertiefende Trainings sowie Reflexions- und Beratungsmöglichkeiten in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.
- Als weitere makrodidaktische Bedingungen wurden genannt:
 - Anregendes Umfeld
 - Ausreichende Lernzeit
 - Potenzialdiagnose
 - Nachwuchsführungskräfte-Pool
 - Information zu Laufbahnmöglichkeiten

- Begleitung und Beratung (Mentoring)

- Vernetzung

- Wiederholt aufgeworfen wurde die Frage nach dem idealen Zeitpunkt zur Förderung von Kompetenzen pädagogischer Führung. Einige Befragte vertreten den Standpunkt, dass in der ersten Phase der Lehrerbildung Pädagogik, Didaktik und die Fächer im Zentrum stehen sollten und nicht die Entwicklung von Kompetenzen pädagogischer Führung. Andere sehen es wiederum als Problem an, dass Lernende aktuell in der ersten Phase (so gut wie) gar nicht mit Fragen pädagogischer Führung konfrontiert werden. Hier herrscht der Grundtenor, dass in der Hochschulausbildung durchaus eine (erste) Sensibilisierung mit den Themen erfolgen könnte und grundlegende Kompetenzen vermittelt und entwickelt werden sollten.
- Mehrfach wird zudem der Wunsch geäußert, kooperative Führungsstrukturen in der Schule zu fördern. Dies könnte einerseits durch entsprechende Aus- und Fortbildungsangebote geschehen, andererseits durch Unterstützung bei der Einrichtung von Führungsteams seitens der den Schulen übergeordneten Instanzen.

Mikrodidaktik: multiple Lernanlässe, Methoden und besondere Förderung

- Diverse Rückmeldungen enthalten Anregungen zu mikrodidaktischen Aspekten, insbesondere zu Lernanlässen und zur Methodik; diese werden z. T. bereits eingesetzt und als Erfolg versprechend angesehen. Für die zweite und dritte Phase werden insbesondere Coachings, Supervisionen sowie kollegiale Beratungen und kollegiale Hospitation von den Befragten angeregt. Es wird darüber hinaus empfohlen, motivierte und engagierte Personen in der zweiten Phase der Lehrerbildung besonders zu fördern und/oder einzubinden, beispielsweise über Mentoring-Programme. Auch E-Learning und Projektarbeit wurden von den Befragten als methodisch hilfreich benannt.
- Die Befragten nannten darüber hinaus vielfältige Themen, die gut phasenübergreifend als Querschnittsthemen bearbeitet werden können:
 - Projektmanagement und Projektentwicklung: Projekte voranbringen in Steuergruppen - Schulentwicklung an Schulen - Selbstevaluation durchführen
 - Stressmanagement
 - kriteriengestützte Unterrichtsbeobachtung
 - Unterrichtsvideografie
 - Vorbereitung auf Klassenführung, Zusammenarbeit mit Eltern
 - Auswirkungen der Mediatisierung - Einbezug digitaler Medien in sinnvoller Weise
 - Umgang mit wachsender Heterogenität
 - gesellschaftlicher Wandel und deren Konsequenzen
 - Umgang mit dem Thema Macht (im Klassenzimmer)
 - Selbstwahrnehmung
 - Kommunikationstraining (u.a. für die Arbeit in Schulteams)
 - pädagogischen Leadership
 - Qualitätsmanagement
 - vermehrte Aufgaben und schlechter werdende Rahmenbedingungen > Aufgreifen des Themas in der Berufseingangsphase
 - Umgang mit modernen Medien/Verlust an Lese- und Sozialkompetenzen

Huber, S.G. (2013). *Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders – Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback*. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 527-540.

Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (2012). *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Kultusministerkonferenz der deutschen Bundesländer (2005). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (verabschiedet 2004)*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), S. 280-290.

Huber, S.G., Schneider, N., Gleibs, H.E. & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), Berlin: sdw.

Es wurde auch nach dem Führungsverständnis gefragt, das den Programmen zugrunde liegt. Die Rückmeldungen lassen sich zu drei Bereichen bündeln:

- Führung als kooperative Führung
- Führung als reflektiertes, situatives und kontext-sensitives Handeln
- Führung als Leadership

Ebenfalls beschrieben die Befragten konkrete Umsetzungsbeispiele aus den Programmangeboten, die aus der Sicht der Befragten die Entwicklung pädagogischer Kompetenz fördern oder begleiten. Diese Beispiele umfassen Modul-/Curriculum-/Veranstaltungs-/Programmbeschreibungen sowie extra-curriculare Aspekte. Diese Umsetzungsbeispiele stehen als Download zur Verfügung unter www.Bildungsmanagement.net/EKPF.

FAZIT

Ähnlich wie bei den Ergebnissen des Monitors Lehrerbildung (www.monitor-lehrerbildung.de) zeigt auch diese explorative Befragung die hohe Varianz an Bedingungen der Phasen der Lehrerbildung. Die Vergleichbarkeit ist damit eingeschränkt.

Eine Herausforderung der Befragung war es, mit einheitlichen Begrifflichkeiten und Systematiken Vertreterinnen und Vertreter aller Phasen der Lehrerbildung in allen befragten Bundesländern anzusprechen. Zwar gibt es viele Überschneidungen, jedoch werden Begriffe wie z. B. Evaluationsmethoden (ein Inhalt im Handlungsfeld Qualitätssicherung) oder Organisationskultur (ein Inhalt im Handlungsfeld Qualitätsentwicklung) unterschiedlich genutzt und aus unterschiedlicher Perspektive (wissenschaftstheoretisch versus praxisorientiert) bearbeitet.

Bereits bei der Konzeption der Befragung wurden diese Herausforderungen in einer Expertengruppe mit Vertreterinnen und Vertretern aller drei Phasen der Lehrerbildung diskutiert. Es wurde versucht, eine Befragung zu konzipieren, die als „kleinster gemeinsamer Nenner“ von einer heterogenen Zielgruppe bearbeitet werden kann, mit dem Ziel, erstmals phasenübergreifend Aussagen zu Konstrukten pädagogischer Führung zu erhalten.

Obwohl der Begriff „pädagogische Führung“ sehr breit verstanden wird und die Begriffsdefinition in der Befragung transparent gemacht wurde, ist aus den Rückmeldungen der Befragten zu entnehmen, dass es dennoch Schwierigkeiten gab. Insbesondere scheinen die Begrifflichkeiten, die das Konstrukt pädagogischer Führung weiter differenzierten, z. B. die Handlungsfelder pädagogischer Führung, nicht für alle Befragten anschlussfähig zu sein.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Modell für die Entwicklung von Kompetenzen pädagogischer Führung einen Nutzen für die gesamte Lehrerbildung hat. Es dient der Sensibilisierung, der Verständigung und dem Austausch innerhalb und zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung. Das Modell trägt dazu bei,

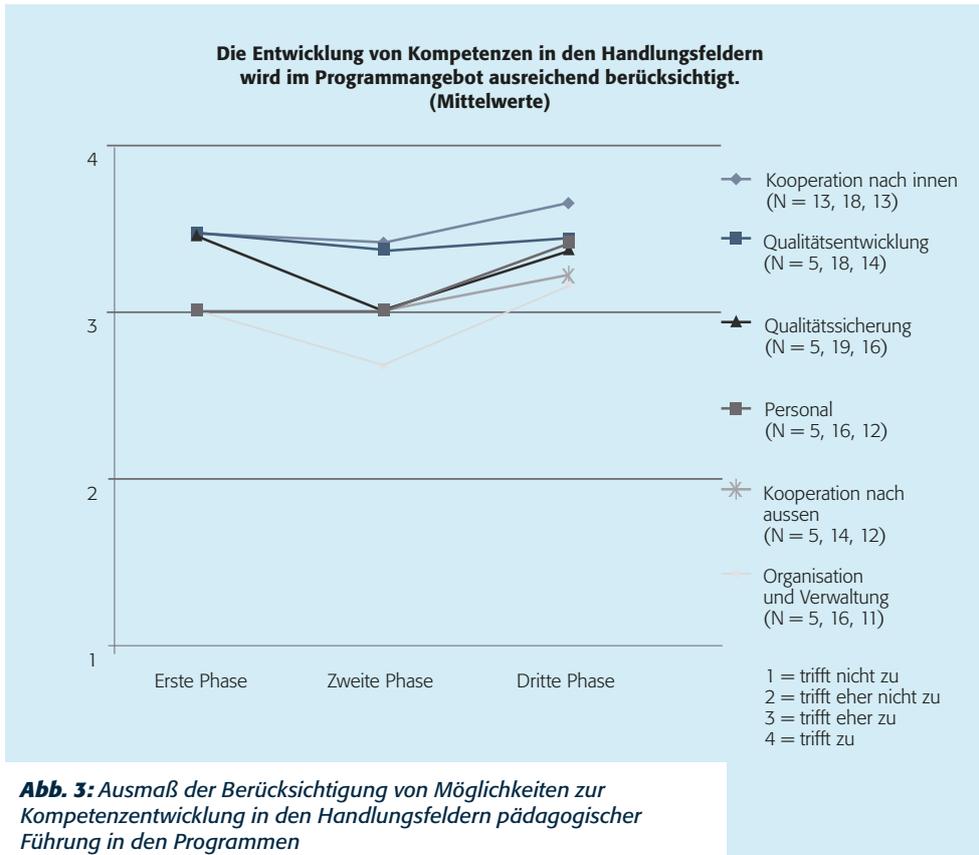


Abb. 3: Ausmaß der Berücksichtigung von Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung in den Handlungsfeldern pädagogischer Führung in den Programmen

Begrifflichkeiten, Systematiken, Differenzierungen und Konstrukte im Bereich pädagogischer Führung zu schärfen und gemeinsame Vorstellungen zu entwickeln.

Für eine systematische und nachhaltige Personalentwicklung könnten insbesondere die Handlungsfelder Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Kooperation nach innen wichtige Querschnittsthemen sein, die eine Anschlussfähigkeit zwischen den Phasen der Lehrerbildung ermöglichen. Auf mikrodidaktischer Ebene sollten multiple Lernanlässe noch stärker genutzt werden, insbesondere Self-Assessment und Feedback, Lerngemeinschaften und Netzwerke sowie Portfolio. Hier können die Arbeiten im Kooperationsprojekt der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, der Robert Bosch Stiftung und des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug/Schweiz wichtige Anregungen bieten.

Text • Abbildungen: **Nadine Schneider und Stephan Gerhard Huber, unter der Mitarbeit von Pierre Tulowitzki und Jasper Maas**

Huber, S.G., Schwander, M., Schneider, N. & Gleibs, H.E. & (2014). Ein Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Schwerpunkt: Inklusion*. Neuwied/Kronach/München: LinkLuchterhand/WoltersKluwer, S. 3-30.
 Huber, S.G., Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) & Robert Bosch Stiftung (2015, Hrsg., im Druck). *Schule gemeinsam gestalten - Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Eltern suchen Orientierung – und zwar bei Lehrern

Allensbach-Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung zeigt hohen Beratungsbedarf von Eltern bei Erziehung und Bildung

Die Bildung und Erziehung ihrer Kinder ist eine große Herausforderung für viele Eltern, insbesondere diejenigen aus sozial benachteiligten Verhältnissen. Über die Hälfte der sozial benachteiligten Eltern fühlt sich unsicher, wie sie ihre Kinder am besten in der Schule unterstützen können (54 Prozent). Das sind mehr als doppelt so viele wie bei den sozial besser gestellten Müttern und Vätern (24 Prozent). All dies scheint sich auch auf die Kinder auszuwirken.

So finden nur gut 40 Prozent der sozial benachteiligten Eltern, dass ihr Kind in der Schule gut zurecht kommt, während es bei den sozial besser gestellten Eltern über 70 Prozent sind. Außerdem beobachten sozial benachteiligte Eltern deutlich seltener, dass ihr Kind motiviert ist, viele Freunde hat und zahlreichen Hobbies nachgeht. Dementsprechend beklagen diese Eltern doppelt so häufig, dass es nur unzureichende Informationsangebote zu Bildung und Erziehung gibt. Dies ergab eine aktuelle Umfrage unter Eltern von Schulkindern, die das Institut für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland durchgeführt hat.

„Alle Eltern wollen ihren Kindern so viel Rückenwind wie möglich auf ihrem Lebensweg geben, aber manche Eltern suchen hierfür stärkere Unterstützung. Deshalb“, so Dr. Mark Speich von der Vodafone Stiftung, „wollten wir von den Eltern erfahren, wie die Familien- und Bildungspolitik sie besser erreichen kann. Darauf bekamen wir eine klare Antwort: über die Lehrer.“

Die überwiegende Mehrheit aller Eltern (70 Prozent) setzt bei Fragen zu Erziehung und Bildung auf die Lehrer. Über alle sozialen Schichten hinweg, genießen sie das größte Vertrauen. Die meisten Eltern, die sich an Lehrerinnen und Lehrer wenden, finden, dass sie dort auch gute Ratschläge bekommen (64 Prozent). Viele Eltern wenden sich zwar auch an andere Eltern (69 Prozent), aber die Zufriedenheit mit deren Ratschlägen ist deutlich geringer (47 Prozent). Informationsangebote zu Bildung und Erziehung im Internet spielen lediglich eine untergeordnete Rolle. Nur wenige Eltern nutzen spezielle Foren und Blogs (14 Prozent), Ratgeberseiten (9 Prozent) oder Soziale Netzwerke (3 Prozent).

Dementsprechend wünscht sich die große Mehrheit der Eltern einen Ausbau der Informationsangebote an den Schulen. Dies gilt nicht nur für die sozial benachteiligten (71 Prozent), sondern auch für die sozial besser gestellten Eltern (58 Prozent). „Schulen und Lehrer dürfen mit dieser Aufgabe aber nicht allein gelassen werden“, so Professor Sabine Walper vom Deutschen Jugendinstitut, die die Umfrage wissenschaftliche begleitet hat. „Es bedarf“, so Walper weiter, „einer Koordination familien- und bildungspolitischer Initiativen, um die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schulen weiter zu fördern.“

Text: **Vodafone Stiftung Deutschland**

Stimmen zu den Ergebnissen der Elternumfrage – aus Politik und Schule

Monika Bachmann, Vorsitzende der Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder und Ministerin für Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Saarlandes:

In dieser Studie wird auch herausgearbeitet, dass es nach wie vor deutliche Unterschiede im Wissen und Finden des richtigen Ansprechpartners zwischen Familien aus mittleren und höheren Schichten und den schwächeren sozialen Schichten gibt. Es bleibt eine gesamtgesellschaftliche und politische Aufgabe, Eltern bei ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag zu begleiten und noch besser zu unterstützen.

Dr. Fiona Brunk, Gründerin und Geschäftsführerin von Quinoa – Bildung für hervorragende Lebensperspektiven gUG:

Für den Erfolg von Schule ist die Zusammenarbeit mit den Familien von großer Bedeutung. Damit die Familienarbeit gelingen kann braucht das Schulpersonal in erster Linie Zeit. Von der Politik wünschen wir uns deshalb vor allem mehr Mittel für die Sozialarbeit und eine Entlastung der Lehrer in organisatorischen Fragen, so dass Kapazitäten für die Familienarbeit frei werden.

Über die Studie

Stichprobe:

1.126 Eltern von Schulkindern, die eine allgemeinbildende Schule besuchen

Art der Befragung:

mündlich-persönliche Interviews (face-to-face)

Zeitraum der Befragung:

September 2014

Methodische Gesamtverantwortung und Durchführung:
Institut für Demoskopie Allensbach

Die vollständige Studie steht zum kostenlosen Download bereit unter:
www.vodafone-stiftung.de

Fraunhofer-Talent-School

Forschung hautnah erleben

Auch in diesem Jahr bietet Fraunhofer UMSICHT naturwissenschaftlich- und technikbegeisterten Schülerinnen und Schülern die Chance, Wissenschaft hautnah zu erleben. Die Fraunhofer-Talent-School bietet Schülerinnen und Schülern ab Klasse 9 vom 14. bis 16. Oktober 2015 in Oberhausen Einblicke in aktuelle, praktische Forschungsthemen. Kompetente Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler führen die jungen Talente theoretisch und praktisch mit drei Workshops in die Themen Informatik, Biotreibstoffe und Mikroplastik ein. Bewerbungen um die begehrten Plätze sind bis zum 4. September 2015 möglich.

Die Fraunhofer-Talent-School ist ein Programm für talentierte und technisch interessierte Schülerinnen und Schüler der 9. bis 12./13. Klasse von Gymnasien oder Gesamtschulen, die Spaß haben, sich im Team mit aktuellen wissenschaftlichen Themenstellungen aus den Bereichen Umwelt und Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen. An drei spannenden und abwechslungsreichen Workshopstagen erarbeiten die Teilnehmenden gemeinsam mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von Fraunhofer UMSICHT Lösungen zu Aufgabenstellungen aus den Bereichen Informatik, Biotreibstoffe und Mikroplastik. Neben den Workshops erwartet die Schülerinnen und Schüler ein informatives und vielfältiges Rahmenprogramm.

„Informatik – bionisch inspirierte Lösungen in der Robotik“

Die Unterstützung von fachkundigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Workshops schätzte die 18-jährige Andrea Möhring aus Bergkamen in der Fraunhofer-Talent-School 2014 ganz besonders: „Mir gefiel speziell die entspannte Atmosphäre. Alle waren gut gelaunt und haben uns mit ihrem Wissen unterstützt. Die Fraunhofer-Talent-School bot mir die perfekte Gelegenheit, mich in Hinblick auf mein Abitur nächstes Jahr zu orientieren.“ Im Informatik-Workshop erlernen die Teilnehmenden am Beispiel von Prototypen der Lego®-Mindstorms®-Roboter-Technik bionisches Grundwissen und übergeordnete Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens. Erfahrene Projektpaten unterstützen das Team in diversen Schritten des Innovationsprozesses. Ziel ist, eigene Ideen in die Verfeinerung eines Prototyps einfließen zu lassen.

„Biotreibstoffe – Herausforderungen und wie man ihnen begegnet“

Rosa Marie Müller ist 15 Jahre alt und kommt aus der Nähe von Koblenz. Den Workshop Biotreibstoffe wählte sie aufgrund ihrer Facharbeit: „Ich schreibe gerade an meiner Facharbeit zum Thema Algenkraftstoffe und wollte noch mehr über Biokraftstoffe erfahren. Gut gefallen hat mir, dass wir Zugang zu wissenschaftlichen Artikeln bekommen haben, die ich sonst nicht hätte lesen können.“ Die Arbeitsgruppe vermittelt praxisnahes Grundwissen über ausgewählte Aspekte



Fraunhofer-Talent-School

der Herstellung und Anwendung von Biotreibstoffen und ermöglicht so einen eigenen, qualifizierten Standpunkt in der gesellschaftlichen Diskussion. Gleichzeitig erhalten die Teilnehmenden Einblicke in Arbeitsmethoden der Forschung und Entwicklung und erleben Akteure in ihrem Arbeitsumfeld.

„Mikroplastik – kleine Partikel mit großen Folgen?“

Der Workshop zum brandaktuellen Thema Mikroplastik feiert in diesem Jahr Premiere. Seit kurzer Zeit ist insbesondere die Belastung von Gewässern und Umwelt durch Mikroplastik im Fokus der Öffentlichkeit und wird immer mehr zum Thema diverser Untersuchungen. Aufgrund der Funde von Mikroplastik in Meeren, Seen, Flüssen sowie auch in Trinkwasser und Lebensmitteln wie Mineralwasser, Bier und Honig, ist davon auszugehen, dass Kläranlagen nicht in der Lage sind, Mikroplastik aus dem Wasser herauszufiltern. Ziel des Workshops ist es, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein Grundwissen über Mikroplastik und dessen Folgen zu vermitteln, sie für die Problematik zu sensibilisieren und Problemlösungen zu diskutieren. Unter anderem sollen die Fragen „Was genau ist Mikroplastik?“, „Wie gelangt es in die Umwelt?“ und „Was hat der Mensch damit zu tun?“ beantwortet werden. Darüber hinaus führen die jungen Talente eigene Experimente mit Mikroplastik durch und besichtigen im Rahmen einer Exkursion eine Kläranlage.

Text: **Fraunhofer-Gesellschaft**

Bilder: **Ilka Drnovsek/Fraunhofer UMSICHT**

Bewerbung unter:

<http://www.umsicht.fraunhofer.de/de/umsicht-akademie/talent-school.html>

Service-Learning in den MINT-Fächern – ein Projekt macht Schule

Fachliches Lernen im Unterricht mit gesellschaftlichem Engagement verbinden

Im Februar 2015 fiel der Startschuss für das Modellprojekt „Service-Learning in den MINT-Fächern“ in Sachsen-Anhalt. Für zehn Grund- und weiterführende Schulen war dies der Beginn für eineinhalb aufregende Jahre, in denen die beteiligten LehrerInnen und SchülerInnen die Umstetzung aktiv gestalten werden. Durchgeführt wird das Projekt von der Siemens Stiftung und der Freudenberg Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt und der landesweiten Netzwerkstelle „Lernen durch Engagement“ der Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e.V.. Im Zentrum steht die Verbindung von fachlichem Lernen im Unterricht mit einem gesellschaftlichen Engagement.

VON DER IDEE ZUR UMSETZUNG

Die Siemens Stiftung und die Freudenberg Stiftung setzen sich für einen forschenden, handlungsorientierten und wertebildenden Unterricht in den MINT-Fächern ein. Vor diesem Hintergrund verknüpfen beide Stiftungen ihr Know-how und ihre praktischen Erfahrungen aus den eigenen Bildungsprogrammen und starteten im Frühjahr 2015 zunächst mit Fortbildungen für die beteiligten Lehrkräfte: mit „Experimento“, dem Programm der Siemens Stiftung, erhielten sie sowohl eine alltagsgerechte, abwechslungsreiche und lehrplanorientierte Auswahl an Experimenten zu den Themen Energie, Umwelt und Gesundheit, als auch das notwendige Wissen und Anleitungen, wie sich die Versuche in den Unterricht erfolgreich einbetten lassen. Ebenso wurden die Lehrkräfte in das Programm der Freudenberg Stiftung „Service-Learning – Lernen durch Engagement (LdE)“ eingeführt: Service-Learning verbindet schulisches Lernen im Unterricht mit gesellschaftlichem Engagement. Schülerinnen und Schüler setzen sich für das Gemeinwohl ein, allerdings nicht losgelöst von und zusätzlich zur Schule, sondern als Teil des Unterrichts und eng verbunden mit fachlichem Lernen.

Qualifiziert in diesen beiden Bildungsprogrammen geht es ab Juni 2015 an die Vorbereitungen der Praxisphase. Mit entsprechender Unterstützung durch die Initiatoren werden geeignete Service-Learning Projekte für den MINT-Unterricht identifiziert und auf den Weg gebracht. Im ersten Schulhalbjahr 2015/16 erproben die Lehrkräfte gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern den Einsatz von Service-Learning beispielsweise im Sach-, Mathematik-, Physik-, Chemie- oder Biologieunterricht. Während dieser Zeit erhalten die Lehrkräfte bei der Umsetzung fachliche und pädagogische Beratung durch erfahrene LdE-Schulbegleiter und MINT-Experten. Begleitende Workshops ermöglichen den regelmäßigen Erfahrungsaustausch der mitwirkenden Lehrkräfte. Die Praxiserfahrungen der Lehrkräfte, die mit der Umsetzung der Lehr- und Lernformen gemacht wurden, fließen anschließend in die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien

ein. So können ab Ende 2016 auch andere Lehrkräfte von den Ergebnissen des Projektes profitieren.

MINT UND SERVICE-LEARNING – DAS ERSTE MODELLPROJEKT DIESER ART

Ist „Service-Learning – Lernen durch Engagement“ bundesweit bereits vielfach im Schulalltag erprobt, so ist der Einsatz der Lehr- und Lernform im MINT-Unterricht noch vergleichsweise neu. Von den Chancen und Möglichkeiten ließen sich die zehn Grund- und weiterführenden Schulen überzeugen:

„SchülerInnen einer neunten Klasse lernen im Physikunterricht die physikalischen Grundlagen von Spielgeräten kennen und planen und bauen gemeinsam mit einer Migrantenorganisation einen Kinderspielplatz in einem Flüchtlingsheim.“

Schülerinnen und Schüler wenden ihr Wissen und Können aus den naturwissenschaftlichen Fächern praktisch an und bringen sich damit aktiv in ihre Gemeinde ein. Das im Unterricht erlernte fachliche Wissen der Schülerinnen und Schüler wird durch die konkrete Anwendung besser verständlich. Das gesellschaftliche Engagement ermöglicht ihnen zudem, sich mit ihrem Wissen und ihren Kompetenzen für andere Menschen einzusetzen. Lehrkräfte verleihen den Inhalten aus ihrem MINT-Unterricht mehr Relevanz, Handlungsbezug und Verständnistiefe. Sie erkennen neue Potenziale bei ihren Schülern und Schülerinnen und wecken früh ein Bewusstsein für bürgerschaftliches Engagement. Schulen öffnen sich nach außen und vernetzen sich mit Stadtteil und Gemeinde. Sie stärken ihr Profil und erfüllen einen wichtigen Teil des Bildungsauftrages: lernen, um die Gesellschaft

mitzugestalten. Die Gesellschaft profitiert direkt vom Engagement der Schüler und Schülerinnen in einem Stadtteil oder einer Gemeinde und gewinnt auf lange Sicht eine engagierte Generation, die gelernt hat, dass ihr Handeln einen Unterschied machen kann.

Autorinnen: **Franziska von Einem, Siemens Stiftung**
Franziska Nagy, Freudenberg Stiftung

Weitere Informationen zum Projekt erhalten Sie unter:
www.siemens-stiftung.org/service-learning

Frauen und Technik

Zentralverband des Deutschen Handwerks 200.

Partner im Nationalen Pakt für Frauen in MINT-Berufen

Auch der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) arbeitet jetzt im Nationalen Pakt für Frauen in MINT-Berufen „Komm, mach MINT.“ mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zusammen, um mehr Frauen für Berufe und Studiengänge im Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik zu gewinnen. Dafür ist der ZDH heute als 200. Partner dem Pakt beigetreten.

Von überlieferten Rollenmustern müssen sich junge Frauen „bei der Berufswahl heute zum Glück nicht mehr leiten lassen, sondern können auf ihren individuellen Interessen und Talenten aufbauen. Damit junge Frauen gerade im technischen und naturwissenschaftlichen Bereich die vielen Möglichkeiten für sich entdecken können, ist der MINT-Pakt entstanden“, sagte Bundesbildungsministerin Johanna Wanka. „Die junge Frauengeneration ist so gut ausgebildet wie noch nie, wir können und wollen in Deutschland auf das Potenzial dieser Frauen in MINT-Berufen nicht verzichten.“

ZDH-Präsident Hans Peter Wollseifer sagte: „Frauen erobern das Handwerk in vielen Bereichen. Sie arbeiten nicht nur an der Werkbank mit, sondern koordinieren ganze Produktionsabläufe oder leiten ihren eigenen Handwerksbetrieb. Insgesamt ist schon jeder fünfte Handwerksmeister eine Meisterin. Auch in stark technisch orientierten Handwerksberufen stehen Frauen facettenreiche Ausbildungsgänge und Karriereperspektiven offen. Dafür wollen wir künftig noch mehr von ihnen begeistern.“

Der Nationale Pakt für Frauen in MINT-Berufen wurde vor sieben Jahren auf Initiative des BMBF ins Leben gerufen. Ziel des Paktes ist es, Schülerinnen auf technisch-naturwissenschaftliche Berufe aufmerksam zu machen, ihr Interesse zu fördern sowie den Anteil von Hochschulabsolventinnen und weiblichen Führungskräften zu erhöhen.

Insbesondere bei den Frauen sieht die Bundesregierung hier angesichts von demografischem Wandel und drohendem Fachkräftemangel ein noch zu wenig genutztes Potenzial. Das Netzwerk ist seit 2008 stark gewachsen. In dem Pakt vertreten sind Gewerkschaften und Verbände, Unternehmen und Stiftungen, Forschungsorganisationen und Hochschulen, Länder, Vereine und Medien.

Mit der Unterzeichnung des Memorandums verpflichten sich die Partner beispielsweise dazu, ein Angebot an Praktikumsplätzen für

Mädchen zur Verfügung zu stellen, das Paktziel in eigene Fachkräfte- und Nachwuchsinitiativen einzubeziehen oder jungen Frauen die Ausbildungs- oder Studienorientierung mit gezielten Unterstützungsangeboten zu erleichtern. Mehr als 1000 Maßnahmen sind aktuell in der Projektlandkarte auf www.komm-mach-mint.de gelistet. Sie zeigen diverse Möglichkeiten auf, wie Mädchen und junge Frauen entlang der gesamten Bildungskette in Workshops, Sommerhochschulen und Aktionstagen für MINT begeistert werden können. Koordiniert werden die Aktionen durch die Geschäftsstelle von „Komm, mach MINT.“ im Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V.

Der Zentralverband des Deutschen Handwerks will als neuer Pakt-Partner künftig verstärkt die vielfältigen Qualifizierungs- und Karrieremöglichkeiten, die das Handwerk im Bereich MINT bietet, bewerben und durch Berufsorientierungs- und Unterstützungsangebote noch mehr Mädchen und Frauen für diese gewinnen.

In technischen Ausbildungsberufen ist der Frauenanteil der Auszubildenden zuletzt leicht gestiegen, er betrug im Jahr 2013 rund elf Prozent. Damit liegt der Frauenanteil dort deutlich unter dem der Auszubildenden insgesamt

(38,6 Prozent). Bei den technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen entwickelt sich der Anteil der Studienanfängerinnen positiv. So zeigt ein Blick auf die Verteilung weiblicher Studierender auf die Fächergruppen im Studienjahr 2013, dass der Anteil der MINT-Studienanfängerinnen mit 26 Prozent größer ist als der Anteil an MINT-Studentinnen mit 23 Prozent.



Überkommene Rollenklischees auflösen:
Daran arbeiten die Partner bei „Komm, mach MINT.“

Text: **BMBF** • Foto: **Fotolia**

Mehr Informationen:

www.komm-mach-mint.de

<http://www.bmbf.de/de/mint-foerderung.php>

4. Hessischer Schulleitungskongress

MINT: Verantwortung für morgen heute übernehmen

Innovation und Zukunftsfähigkeit sind von höchster Bedeutung für den Wirtschaftsstandort Deutschland. Der Grundstein dafür wird fast ausschließlich in der Schule in den MINT-Fächern gelegt.

Denn dort wird die Neugier und die Begeisterung für mathematisches und naturwissenschaftliches Wissen geweckt und die Freude an dessen anwendungsbezogener Umsetzung. Schulische Führungskräfte sind in diesem Zusammenhang gefragt, heute Verantwortung für morgen zu übernehmen.

Für die Schule bietet MINT vielfältige Möglichkeiten, das eigene Schulprofil attraktiv zu entwickeln oder zu konturieren.

Der Kongress zeigt mit zahlreichen Vorträgen und Foren ganz praxisnah auf, wie Schulen sich dem Thema MINT nähern oder eine bereits vorhandene MINT-Ausrichtung weiterentwickeln können. Der 4. Hessische Schulleitungskongress richtet sich gezielt an Schulleitungen und Leitungsteams allgemeinbildender Schulen. Vorträge, Foren, Workshops und Plenumsrunden zu Leitungsthemen wie Finanzierung, Kooperationen, Networking und Praxisumsetzung mit „schulischen Bordinstrumenten“ erwarten die interessierten Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Bei der begleitenden Messeausstellung präsentieren sich

Unternehmen und Initiativen mit Experimentierkoffern, Schülerforschungsprojekten sowie zahlreichen anderen Produkten und Ideen.

Mit dem Erwerb der Eintrittskarte erhalten die Teilnehmer außerdem die Möglichkeit zum kostenlosen Besuch der Buchmesse.

Interessierten steht Frau Angelika Mathes als Ansprechpartnerin zur Verfügung: a.mathes@klett-mint.de

4. Hessischer Schulleitungskongress

14. Oktober 2015

Im Rahmen der Frankfurter Buchmesse

Anzeige

SchulleiterABC

das Original

Haben Sie uns schon getestet?

Das Schulleiter ABC Online – Die Arbeitshilfe im Schulalltag.

Wir bieten Ihnen die Online-Kartei für Schulleitungen und Schulbehörden.

Hier finden Sie schnell prägnante und kurze Auskunft. Alphabetisch nach Stichworten aufgebaut.



Testen Sie unverbindlich alle Vorteile:

www.schulleiterabc.de → SchulleiterABC Online

Benutzername: aktionBSL

Passwort: sommer15

Wählen Sie Ihr Bundesland!

Kostenloser Testzugang bis 31. 7. 2015 freigeschalten!

Sie haben Fragen?

Kontaktieren Sie uns, wie beraten Sie gerne.



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

www.schulleiterabc.de, E-Mail: bvf.vertrieb@mg-oberfranken.de

Deutschlands „Stärkste Schule“ steht im Saarland

Bundespräsident Gauck gratuliert den Siegern

Bundespräsident Joachim Gauck hat heute im Deutschen Historischen Museum in Berlin die Sieger des Wettbewerbs „Starke Schule. Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen“ ausgezeichnet. Den ersten Platz auf Bundesebene belegt die Gemeinschaftsschule/ Gesamtschule Nohfelden-Türkismühle aus dem Saarland. Die Pfingstbergschule aus Mannheim (Baden-Württemberg) konnte sich den zweiten Platz sichern, den dritten Platz erreichte die Städtische Gesamtschule Nettetal aus Nordrhein-Westfalen. Die Schulen setzten sich unter rund 650 Bewerbern durch und überzeugten die Jury mit innovativen Konzepten, systematischer Förderung und einer gelungenen Berufsorientierung für ihre Schülerinnen und Schüler.

Der Wettbewerb prämiiert die herausragende Arbeit, die diese Schulen bei der Vorbereitung ihrer Schülerinnen und Schüler auf die Berufswelt leisten und wird alle zwei Jahre von der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit, der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und der Deutsche Bank Stiftung durchgeführt.

„Die Gewinnerschulen fördern gleichermaßen Persönlichkeit und Ausbildungsreife und damit die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an unserer Gesellschaft. Diese Schulen sind Orte, an denen sich Lehrkräfte besonders engagieren und Jugendliche gerne lernen. Mit Motivation, Netzwerken und einem Verständnis von Vielfalt als Chance werden hier gemeinsam für alle Jugendlichen echte Anschlussperspektiven erreicht“, so Dr. Antje Becker, Geschäftsführerin der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung, stellvertretend für die Kooperationspartner.

Mit dem ersten Platz und 15.000 Euro wurde die Gemeinschaftsschule/ Gesamtschule Nohfelden- Türkismühle aus dem Saarland prämiiert. Die Schule überzeugte die Jury durch ihre frühe Berufsorientierung ab Klasse 5, die Förderung der Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler, das breite Angebot an Arbeitsgemeinschaften und das ausgeprägte „Wir“-Gefühl.

Der zweite Platz ging mit 10.000 Euro an die Pfingstbergschule in Mannheim (Baden-Württemberg). Anerkennung erhielt die Schule für ihren besonderen Einsatz bei der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler und den Abschluss eines „Ausbildungspakts“ zwischen den Jugendlichen ab der 8. Klasse und zahlreichen Betrieben der Region, der maßgeblich den Übergang in das Berufsleben erleichtert.

Mit dem dritten Platz und 5.000 Euro wurde die Städtische Gesamtschule Nettetal aus Nordrhein-Westfalen ausgezeichnet. Sie sticht durch die Gründung des Berufsorientierungsvereins baseL, eine konsequente individuelle Förderung und ein ganzheitliches Fächerangebot mit MINT-Fächern, Sprachen, Kunst, Musik und Theater heraus.

Zusätzlich zu den Bundespreisen wurde der Sonderpreis „Stark durch Vielfalt“ für besonders gelungene Ganztagskonzepte verge-

ben. Gewinner des mit 3.000 Euro dotierten Preises ist die Gustav-Woehrntz-Mittelschule aus Lohr am Main (Bayern). Sie hat eine sehr durchdachte und funktionierende Rhythmisierung des Schultages erarbeitet. Vor- und Nachmittag greifen ineinander und ermöglichen so eine pädagogisch sinnvolle Gestaltung der zusätzlichen Ressourcen.

Nach dem Wettbewerb geht es weiter

Die Geldpreise sind nicht der Hauptgewinn: Alle ausgezeichneten Schulen profitieren vor allem von der Aufnahme in das länderübergreifende Netzwerk. Vier Jahre lang erhalten Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter Zugang zu zahlreichen akkreditierten Fortbildungen zur Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. Das Netzwerk hat sich so zu einem Forum entwickelt, in dem sich die engagiertesten Lehrkräfte Deutschlands austauschen, weiter qualifizieren und über Bundeslandgrenzen hinweg zusammen an der Schule von morgen arbeiten.

„Starke Schule“ 2015 – die Preisträger im Überblick:

1. Platz 15.000 € Gemeinschaftsschule/Gesamtschule, Nohfelden-Türkismühle, Nohfelden Saarland
2. Platz 10.000 € Pfingstbergschule Mannheim Baden-Württemberg
3. Platz 5.000 € Städtische Gesamtschule Nettetal Nordrhein-Westfalen
4. Platz Gesamtschule Ebsdorfer Grund, Ebsdorfergrund Hessen
5. Platz Heiner-Müller-Oberschule, Eppendorf Sachsen
6. Platz Dr.-Theo-Schöller-Mittelschule, Nürnberg Bayern
7. Platz Gesamtschule Emsland, Lingen (Ems) Niedersachsen
8. Platz Stadtteilschule Am Heidberg, Hamburg Hamburg
9. Platz Wolfgang-Borchert-Schule, Berlin Berlin
10. Platz Erich-Kästner-Realschule plus, Bad Neuenahr-Ahrweiler Rheinland-Pfalz

Sonderpreis „Stark durch Vielfalt“ 3.000 € Gustav-Woehrntz-Mittelschule, Lohr am Main, Bayern

Text: **Julia Möhrle/ Starke Schule**

Koparatif Aiyle çalışması – Kooperative Elternarbeit

Schlüssel zu Bildungserfolg und Teilhabe in einer multikulturellen Gesellschaft

Das Verhältnis von Schule und Gesellschaft befindet sich in einer Schiefelage: Das insbesondere in Deutschland an einer breiten Mittelschicht mit entsprechenden Bildungsressourcen und einem mehrheitlich geteilten Wertekanon ausgerichtete Schulsystem, steht einer heterogenen Gesellschaft gegenüber, die von der Institution Schule immer weniger erreicht wird.

Vor diesem Hintergrund kommt der Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule im Sinne einer kooperativen Elternarbeit große Bedeutung zu. Sie bietet die Chance, bestehende Hürden des Schulsystems zu bildungsfernen Gruppen erfolgreich zu senken. Die Vodafone Stiftung Deutschland und der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen haben die Potentiale kooperativer Elternarbeit in einem zweijährigen Projekt erforscht, dessen Ergebnisse nun vorliegen und hier zusammengefasst werden.

BILDUNG – SCHLÜSSEL ZU GESELLSCHAFTLICHER PARTIZIPATION

Das deutsche Schulsystem und seine impliziten Erwartungen an die Elternschaft gehen noch von einem deutschen Bildungshabitus aus, der in heutigen Familienkonstellationen nicht mehr flächendeckend vorausgesetzt werden kann. Dabei wünschen sich 40% der befragten Eltern zwar von Seiten des Staates eine verstärkte Unterstützung bei der Kindererziehung, und bei Eltern mit türkischem Migrationshintergrund liegt der Anteil mit 59% sogar noch höher. Doch viele Förderangebote kommen noch nicht bei den bedürftigen Familien an, insbesondere für bildungsferne Familien bestehen noch zu hohe Zugangshürden zu einer echten Bildungspartnerschaft.

FAMILIÄRE RESSOURCEN PRÄGEN BILDUNGSWEGE

Eltern tragen im deutschen Bildungssystem eine besonders große Mitverantwortung für die Zukunft ihrer Kinder. Die familiären Bildungsressourcen, sozioökonomische Faktoren und der Erziehungsstil der Eltern wirken sich stärker auf den Bildungserfolg aus, als die Qualität des Unterrichts. Die Studie empfiehlt den Eltern im Elementarbereich die Entwicklung der sprachlichen, motorischen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes sowie seine Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, im Sekundarbereich sollten sie die Motivation und Bildungsorientierung ihrer Kinder unterstützen. Hier setzen zahlreiche Elternbildungsprogramme wie „Triple P“, „STEP“ oder das Angebot des Deutschen Kinderschutzbundes „Starke Eltern – Starke Kinder“ an.

Auch Multiplikatorenprojekte wie Stadtteilmütter, Bildungspaten und -lotsen sowie Mentoren nutzen niedrigschwellige Ansätze, die im direkten Lebensumfeld und in der Herkunftssprache besonders wirksam sind. Programme der RAA (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien), etwa

„Rucksack KiTa“ oder „Rucksack in der Grundschule“, bieten spezielle Sprachförderung für Kinder von Eltern mit Migrationshintergrund an.

MEHR ALS PROBLEMVERANLASSTE KOMMUNIKATION NÖTIG

Die Zahlen der Studie machen deutlich, dass man nicht von einem randständigen Phänomen sprechen kann. In deutschen Großstädten mit über einer halben Millionen Einwohnern haben 46% der Schülerschaft einen Migrationshintergrund. Dem steht keine proportionale entsprechende Anzahl an Lehrkräften gegenüber. Auch die Zusammensetzung der Elterngremien spiegelt nicht die Mischung der Schülerschaft. Klar ist: Es muss mehr als eine problemveranlasste Kommunikation geben. Das persönliche Gespräch, der aufsuchende Kontakt, auch die Möglichkeit Sprachbarrieren mit einem Dolmetscher zu überwinden, müssen als Dialogformen etabliert werden. Sie führen da zum Ziel, wo lediglich zur Verfügung gestelltes textlastiges Infomaterial es nicht vermag, bestehende Schwellenängste zu überwinden. „Wir wollten von den Eltern, die Unterstützung suchen, wissen, wie wir sie am besten erreichen können. Darauf bekamen wir eine klare Antwort: über die Lehrer“, so Dr. Mark Speich von der Vodafone Stiftung. Das braucht vor allem die Einrichtung zeitlicher Ressourcen bei den Lehrkräften, um diesen Vermittlungsformen Raum zu geben.

KOOPERATIVE ELTERNARBEIT – DAS FAZIT

Es muss zunächst ein einheitliches Verständnis darüber erarbeitet werden, was gute Elternarbeit auszeichnet. Für Elternarbeitskonzepte müssen im zweiten Schritt einheitliche Kriterien und verbindliche Standards geschaffen werden, die eine nachhaltige Qualitätssicherung ermöglichen und Elternarbeit als Pflichtaufgabe allen Schülern zugute kommen lassen. Das Nebeneinander der beteiligten Akteure muss zu einer besseren Vernetzung hin entwickelt werden. In Kindertagesstätten können früh die Weichen für einen positiven Bildungsverlauf von Anfang an gestellt werden. Migrant*innenorganisationen mit ihrer Nähe zur lokalen Community sind wichtige außerschulische Akteure, denen als Vermittler eine bedeutende Funktion zukommt. Sie müssen mit tragfähigen Finanzierungsstrukturen von Politik und Verwaltung auf Länderebene gestärkt werden, um ihren Beitrag zur interkulturellen Öffnung der deutschen Bildungslandschaft leisten zu können.

Autor: Jens Bülskämper

Der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat:
www.svr-migration.de/Forschungsbereich

Vodafone Stiftung:
www.vodafone-stiftung.de

Talent kennt keine Grenzen

Bildung & Begabung und die Stiftung Mercator für mehr
Chancengleichheit von Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte

Politische und gesellschaftliche Veränderungen fügen der Bildungsdiskussion aktuell ein neues Kapitel hinzu. Noch immer fallen Kinder und Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte in Deutschland als Bildungsverlierer durchs Raster. In Zeiten einer älter werdenden Gesellschaft und im Namen der Chancengerechtigkeit kann sich die Bundesrepublik diese Form der Ausgrenzung nicht länger leisten. Inzwischen ist klar: Jedes Kind hat ein Talent und es kommt darauf an, für Jugendliche mit Migrationshintergrund Zugangshürden zur individuellen Begabungsförderung abzubauen. Geschäftsführerin Elke Völmicke beschreibt, wie das bundesweite Talentförderzentrum Bildung & Begabung für mehr Chancengleichheit arbeitet und sich dabei auch an die eigene Nase fasst.

Die Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte in Deutschland wächst stetig. Für 2020 ist davon auszugehen, dass ihr Anteil in der Altersgruppe der unter Fünfjährigen auf über 50 Prozent steigen wird. Derweil dokumentieren internationale Schulleistungsstudien regelmäßig eine deutliche Differenz im Bildungsniveau und bei der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. So sind Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte häufiger vom Phänomen der Bildungsarmut betroffen. Sie sind weniger gut in Ausbildungsangebote eingebunden und gehen seltener auf das Gymnasium.

Da die Auslegung von Schulleistungsstudien und statistischen Erhebungen in der Regel einem defizitorientierten Ansatz folgt, droht die Gefahr, diese Jugendliche nur noch als Bildungsverlierer zu thematisieren. Damit aber drängt sich der Fehlschluss auf, sie seien bildungsfern und vermeintlich weniger bildungsinteressiert. Die Jugendlichen selbst und ihre kulturelle Herkunft erscheinen als Ursache weniger guter Leistungen. Hat sich ein solches Bild erst einmal festgesetzt, irritiert es schlimmstenfalls nicht mehr, dass der Schulerfolg junger Migranten geringer ist und sie auch in außerschulischen Förderprogrammen zur individuellen Begabungsförderung unterrepräsentiert sind.

Ein Grund zur Beunruhigung

Die mangelnde Integration in das Bildungssystem muss jedoch beunruhigen, denn richtig ist: Jugendliche mit Migrationshintergrund besitzen ebenso viel Potenzial an Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit wie andere Jugendliche auch. Sie sind häufig sogar überdurchschnittlich bildungsbewusst und kommen aus einem Elternhaus mit hoher Bildungsaspiration. Dass sie dennoch weniger gut in die Bildungsmaßnahmen eingebunden sind, verweist nicht auf eine den Jugendlichen eigene Bildungsferne im Sinne von Desinteresse oder Unfähigkeit, sondern auf strukturelle Probleme des Bildungssystems, deren Ursachen es zu erkennen und gezielt zu beseitigen gilt.

Kürzlich wurde in Berlin die Studie „Große Vielfalt, weniger Chancen“ der Düsseldorfer Heinrich-Heine-Universität vorgestellt.

Der von der Vodafone-Stiftung und der Stiftung Mercator geförderten Untersuchung zufolge streben Eltern aus Zuwandererfamilien hohe Bildungsziele für ihre Kinder an. Bei der konkreten Umsetzung fehlen ihnen aber häufig die nötigen Hilfs- und Informationsangebote.

Auch die Programme von Bildung & Begabung zur Talentförderung zeigen, dass Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte vielfältige Stärken mitbringen, sehr interessiert und motiviert sind. Leider aber haben es diese Jugendlichen eben immer noch schwer, alle Chancen des deutschen Bildungssystems zu nutzen. Genau hier setzen die mehrtägigen VorbilderAkademien an, die motivierte Jugendliche mit Migrationshintergrund darin unterstützen, eigene Talente und Chancen zu erkennen. Seit Jahren bieten diese außerschulischen Förderprogramme auch jungen Flüchtlingen Orientierung in der Vielfalt der Bildungswege. Immer mehr Jugendliche, die nicht nur soziale Bindungen verloren haben, sondern auch abrupt aus der Schule oder der beruflichen Bildung herausgerissen wurden, suchen in Deutschland Zuflucht. In der Bundesrepublik angekommen, finden sich die jungen Flüchtlinge häufig nicht in der deutschen Bildungslandschaft zurecht. Zwar haben einige Bundesländer bereits Verbesserungen beschlossen, insbesondere für die Berufsausbildung. Das föderale Dickicht einzelner Angebote bleibt für die Jugendlichen dennoch oft undurchschaubar.

Nach dem Gemeinschaftserlebnis in den achttägigen VorbilderAkademien ist die Resonanz oft überwältigend. So schrieb eine 15jährige Schülerin aus Afghanistan, die 2014 an einer Akademie teilgenommen hatte, per Mail: „Ich bin euch so dankbar. Die Vorbilderakademie hat meine Person so sehr zum Positiven verändert und tut es immer noch jedes Mal, wenn ich an diese Woche denke. Ihr habt uns nicht nur eine einzigartige Woche ermöglicht, nein ihr habt uns dazu auch noch unzählige, mittlerweile unentbehrliche, inspirierende und motivierende Erinnerungen geschenkt, die wir jederzeit abrufen können. Der Nachgeschmack der guten Laune, dieses wieder aufkeimende Gemeinschaftsgefühl und Zugehörigkeitsgefühl, das einen überkommt sobald man sich an diese Gefühle erinnert, sind unbezahlbar und unendlich.“

270.000 besonders begabte Zuwandererkinder

Manchmal ist es wichtig, einfach nur Mut zu machen. Die Zahl jugendlicher Flüchtlinge wird aber weiter wachsen. Umso dringlicher ist es daher, für sie neue Rahmenbedingungen zu schaffen. Gleichzeitig gilt es, den gerechten wie wertschätzenden Umgang mit Heterogenität im Bildungssystem sicherzustellen. Anknüpfungspunkt für eine chancengleiche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist die kultursensible Organisation vorschulischer und schulischer Lernprozesse.

Ein weiterer wirkungsvoller Ansatz, Herkunft und schulischen Lernerfolg voneinander zu entkoppeln besteht darin, mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund in die Angebote der außerschulischen individuellen Förderung einzubinden. Außerhalb der Schule kann es – relativ betrachtet zur Veränderung schulischer Strukturen – schneller gelingen, Jugendliche zu befähigen, eigenständig ihre Fähigkeiten zu entfalten sowie der Alltagsvorstellung entgegenzuarbeiten, wonach Talent ein Vorrecht einer bestimmten Kultur oder sozialen Schicht sei.

Forschungsergebnisse belegen, dass zwischen Ethnien keine Begabungsunterschiede vorhanden sind. Das zeigt Albert Ziegler, Professor für Pädagogische Psychologie und Exzellenzforschung an der Universität Erlangen-Nürnberg, exemplarisch in dem von ihm herausgegebenem Band über „Hochbegabte mit türkischem Migrationshintergrund“. Statistisch betrachtet trete Hochbegabung bei 2,5 bis 5 Prozent der Bevölkerung auf, jeder Zehnte gelte als weit überdurchschnittlich begabt. „Unter den rund 1,8 Millionen Kindern mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen müssten demnach rund 90.000 hochbegabte und 180.000 überdurchschnittlich begabte Kinder zu finden sein. Sie werden aber selten erkannt und daher unzureichend in ihrer Entwicklung gefördert“, lautet sein Fazit.

Bildung & Begabung hat sich mit Hilfe des Bundesministeriums für Bildung und Forschung schon vor Jahren auf die Suche gemacht. Als Talentförderzentrum des Bundes und der Länder verfolgt die Tochter des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft das Ziel, dass jeder junge Mensch die Chance bekommt, das Beste aus seinen Begabungen zu machen – unabhängig von Herkunft oder Hintergrund. Jährlich nehmen rund eine Viertelmillion Schüler an den Akademien und Wettbewerben von Bildung & Begabung teil. Zu den bewährten Förderprojekten zählen die bundesweiten Mathematik-Wettbewerbe, der Bundeswettbewerb Fremdsprachen, die Deutsche SchülerAkademie, die Deutschen JuniorAkademien, die TalentAkademien und eben die VorbilderAkademien.

„Kultursensible Potenzialerkennung“

Ein gemeinsam mit der Stiftung Mercator organisiertes Projekt soll nun der Frage nachgehen, ob und wenn ja warum weniger Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in die individuellen Maßnahmen der außerschulischen Begabungsförderung eingebunden sind. Das Talentförderzentrum Bildung & Begabung beginnt bei sich selbst und will zunächst mögliche Zugangshürden zu den eigenen Projekten ausfindig machen. Zudem sollen öffentlichkeitswirksame Maßnahmen daraufhin wirken, dass die Thematik eine größere Aufmerksamkeit



Ein zentrales Element der Akademie ist das Treffen mit erfolgreichen Vorbildern wie hier z.B. mit dem türkischstämmigen Designer Melih Kesmen (l.) und dem Erziehungswissenschaftler Ahmet Toprak

erfährt. Insbesondere gilt es, Lehrende darin zu schulen, individuelle Potenziale Jugendlicher mit heterogenen kulturellen Hintergründen zu erkennen. Der gezielte Einsatz von Alumni und erfolgreichen Persönlichkeiten über eine weitreichende Multimedia-Kampagne und bei Veranstaltungen soll das Thema „kultursensible Potenzialerkennung“ im Bewusstsein weiter Teile der Gesellschaft und insbesondere in der Begabungsszene verankern.

Die individuelle Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch die VorbilderAkademie wird derweil weitergeführt und ausgebaut. Wichtig ist hier der Multiplikatoreffekt: Die Teilnehmenden an den Formaten der Begabungsförderung werden für ihre Familien, Peers und die Community zu sogenannten „Leuchttürmen“, die durch ihre Teilnahme und die zu erwartende Entwicklung ihrer Potenziale glaubhaft zeigen, was möglich ist. So werden diese Jugendlichen selbst zu Vorbildern dafür, individuelle Stärken eigenständig zu entfalten und einzusetzen. Auf die Familien hat dies oft große Auswirkungen: Plötzlich tun sich neue Wege und Netzwerke auf, werden andere gesellschaftliche Kreise zugänglich. Gerade für jüngere Geschwister, Cousins oder Cousinen werden die Teilnehmenden zu Vorbildern, an denen sie sich orientieren.

Zurück zum Projekt: Zur Umsetzung des skizzierten Ziels soll etwa untersucht werden, ob in den Wettbewerben und Akademien von Bildung & Begabung bestimmte Zuwanderergruppen präsen- ter sind als andere. Welche Hürden für eine stärkere Beteiligung der Zielgruppe lassen sich erkennen? Wie ist auf die Disparität der ethnischen Herkunft einzugehen? Was sagt die Wissenschaft? Was sagen die Jugendlichen selbst? Wie lassen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund gezielt für die Fördermaßnahmen ansprechen und begeistern? Durch eine Panelerhebung und qualitative Einzelfallstudien sollen so Zugangshürden in die Formate der Begabungsförderung identifiziert werden. Im Jahr 2018 will Bildung & Begabung daraus Handlungsempfehlungen ableiten.

Autorin: **Elke Völmicke** • Fotos: **Bildung & Begabung/ Christian Bohnenkamp (Portrait)**



PD Dr. **Elke Völmicke**, Geschäftsführerin von Bildung & Begabung

Voraussetzung für inklusive Pädagogik: Verzicht auf Ziffernnoten

Der hessische Schulversuch „Begabungsgerechte Schule“

Im Rahmen des hessischen Schulversuchs „Begabungsgerechte Schule“ (2009-2013) sind an vier Grundschulen inklusionsorientierte Entwicklungsprozesse von einer internen wissenschaftlichen Begleitung und einer externen Evaluation unterstützt, beobachtet, dokumentiert und ausgewertet worden. Aus den vorliegenden Berichten lassen sich relevante Hinweise für die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung entnehmen. Dabei kommt insbesondere der Leistungsbewertung eine zentrale Bedeutung zu.

ZU DEN BESONDERHEITEN DES SCHULVERSUCHS

Eigentliche Auslöser für die politische Initiative zu dem Schulversuch durch den Landkreis Offenbach als Schulträger waren der marode bauliche Zustand einer Schule für Lernhilfe und die Notwendigkeit, das Gebäude aufzugeben und die Schule auslaufen zu lassen. Konzeptionell orientiert sich der Schulversuch jedoch an dem Leitbild der Inklusion und den Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK).

Der Schulversuch hebt sich deutlich von der derzeit vorherrschenden bildungspolitischen Praxis ab, Inklusion auf eine schulorganisatorische Aufgabe zu reduzieren und in das unhinterfragte selektive Schulsystem zu implementieren. Mit dem Verzicht auf die herkömmliche formale Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen, einhergehend mit einer Grundausstattung der Schulen mit Sonderpädagogen und Sozialpädagogen, und dem Verzicht auf traditionelle Ziffernnoten und Klassenwiederholungen sind Alternativen in der Organisation der sonderpädagogischen Förderung und in der Leistungsbewertung angewendet und erprobt worden. Diese sind in dem systemischen Verständnis von Inklusion auf der Basis von Diskriminierungsfreiheit und Chancengleichheit begründet. Die im Sommer 2014 vorgelegten wissenschaftlichen Berichte sind im Internet zugänglich.

INKLUSION - MEHR ALS EINE SCHULORGANISATORISCHE MASSNAHME

Dieses Postulat hebt der Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zur „Beratung und Unterstützung der beteiligten Lehrkräfte sowie Dokumentation der Lern- und Leistungsfortschritte der Schülerinnen und Schüler“ unter der Leitung von Prof. Kornmann nachdrücklich hervor. Demnach sind schulorganisatorische Maßnahmen und administrative Regelungen zur Nicht-Aussonderung von Kindern zwar wichtige formale Kriterien, die als Voraussetzung für Inklusion erfüllt sein müssen. Damit jedoch gewährleistet ist, dass alle Kinder des Einzugsbereichs einer Schule sich achten, einander helfen, Lernfreude entwickeln, sich in „lernergiebigere Weise“ betätigen, „entwicklungsförderliche Erfahrungen“ machen, „selbst bei unterschiedlichen Voraussetzungen tragfähige Zugänge zu den gemeinsamen Lerninhalten“ erhalten, ihr individuelles Potential ausschöpfen und sich als „individuell geschätztes, wichtiges Mitglied

der Lerngemeinschaft“ erleben, muss die pädagogische Arbeit eine inklusive Qualität entwickeln.

Anhand von Einzelfallstudien zeigt der Bericht, dass bei Kindern, die sich trotz schwerwiegender Lernprobleme und Verhaltensauffälligkeiten „erwartungswidrig“ positiv entwickelten, die verantwortlichen Lehrkräfte „keinerlei Zweifel daran aufkommen ließen, dass diese Kinder in dieser Schule und in dieser Klasse an dem richtigen Platz seien, auch wenn sie zeitweise die üblichen Regeln nicht einhalten mussten oder außerhalb des Unterrichts betreut wurden. Zielsetzung dieser besonderen Maßnahmen war es stets, ihnen einen sicheren Platz in der Lerngemeinschaft einzuräumen“.

Insgesamt belegt der Bericht auf der Basis dokumentierter erfolgreicher Entwicklungsverläufe und der in Unterrichtsbeobachtungen gesammelten positiven Beispiele „inklusive wirkender Aktivitäten zur Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts im Schulversuch“, dass inklusive pädagogische Arbeit an die Entwicklung und Pflege einer Lern- und Leistungskultur gebunden ist, „die von Hilfsbereitschaft, Toleranz und gegenseitiger Wertschätzung getragen ist und die den immer wieder aufkommenden Tendenzen von Konkurrenzorientierung beim schulischen Lernen Einhalt gebietet“.

VERZICHT AUF ZIFFERNOTEN – EINE UNABDINGBARE VORAUSSETZUNG FÜR DEN ERFOLG INKLUSIVEN UNTERRICHTS

„Entscheidend für die glaubwürdige und erfolgreiche praktische Umsetzung einer solchen inklusiven Kultur ist der bewusste Verzicht auf Ziffernnoten.“ Diese Kernthese stand im Zentrum der im Schulversuch erprobten Unterrichtsentwicklung.



Modellversuch: „Offensichtlich g... den Schulen in hohem Maße, unter... Lernaussgangslagen zum Schulleit...“

Die wissenschaftliche Begleitung konnte davon ausgehen, dass unabhängig von der Inklusionsdebatte seit langem gesicherte erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse darüber vorliegen, dass Ziffernnoten keine präzisen Aussagen über den Leistungsstand machen, zudem intransparent bezüglich der Qualität des Unterrichts, der Leistungsanforderungen und -erwartungen sind und keinesfalls das Kriterium der Objektivität erfüllen. Dagegen sind ihre zahlreichen negativen Effekte wie konkurrenzorientiertes Wettbewerbsverhalten, Leistungsdruck, angepasstes Fehlervermeidungsverhalten, Entmutigung, Beschämung, Diskriminierung, Schulangst und Schulabsentismus bei Schülerinnen und Schülern nachgewiesen. In heterogenitätsbewussten, inklusiven Lernprozessen wäre es erst recht pädagogisch widersinnig, die Leistungen der unterschiedlichen Kinder im gemeinsamen Lernen miteinander zu vergleichen und in eine Rangfolge zu bringen.

Vor diesem Hintergrund verfolgte die wissenschaftliche Begleitung im Schulversuch das Ziel, die Lehrkräfte vertraut zu machen mit alternativen Formen der Dokumentation von Lern-, Arbeits-, Sozialverhalten und schulischen Leistungen. Über eigene praktische Erfahrungen und pädagogische Reflexion sollten die Lehrkräfte außerdem befähigt werden, auch gegenüber Eltern argumentativ den Verzicht auf Noten zu begründen. Ein gezieltes Fortbildungsprogramm unterstützte diese Lernprozesse.

In Lehrerteams wurden als Alternative zu den Ziffernnoten an allen beteiligten Grundschulen in den vier Jahrgängen für Deutsch und Mathematik - auch unter Anleitung - Kompetenzraster entwickelt. Sie

wurden so angelegt, dass sie die Ergebnisse erfolgreicher Lerntätigkeiten zu bestimmten Zeitpunkten abbilden.

Dafür wurden in Ich-Form positiv formulierte Aussagen zu curricularen Kompetenzen, „die ein Kind entweder bereits erworben hat oder die es noch in seinen späteren Lernprozessen erwerben sollte“, formuliert. Die Lehrkräfte notierten dazu ihre Einschätzungen und Anmerkungen. In Ergänzung zu den Kompetenzrastern wurde zur Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen und Arbeitsergebnissen auch die Arbeit mit Portfolios im Unterricht eingesetzt. Die Auswahl dieser Instrumente entsprach der Intention, in der Auseinandersetzung mit der Beurteilung des erreichten Lernstands das Kind als Subjekt seines Lernens ernst zu nehmen, es an der Einschätzung seiner Kompetenzen zu beteiligen und Lernende und Lehrende zu Kooperationspartnern zu machen.

Die im Schulversuch angeregte und gemeinsam entwickelte didaktische Konzeption stand in einem engen, sinngebenden Zusammenhang mit der neuen Form der Leistungsbewertung. Sie ging von den Vorteilen eigenaktiven Lernens in kooperativen und offenen Lernformen aus und berücksichtigte Lehrwerke, die für differenzierende und individualisierende Unterrichtsarbeit besonders geeignet sind. Auch dazu gab es unterstützende Anleitung und Fortbildung bei Kindern mit auffälligen Problemen beim Erwerb schriftsprachlicher und mathematischer Kompetenzen wurden informelle förderdiagnostische Tests eingesetzt, um Erkenntnisse für die Förderplanung zu gewinnen. Dabei wurde bewusst auf das mehrstufige, testdiagnostisch gestützte Trainingsprogramm „Response to Intervention“ (RTI) zur Identifizierung und Förderung von Kindern mit Leistungsschwächen verzichtet, das in dem Rügener Inklusionsmodell (RIM) angewendet wird. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung verhält es sich ambivalent zu dem Gedanken der Inklusion.

EFFEKTE DES GEMEINSAMEN LERNENS AUF SCHÜLERLEISTUNG UND SOZIALE INTEGRATION

Der Bericht der internen Begleitforschung stellt heraus, dass mit den Impulsen der neuen Lern- und Leistungskultur Kinder im unteren Leistungsbereich deutliche Lernerfolge erzielen konnten. Ihr Urteil wird gestützt durch Befunde der externen Evaluation unter der Leitung von Prof. Katzenbach. Für die Untersuchung der Leistungsentwicklung wurde eine Kontrollgruppe aus dem Einschulungsjahrgang vor Beginn des Schulversuchs gebildet. Untersucht und verglichen wurden die Lernbereiche Mathematik, Schreiben und Lesen. Zu den Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen stellt der externe Evaluationsbericht fest, dass am Ende des vierjährigen Schulversuchs "keine statistisch signifikanten Differenzen des Jahrgangs 2009 gegenüber dem Kontrolljahrgang trotz einer deutlich schlechteren Ausgangslage" zu finden sind. „Offensichtlich gelingt es den Schulen in hohem Maße, unterschiedliche Lernausgangslagen zum Schuleintritt auszugleichen.“

Über die allgemeine Leistungsentwicklung lautet das Urteil: „Resümierend kann festgehalten werden, dass sich der Befund vieler Begleitforschungen auch hier bestätigt: Weder finden wir nennenswerte Leistungseinbußen noch spektakuläre Leistungszuwächse.“

Auch bezogen auf die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler mit Leistungsschwächen sind zwischen den Jahrgängen des



„... gelingt es
verschiedliche
... tritt auszugleichen.“

Schulversuchs und den Kontrolljahrgängen laut Bericht keine auffälligen Unterschiede zu verzeichnen. Der Evaluationsbericht verweist jedoch auf sehr unterschiedliche Ergebnisse nach Schulen und innerhalb der Schulen des Schulversuchs und interpretiert dies als Hinweis, dass die Lehrkräfte noch unterschiedlich erfolgreich sind bei der Erfüllung der Aufgabe, die soziale Integration aller Schülerinnen und Schüler in ihren Lerngruppen zu gewährleisten. Dabei deutet sich der empirisch allerdings schwach gesicherte Befund an, dass in Lerngruppen mit einer höheren durchschnittlichen Schulleistung der Zusammenhang zwischen Schulleistung und Beliebtheit der Schüler tendenziell dichter ist.

DIE AKZEPTANZ DER „NOTENFREIEN“ GRUNDSCHULE BEI LEHRERN UND ELTERN IM SCHULVERSUCH

Schon vor Schulversuchsbeginn war ein ausgeprägtes Problembewusstsein bezüglich der Sinnhaftigkeit von Ziffernnoten bei den meisten Grundschullehrkräften vorhanden. Die Arbeit mit den selbst entwickelten Kompetenzrastern wurde als sehr positiv und bereichernd empfunden. Es wurde erkannt, dass damit nicht nur die erreichte Schülerleistung präziser erfasst und bewertet werden kann, sondern zugleich diagnostische und unterrichtspraktische Zwecke erfüllt werden, weil über den erreichten Leistungsstand hinaus auch Aussagen über noch zu entwickelnde Kompetenzen gemacht werden.

40 Prozent der Eltern verhielten sich hingegen skeptisch bis ablehnend zu der Umstellung. Die negative Einschätzung war in der Regel verbunden mit den antizipierten Übergängen zu den weiterführenden Schulen. Insbesondere bestand Besorgnis, dass das Gymnasium die Schülerinnen und Schüler aus dem Schulversuch ablehnen könnte. Weiterhin wurde vermutet, dass die Kinder beim Schulwechsel Schwierigkeiten haben könnten, weil ihnen die „richtige“ Leistungsorientierung fehle. Es wurden Zweifel geäußert, ob mit der Unterrichtskonzeption des Schulversuchs die Kinder den Anforderungen der aufnehmenden Schulen gerecht werden könnten. Dass in der Abschlussbefragung nur 62 Prozent der resümierenden Frage zustimmten, ob in Zukunft an allen Grundschulen so gearbeitet werden solle wie im Schulversuch, steht in einem hochsignifikanten Zusammenhang mit der Ablehnung der neuen Arbeitsweise und Leistungsbewertung.

FAZIT

Die Übergangproblematik greift tief in die Inklusionsentwicklung der Grundschulen ein. Sie entsteht aus der strukturellen Besonderheit des deutschen Schulsystems mit seiner im internationalen Vergleich frühen Selektion und kann deshalb nicht allein mit pädagogischen Mitteln gelöst werden. Der Schulversuch identifiziert – „eingelagert in die Struktur des deutschen Schulsystems“ – die Selektion als zentrale Barriere für inklusive Pädagogik.

Der Schulversuch bestätigt den für die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik unabdingbaren Verzicht auf vergleichende Ziffernnoten und die pädagogische Brauchbarkeit von Kompetenzrastern, die auf einem heterogenitätsbewussten didaktischen Unterrichtskonzept mit Individualisierung und Differenzierung aufsetzen. Die Schulen im Schulversuch werden ausdrücklich darin ermutigt, die „entwickelten Verfahren selbstbewusst zu vertreten und diese primär aus ihrem eigenen pädagogischen Auftrag heraus zu begründen, statt sich den von außen gesetzten Verwertungsansprüchen zu unterwerfen“.

Die oftmals behaupteten Leistungseinbußen im gemeinsamen Lernen werden auch in diesem Schulversuch eindeutig empirisch widerlegt, stattdessen machen Schülerinnen und Schüler mit äußerst ungünstigen Lernvoraussetzungen nachweislich große Lern- und Entwicklungsschritte.

Inklusive Pädagogik hat die anspruchsvolle Aufgabe, eine hohe Leistungserwartung an alle Schülerinnen und Schüler zu stellen und gleichzeitig die Wertschätzung auch der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler aufrechtzuerhalten. Der Schulversuch verweist auf die Notwendigkeit, unterstützende und beratende Prozessbegleitung bereitzustellen und für die Etablierung und Kooperation von multiprofessionellem Personal an den Schulen zu sorgen, um inklusive Qualität in den Schulen zu entwickeln und zu verankern. Inklusive Pädagogik setzt die Entwicklung inklusiver Haltungen und Einstellungen bei den Lehrenden voraus. Damit ist aus Sicht des Schulversuchs die besondere Herausforderung für deutsche Lehrkräfte beschrieben. Schließlich haben sie ihre eigene Schulzeit in einem selektiven Schulsystem verbracht und dort auch erfolgreich absolviert. Dieser Ausgangslage muss in der Fort- und Ausbildung von Lehrkräften bewusst Rechnung getragen werden.



Ohne Ziffernnoten keine „richtige“
Leistungsorientierung?

Autorin: **Dr. Brigitte Schumann** • Fotos: **bildungsklick/ Fotolia**

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 „Schonraum-falle“ (Bad Heilbrunn 2007). Derzeit ist Brigitte Schumann als Bildungsjournalistin tätig.

Dieser Text erschien zuerst auf www.bildungsklick.de

Den Weg zur Inklusion gestalten

Gute Steuerung hilft Widerstände und Stolpersteine zu überwinden

Die Selbstverpflichtung Deutschlands, nach den Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention ein inklusives Bildungssystem aufzubauen, sorgt für aufgeregte Diskussionen. Die Abkehr vom System der Förderschulen für behinderte Schüler scheint vielen auch in der Lehrerschaft nicht vorstellbar. Dabei zeigen die Erfahrungen derjenigen Schulen überall in Deutschland, die zum Teil schon seit Jahrzehnten Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichten, dass Inklusion machbar ist – und den Weg für eine Schulentwicklung bahnt, die allen Schülern zugutekommt. Eine gute Steuerung durch die Schulleitung hilft Überforderung im Kollegium zu vermeiden und sorgt für einen gelungenen Aufbruch in Richtung Inklusion.

Bereits vor sechs Jahren ist die UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland rechtsgültig geworden. Nur langsam hat die schulpolitische und pädagogische Entwicklung zur Inklusion seitdem Fahrt aufgenommen und sie verläuft in den Bundesländern mit sehr unterschiedlichem Tempo. Während zum Beispiel Niedersachsen, Hamburg, Bremen und Nordrhein-Westfalen mit neuen Schulgesetzen den Aufbau inklusiver Bildung vorantreiben, versuchen sich Länder wie Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern erst in Modellversuchen. Anderen Ländern wie Sachsen stehen die ersten Schritte noch bevor. Trotz dieser Startschwierigkeiten steht jedoch fest: Jede Schule überall im Land steht kurz- oder mittelfristig vor der Herausforderung, sich zu einer inklusiven Schule zu entwickeln.

So unterschiedlich die Ausgangslagen vor Ort auch sind – in Bezug auf gesetzliche Regeln, auf die Personalausstattung und auf die Art der Unterstützung durch die Schulaufsicht und die Kommune: Wie erfolgreich Entwicklungsprozesse in der einzelnen Schule verlaufen, hängt auch beim Thema Inklusion viel vom Management durch die Schulleitung ab. Denn Inklusion ist keine Aufgabe, die man allein den SonderpädagogInnen, die der Schule zugewiesen werden, überlassen kann. Das gesamte Kollegium, und letztlich auch die verfasste Elternschaft, müssen einbezogen und mitgenommen werden. Ein durchdachtes Management des inklusiven Schulentwicklungsprozesses vermeidet Konflikte und Überforderungssituationen, die immer drohen, wenn Menschen mit Neuem und Unbekanntem konfrontiert sind.

DER ERSTE SCHRITT: ÄNGSTE NEHMEN UND INKLUSION ERFAHRBAR MACHEN

Keine Schulgemeinde wird begeistert sein, wenn sie erst kurzfristig erfährt, dass die Schule neue Aufgaben übernehmen wird oder gar muss, von denen sich Niemand genau vorstellen kann, wie sie im Schulalltag umgesetzt werden können. Besser ist es, wenn alle Beteiligten sich ohne Zeitdruck und anschaulich über inklusive Bildung informieren können.

„Wer Inklusion will sucht Wege, wer sie nicht will sucht Begründungen.“ Hubert Hüppe, bis 2014 Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung.

- Nehmen Sie Kontakt zu einer oder mehreren Schulen auf, die schon mehrere Jahre Erfahrung mit dem Gemeinsamen Lernen haben.
- Laden Sie eine dieser Schulen ein, ihre Arbeit im Kollegium zu präsentieren.
- Nutzen Sie jede Gelegenheit, um die Kollegen einzeln oder in Kleingruppen an diesen Schulen hospitieren zu lassen

Wenn Sie keine inklusiven Schulen in Ihrer Region kennen: Im bundesweiten Netzwerk „Blick über den Zaun“ haben sich Schulen zusammenschlossen, um im direkten Erfahrungsaustausch Schulentwicklung „von unten“ zu fördern. Die Netzwerk-Schulen haben sich auch die Aufgabe gestellt, sich zu inklusiven Schulen weiter zu entwickeln. Unter www.blickueberdenzaun.de finden Sie eine Liste dieser Schulen, die gern ihr Wissen teilen.

DER ZWEITE SCHRITT: POSITION BEZIEHEN

Schulentwicklung kann nur gelingen wenn die Schulleitung die Verantwortung übernimmt. Vermitteln Sie dem Kollegium die

inklusive Bildung als eindeutigen gesellschaftlichen und pädagogischen Auftrag. Kündigen Sie an, dass die Schule den Entwicklungsprozess gründlich planen und begleiten und dabei alle Beteiligten einbeziehen wird.

DER DRITTE SCHRITT: STRUKTURIERTE VORBEREITUNG

Gründen Sie eine Steuergruppe für den inklusiven Entwicklungsprozess an Ihrer Schule, und nehmen Sie selbst an dieser Steuergruppe teil. Die Steuergruppe

- sammelt und sichtet Informationen: Wie sind im Detail die rechtlichen Voraussetzungen für das Gemeinsame Lernen? Mit welcher Ressourcenausstattung ist von Seiten der Schulaufsicht und der Kommune zu rechnen? Welche Fortbildungsangebote gibt es für das Gemeinsame Lernen, vom Schulamt oder auch von freien Anbietern?

Gibt es die Möglichkeit einer Prozessbegleitung und/oder Supervision zumindest für die ersten Jahre der inklusiven Entwicklung, vom Schulamt oder auch von Stiftungen oder anderen freien Anbietern? In welchen Netzwerken wie z.B. „Blick über den Zaun“ kann die Schule sich Unterstützung holen?

- bindet Kollegium und Schulgemeinde in den Entwicklungsprozess ein. Gehen Sie dabei von der konkreten Lage in Ihrer Schule aus: Wie gut gelingt es der Schule, mit der ohnehin schon vorhandenen Heterogenität der Schulgemeinde umzugehen (z.B. soziale Ungleichheit und unterschiedliche ethnische Hintergründe unter Schülern und Eltern)? Ziehen Sie gemeinsam eine ehrliche Bilanz und benennen Sie Probleme und Aufgaben.

Eine gute Unterstützung für diese gemeinsame Entwicklungsarbeit ist z.B. der „Index für Inklusion“, der in Großbritannien entwickelt und inzwischen überall auf der Welt für inklusive Schulentwicklungsprozesse genutzt wird. Der Index für Inklusion enthält ein Kompendium von Fragen, anhand derer Gruppen, Kollegien und ganze Schulgemeinden reflektieren können, wie die Lern- und Lebenssituation aller in der Schule lernenden und arbeitenden Menschen verbessert werden kann. So können gemeinsam Ideen gesammelt und erste handhabbare Veränderungen in Gang gesetzt werden.

- entwirft die Teamstrukturen für den Beginn der inklusiven Arbeit: Wie sollen die Kompetenzen der neu hinzu kommenden sonderpädagogischen Kollegen genutzt werden? In welchem Rahmen kann die gemeinsame Arbeit mit Klassenlehrern und Fachlehrern organisiert werden?
- erarbeitet ein Fortbildungskonzept: Welche Angebote sind für das gesamte Kollegium notwendig und können in Pädagogische Tage eingebunden werden (z.B. inklusive Didaktik, Soziales Lernen, Kooperatives Lernen und Classroom Management)? Welche Kollegen sollten sich darüber hinaus weitere Kenntnisse aneignen (Grundkenntnisse über besondere Lernbedürfnisse von Schülern mit bestimmten Behinderungen)? Wie kann Inklusion als Querschnittsaufgabe in sämtliche Fortbildungen des Kollegiums einbezogen werden?

Gerade für neu beginnende Schulen kann dabei eine längerfristig geplante Zusammenarbeit mit einem Fortbildungsanbieter sinnvoller sein als viele einzelne unabhängig voneinander organisierte Fortbildungen. Als erfolgreich haben sich Fortbildungsreihen erwiesen, die in Form eines Spiralcurriculums die erlernten Kenntnisse nach einer Übungsphase reflektieren und vertiefen.

- sondiert hilfreiche Kontakte im Sozialraum: Welche integrativen Kindergärten oder Grundschulen arbeiten mit Kindern mit Behinderung und wie können Übergänge gemeinsam gestaltet werden? Welche anderen Schulen in der Kommune machen sich ebenfalls auf den inklusiven Weg und sind bereit zu kooperieren? Welche Förderschulen sind bereit die neue inklusive Schule beratend zu unterstützen? Kann der schulpsychologische Dienst gewonnen werden, die Schule zu begleiten? Gibt es Therapiezentren mit hilfreichen Beratungsangeboten? Sind regionale Stiftungen oder Unternehmen bereit, die Schule mit zusätzlicher Ausstattung oder für zusätzliche Projekte des Sozialen Lernens zu unterstützen? Ist eine Zusammen-



Inklusive Schule ist eine Anstrengung, die sich für alle Beteiligten lohnt

arbeit mit der Universität sinnvoll? Gibt es in der Region Vereine, z.B. von Eltern, oder Netzwerke, die inklusive Bildung fördern?

- eruiert Handlungsspielräume: Die Arbeit am inklusiven Entwicklungsprozess der Schule kann nicht das Freizeitvergnügen besonders motivierter Kollegen sein. Für diese neue Aufgabe ist Entlastung notwendig. Sowohl in die Arbeit in der Steuergruppe als auch in die Teamarbeit der Kollegen in den inklusiven Klassen sollten vorhandene Verfügungsstunden investiert werden. Auch darüber hinaus gibt es Möglichkeiten Zeitreserven zu heben. So haben schon Kollegien beschlossen, die Unterrichtszeit pro Stunde um fünf Minuten zu kürzen, um die gewonnene Zeit für Teamarbeit, Fortbildungen oder Supervision zu verwenden. Die Schulleitung kann auch Stunden blocken, damit für die Teams Absprachezeiten entstehen.

So vorbereitet, wird die Entwicklung zur inklusiven Schule von der abstrakten Herausforderung zu einem klaren Veränderungsprozess, der Schritt für Schritt verläuft und den jeder mitgehen kann. Dabei ist es hilfreich stets im Blick zu behalten: Kinder und Jugendliche mit Behinderung sind in erste Linie – eben Kinder bzw. Jugendliche mit den vielfach gleichen Bedürfnissen und Eigenarten wie ihre nicht behinderten Altersgenossen. Und Kinder und Jugendliche zu unterrichten und individuell zu fördern ist die Kernaufgabe jeder Schule – und die Kernkompetenz jedes Lehrers und jeder Lehrerin. Die nötigen Kenntnisse für außergewöhnliche behinderungsbedingte Lernbedürfnisse steuern die sonderpädagogischen Kollegen bei und vermitteln sie im guten Fall nach und nach den anderen Lehrern. Der Anspruch dabei von Beginn an alles perfekt machen zu müssen ist dabei eher hinderlich. Wie im Unterricht gilt auch für die Schulentwicklung: Fehler sind in erster Linie Lernanlässe – wenn man sie transparent macht und für neue Entwicklungsschritte nutzt. Den Weg in Richtung Inklusion haben vor Ihnen schon viele andere Schulen und Menschen begonnen. Beispiele und Zeugnisse, dass dies gelingt, lassen sich leicht im Internet finden, in den Presseschauen oder zum Beispiel auch auf der Seite www.inklusion-schaffen-wir.de mit ihren Social-Media-Kanälen.

Autorin: **Eva-Maria Thoms** • Foto: **mittendrin e.V.**

Weiterführende Links:

<http://www.eine-schule-fuer-alle.info>

<http://www.inklusion-schaffen-wir.de>

<http://www.montag-stiftungen.de/jugend-und-gesellschaft/projekte-jugend-gesellschaft/projektbereich-inklusion/index-fuer-inklusion/index-fuer-inklusion0.html>

iPad-Einsatz in Grund- und Förderschulen

Wiesbadener Projekt testet iPad-Nutzung im Rahmen von Inklusion

Vom Sommer 2012 bis zum Frühjahr 2014 testeten vier Schulen in der hessischen Landeshauptstadt Wiesbaden Tablets. Die wissenschaftliche Begleitung durch die AG Medienpädagogik der Johannes Gutenberg-Universität Mainz bescheinigte dem Projekt positive Ergebnisse (<http://pads.wiesan.de>). Im Sommer 2014 startete Wiesbaden ein zweites Projekt mit Vorbildcharakter: In sieben Grund- und Förderschulen wird projektbezogen mit iPads gearbeitet. Der Fokus der Arbeit mit den Geräten liegt auf dem inklusiven Einsatz.

Ein zentrales didaktisches Moment inklusiven Lernens stellt das „individualisierte, selbstgesteuerte Lernen dar. Hierfür eignen sich Tablet-Computer in idealer Weise, weil sie als dezentral eingesetztes, äußerst mobiles Medium den individuellen Lern- und Aneignungsprozess medial begleiten können“, sagt Medienberater und Förderschullehrer Lothar Spies über den Grundgedanken des Pilot-Projekts. Besonders für behinderte Schüler sieht er im Einsatz der Tablets große Chancen, Kommunikation zu unterstützen, motorische Einschränkungen zu kompensieren oder Einschränkungen aufgrund von Sinnesbeeinträchtigungen abzumildern.

INKLUSION, DIE ALLE THEMEN UMFASST

„Wir möchten das enorme Potenzial des Lernens mit Tablet-Computern auch im Rahmen inklusiver Settings fruchtbar werden lassen“, so Lothar Spies, der auch im ersten Projekt die Lehrkräfte unterstützt hatte. Schon in der Anlaufphase des zweiten Projekts wurde zudem klar: Nicht nur für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf finden sich zahlreiche Möglichkeiten des Einsatzes, sondern auch beim Thema Integration von Schülern mit Migrationshintergrund leisten die mobilen Lernbegleiter gute Dienste. Deswegen beteiligen sich auch Klassen mit einem sehr hohen Migrationsanteil am Projekt.

OPTIMALE TECHNISCHE VORAUSSETZUNGEN

Für das zweite außergewöhnliche Tablet-Projekt des Schulträgers Wiesbaden, des Medienzentrums Wiesbaden und des Staatlichen Schulamts für den Rheingau-Taunus-Kreis und Wiesbaden wurden bewusst iPads ausgewählt. In der wissenschaftlichen Begleitung des ersten Projekts hatten alle drei Tablets (iOS, Android, Windows 8) gut abgeschnitten. Für das Inklusions-Projekt eigneten sich jedoch die iPads besonders, da sie sehr benutzerfreundlich sind und schon ab Werk eine Vielzahl von im Betriebssystem verankerten Hilfen für die Arbeit in inklusiven Klassen mitbringen. Darüber hinaus existiert ein weites Angebot von spezialisierten Apps und entsprechende Erfahrungen auf Anwenderseite.

ZENTRALES ELEMENT: FORTBILDUNG DER LEHRKRÄFTE

Zu den wichtigsten Evaluationsergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung aus dem ersten Wiesbadener Tablet-Projekt gehörte die Erkenntnis, dass nur gut fortgebildete Lehrkräfte ein Tablet-Projekt nachhaltig zum Erfolg führen können. Der Abbau von Berührungspunkten und der Aufbau der von der Studie als wichtiges Kernelement

identifizierten medienpädagogischen Kompetenz der Lehrpersonen nahm deshalb von Anfang an eine zentrale Rolle ein: In der ersten Projektphase unterstützten die Experten für interaktive Bildungskonzepte von Kontextmedien und das Team des IT-Ausstatters REDNET die Projektteilnehmer in Workshops beim Erwerb des Know-hows für den sinnvollen Einsatz der iPads.

UNTERSCHIEDLICHE HERANGEHENSWEISEN

Wie die Lehrkräfte konkret an den Einsatz der Tablets im Unterricht herangingen, blieb dann jedoch jedem Einzelnen überlassen: Yasmin Koch übte mit ihrer Deutsch als Zweitsprache-Klasse Präpositionen, in dem die Kinder ein Stofftier vor, hinter oder unter einem Objekt positionierten und davon ein Foto schossen, das im Anschluss gemeinsam diskutiert wurde. Lisa Vogt, Andrea Hild und Cornelia Kauffmann testeten in ihren Förderklassen Apps für Unterstützte Kommunikation, Lesen, Schreiben und Rechnen lernen. Annette Franz kombinierte konventionelle Mittel wie Arbeitsblätter mit Internetrecherche und der Erstellung von eBooks. Oliver Koch und Christina Gloyr nutzten die App Book Creator, um mit den Schülern aus einer Stadt-Ralley ein digitales Buch über Wiesbaden zu erarbeiten. Und Dominik Dammé verwendete die iPads zur Unterstützung und Dokumentation einer Musicalsaufführung.

Hans-Christian Dederer nahm sich die fünf Dimensionen des Medienkompetenzrasters¹ vor: (1) Bedienen und Anwenden, (2) Informieren und Recherchieren, (3) Kommunizieren und Kooperieren, (4) Produzieren und Präsentieren, (5) Analysieren und Reflektieren. Dem Kompetenzraster liegt die Annahme zugrunde, dass im Zeitalter von Bildungsstandards und kompetenzorientiertem Unterricht nicht mehr die Unterrichtsthemen im Vordergrund der Didaktik des Unterrichts stehen, sondern das „Können“ als Kompetenz, schulisches Wissen auf neue Herausforderungen anwenden zu können.

So lernte Dederers vierte Klasse gemeinsam über Medien, recherchierte online und bereitete die Informationen zur Weitergabe an die Klasse auf. Zum Arbeitsauftrag gehörte neben der Präsentation des Ergebnisses auch die Reflexion darüber, ob das iPad in diesem Fall das richtige Medium war. „In diesem Setting wurde ich zum Moderator, der den Unterricht und die Anstrengungen der Kinder in die Bahnen lenkt und zum richtigen Zeitpunkt wichtige Impulse sendet“, so der Klassenlehrer.

Autorin: **Anne Geier**

¹ Medienkompetenzraster: http://medien.bildung.hessen.de/grund_foerderschule/Medienkompetenzraster_Projektgruppe_Stand17.03.2014.pdf

Auf die Lehrkräfte kommt es an – aber auch auf die Schulleitungen

Aktuelle Hattie-Ergebnisse

Kein Bildungsforscher hat in den letzten Jahren soviel Furore gemacht wie John Hattie aus Melbourne/Australien. In seinem Buch „Visible Learning“ aus dem Jahr 2009 (deutsch 2013) hat er herausgearbeitet und belegt, dass die effektivste Einwirkung auf die Schülerleistungen durch das Lehrerhandeln geschieht.

Auf die Lehrer kommt es an“ lautet die populäre Fassung dieses „Ergebnisses. Unter den insgesamt 138 untersuchten („meta-analysierten“) Variablen befinden sich in dieser ersten Hattie-Auswertung schon einige wenige Variablen, die die Wirkung des Schulleitungshandelns betreffen (Hattie 2013, S. 83 f.):

Der Gesamteffekt („overall effect“) des Schulleitungshandelns auf die Lernleistungen beträgt demnach $d=0.36$. Wird der Gesamteffekt ausdifferenziert berechnet, so ergibt sich für: **Unterrichtsbezogene Führung: nach Brown (2001): $d=0.66$, nach Robinson et al. (2008): $d=0.55$; Transformationale Führung: nach Brown (2001): $d=0.38$, nach Robinson et al. (2008): $d=0.09$.**

Die Unterrichtsbezogene Führung zeigt also einen deutlich größeren Gesamteffekt als die Transitionale Führung. Im Einzelnen zeigen bei der Unterrichtsbezogenen Führung die folgenden Variablen die größte Wirkung: **Förderung d. Lernens der Lehrer $d=0.91$, Planung, Koordination u. Evaluation von Unterricht u. Curriculum $d=0.74$, Anpassen d. Ressourcen an vorrangige Lehrziele $d=0.60$, Festlegung v. Zielen u. Erwartungen $d=0.54$, Sicherstellung v. geordnetem u. unterstützendem Lernumfeld $d=0.49$** (Quelle: Hattie 2013, S. 83 f.).

Hattie hat nun für das aktuelle Heft der Schulleitungs-Zeitschrift „Educational Leadership“ eine spezifische Meta-Analyse (analog zu seiner Lehrerstudie) zur Wirkung von Schulleitungshandelns auf die Schülerleistungen durchgeführt. Sein zentrales Ergebnis ist wiederum, diesmal aber stärker ausdifferenziert und in Handlungsempfehlungen umgesetzt, dass der Impact von Schulleitungen auf Schülerleistungen bemerkenswert groß ist, wenn diese instruktional führen. Der Impact, also die Einwirkung, wird auch hier über die Effektstärke gemessen: Alles was größer ist als der Durchschnitt aller Einwirkungen aller untersuchten Variablen, nämlich $d=0.40$, bezeichnet eine mittlere bis große Einwirkung ($d>0.40$).

Hattie wertet die bereits weiter oben kurz erwähnte Meta-Analyse von Robinson et al. im Zusammenhang mit neueren Untersuchungen besonders intensiv aus, nachdem er die Effekte der beiden Führungskonzepte getrennt darstellt: Der Gesamtimpact transformational führender Schulleitungen beträgt $d=0.11$ und der der instruktional Führenden $d=0.42$. Hattie nennt das einen „ganz großen (huge) Unterschied“ (Hattie 2015, S. 38). Er fügt hinzu, dass transformational führende Schulleitungen eher auf die Lehrer fokussieren und die instruktionalen führenden mehr auf die Schüler.

Generell stellt Hattie fest, dass die Wirkung von SL-Handeln auf die Leistung von Schülern nicht direkt ist, sondern indirekt über Formate von Schulleitungshandelns geschieht, die Hattie im Einzelnen nennt und auch mit Effektstärken gewichtet. Er nennt im Einzelnen:

- Leitungen, die davon überzeugt sind, dass ihre Hauptrolle in der Evaluierung ihres Impakts besteht ($d=0.91$)
- Leitungen, die alle Lehrpersonen eines Kollegiums dazu überzeugen, ebenfalls ihren Impact zu evaluieren ($d=0.91$)
- Leitungen, die in einer Umgebung agieren, die wirksames Lernen und Unterrichten „privilgieren“ ($d=0.84$)
- Leitungen, die den Lehrern und Schülern explizieren, wie Erfolg aussieht ($d=0.77$)
- Leitungen, die Niveaus der Lernerwartungen definieren und nicht einfach sagen „tut euer Bestes“ ($d=0.57$)

Hattie folgert aus diesen Ergebnissen fünflei. Schulleitungen sollten:

- mit Fehlern locker umgehen und sie als Lernchance begreifen, was Feedback voraussetzt
- Lehrerverkooperation fördern
- Lehrkräfte als Promotoren sichtbaren Lernens verstehen
- Lehrkräfte zum Experimentieren mit neuem Lernen anregen und
- Lehrkräfte dabei beobachten, wie sie auf Schülerlernen einwirken, ohne sie gleich dabei zu beurteilen.

Kritisch wäre anzumerken, dass Hattie in dieser Schulleitungs-Studie genau wie in der Lehrerstudie nur Einzelfaktoren untersucht, aber nicht das Zusammenwirken von Faktoren, das aber vermutlich entscheidend ist. Immerhin behandelt er nicht nur Variablen des Führungshandelns, sondern auch Führungskonzepte (instruktionale und transaktionale Führung).

Beachtenswert ist schließlich Hatties Feststellung, dass die „transformationale Führung“ kaum Einfluss auf die Schülerleistungen hat, wohl aber die „instruktionale“. Sie ist es auch deshalb, weil die transformationale Führung bis heute die aktuelle Diskussion in Deutschland dominiert - zumindest in Forscherkreisen. Die „transformationale Führung“ ist ursprünglich ein Management-Konzept, das im Organisationsbereich der Schule gut wirkt, aber kaum auf die Lernleistungen der Schüler Einfluss hat. Die Dominanz der transformationalen Führung in fast allen (der wenigen) deutschen Untersuchungen zum Impact von Schulleitung auf Schülerleistungen mag wohl auch daran liegen, dass es im deutschsprachigen Raum bisher fast nur Messinstrumente aus dem transformationalen Bereich gibt, nämlich Adaptionen amerikanischer Instrumente, und kaum, wenn überhaupt solche, die instruktionale Führung zum Fokus haben.

Was folgt daraus? Forscher, Praktiker und Behörden sollten sich in Zukunft mehr an instruktionaler Führung orientieren und den Begriff der Instruktion in ein ganzheitliches Verständnis von Lernen einbetten.

Autor: **Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff**



Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff

Literatur

Hattie, J. (2009): *Visible Learning*. New York (Routledge)

Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler (Schneider)

Hattie, J. (2015): *High Impact Leadership*. *Educational Leadership* 72 (February), 36-40

Robinson, V.M., Lloyd, C.A., Rowe, K.J. (2008): *The impact of leadership on student outcomes*. *Educational Administration Quarterly* 44 (5), 635-674

Die beiden Seiten der Remonstration

Zweifel an der Rechtmäßigkeit von Anordnungen

Manchmal sind Kollegen mit den Entscheidungen der Schulleitung nicht einverstanden. Das ist ihr gutes Recht. Aber was dürfen die Kollegen, um ihre Ziele zu verfolgen und was nicht?

Meistens versuche ich ja, Sie in dieser Kolumne mit juristischen Fachbegriffen zu verschonen, heute aber nicht. Schließlich geht es um die Remonstration und ihre Feinheiten. Zwar ist der deutsche Begriff der „Gegenvorstellung“ etwas erhellender, aber der lateinische Begriff der „Remonstration“ beeindruckt ungemein. Wer dieses Wort ausspricht, sollte dabei seinen Gesprächspartner genau beobachten. Zuckt er zusammen? Schaut er verunsichert, weil er meint, hier würde etwas angesprochen, was er nicht kennt, aber eigentlich kennen müsste?

Und in der Tat müsste er die Remonstration kennen, denn sie ist so wichtig, dass sie in allen Landesbeamtenengesetzen aufgeführt ist. Da ich hier nicht die entsprechenden Paragraphen aller Bundesländer aufzählen kann, beziehe ich mich auf das Bundesbeamtenengesetz (BBG), das sich in leicht abgewandelter Fassung in den einzelnen Landesbeamtenengesetzen wiederfindet. Im BBG steht die Remonstration im § 56 II (Verantwortlichkeit), in NRW im § 36 II BeamStG (Verantwortung für die Rechtmäßigkeit) oder in Niedersachsen im NBG unter § 64 (Rechtmäßigkeit des Handelns).

Was besagt nun die Remonstration? Nehmen wir dazu einmal an, Sie hätten eine fiktive Anordnung getroffen, die aber einem (oder mehreren) Kollegen überhaupt nicht gefällt. Manch einer dieser extrem kritischen Kollegen hat das Zauberwort der Remonstration zwar schon einmal gehört, es aber nicht immer richtig verstanden. Er glaubt, die Remonstration sei das Recht eines Beamten, sich (in einem festgelegten Verfahren) gegen eine Anweisung der Schulleitung zu wenden, die ihm nicht gefällt. Das ist falsch. Es ist das Recht des Beamten, eine Anweisung der Schulleitung überprüfen zu lassen, sofern es den begründeten Zweifel gibt, dass sie rechtswidrig ist. Falls Sie die Kolumne im Lehrerzimmer aushängen, sollten Sie das vorletzte fett gedruckte Wort farbig markieren. Die Remonstration beschäftigt sich also nicht mit der (für Juristen nebensächlichen) Frage, ob eine Anweisung zweckmäßig oder pädagogisch sinnvoll ist. Darüber kann man mit Ihnen (hoffentlich) reden, solche Erwägungen sind aber kein Grund für eine Remonstration.

Falls ein Kollege also remonstrieren will, muss er vortragen, welche Zweifel er an der Rechtmäßigkeit Ihrer Anordnung hat. Damit beginnt das klar geregelte Verfahren: Sie – die Schulleitung – prüfen die vorgetragenen Gründe und kommen zu einer Entscheidung. Die Begründung des Kollegen könnte Ihnen einleuchten, so dass Sie Ihre Anweisung revidieren. Damit wäre das Verfahren abgeschlossen. Sie könnten jedoch nach der Überprüfung auch bei Ihrer Anweisung bleiben und dies begründen. Akzeptiert der Kollege jetzt Ihre Entscheidung und damit die Anordnung, so ist das Verfahren beendet. Tut er es nicht, dann geht es weiter. Dafür wird nun die Entscheidung des nächsthöheren Vorgesetzten eingeholt. Bestätigt dieser Ihre Anwei-

sung, so muss die Lehrkraft sie grundsätzlich ausführen. Etwas anderes würde nur gelten, falls die Anordnung erkennbar strafbar ist oder gegen die Menschenwürde verstößt, was die höhere Instanz in der Regel allerdings erkennen sollte. Ist die Lehrkraft von der Entscheidung nicht überzeugt, kann sie sich die Anordnung schriftlich geben lassen.

Sofern Ihre Anordnung „von oben“ bestätigt wird, ist der Beamte von der Verantwortung befreit. Aber nicht nur er, sondern auch Sie sind es. Und damit kommen wir zu einer Variante der Remonstration: Wenn die Anweisung keinen Aufschub duldet („Gefahr im Verzug“) oder der nächsthöhere Vorgesetzte nicht erreichbar ist, weil er z.B. unterwegs ist, können Sie als Vorgesetzter die sofortige Ausführung verlangen. Diese Variante wird immer wieder von einigen Schulleitern bevorzugt. Sie scheuen sich, die Entscheidung des Vorgesetzten einzuholen und behaupten, die Sache sei sehr dringend oder der Vorgesetzte nicht zu erreichen gewesen. Wer will das schon nachprüfen? Damit begeben sie sich auf dünnes Eis, denn dieses Vorgehen stärkt vielleicht die Autorität, birgt aber das Risiko, für eine Fehlentscheidung persönlich verantwortlich zu sein. Es ist keine Schande, nicht alles zu wissen und in Zweifelsfällen seinen Vorgesetzten zu fragen. Der wird besser als Sie bezahlt, weil er kompetenter ist – also soll er auch die heiklen Entscheidungen treffen. Als Jurist, dem es vor allem um Ihre Absicherung geht, kann ich nur sagen: Wer die letzte Entscheidung trifft, der trägt auch die volle Verantwortung. Sie sollten sich also gut überlegen, ob Sie das wirklich in jedem Fall wollen.

Jetzt endlich kommt die zweite Seite der Remonstration, die sich zwar schnell abhandeln lässt, aber ebenso wichtig ist. Die Remonstration ist nämlich nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht. Manchmal gibt es einen Kollegen, der sich in juristischen Fragen gut auskennt und ziemlich sicher ist, dass Sie eine falsche (rechtswidrige) Entscheidung treffen wollen. Das aber sagt der Kollege Ihnen nicht, weil er Sie aus irgendwelchen Gründen nicht mag. Er hält den Mund und lässt Sie „ins Messer laufen“. Ohne Sie zu warnen, lässt er Sie die falsche Entscheidung fällen und erzählt im Lehrerzimmer hinterher genüsslich („Ich hab’s doch gewusst!“), welchen gravierenden Fehler Sie gemacht haben. Das ist unzulässig und deshalb ein Dienstvergehen. Denn im entsprechenden Paragraphen über die Remonstration steht sinngemäß: „Der Beamte hat seine Bedenken unverzüglich geltend zu machen.“ Er darf folglich seine Bedenken nicht für sich behalten, und er darf mit dem Vortragen seiner Zweifel auch nicht warten, sondern muss sie Ihnen unverzüglich mitteilen.

*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.

BeltzForum

Bildung braucht Beziehung

Nach dem „PISA-Schock“ standen verstärkt Leistungsstandards und ihre Messbarkeit im Zentrum der Bildungsdebatten und der daran angeschlossenen Schulreformen. Erst langsam verändert sich der Blick: Gerade bezogen auf die Bedürfnisse heterogener Lerngruppen, rückt das Thema Beziehungsfähigkeit stärker ins Zentrum des pädagogischen Alltags. Ganz besonders gilt dies für inklusive Schulen. Aber nicht nur in heterogenen Klassen bilden positive Resonanzbeziehungen die Grundlage für den gemeinsamen Unterricht. Die Lehrerfortbildung BeltzForum (6.-8.11.2015 in Wolfsburg) lädt dazu ein, die Beziehungen in der Schule neu zu betrachten.

In einer guten Schule legen Lehrerinnen und Lehrer Wert auf positive Resonanzbeziehungen. Sie gestalten ihren Unterricht zwischen Empathie und Führung. Eine Arbeit an den Beziehungen in der Schule steigert die Motivation zu lernen, lädt dazu ein, einen eigenen Weg im Prozess des Lernens zu finden und hilft, soziale Bedingungen in der Schule zu verbessern.

Informationen und Methoden für die Gestaltung von Beziehungen in der Schule finden Lehrerinnen und Lehrer auf dem Bildungskongress BeltzForum, der vom 6. bis zum 8.11.2015 in Wolfsburg stattfindet. In vier Plenumsvorträgen geht Prof. Hartmut Rosa auf Entdeckungsreise in den Resonanzraum Schule, Prof. Michaela Brohm und Wolfgang Endres beschreiben die Wirkung von Positiver Psychologie für den Schulalltag, Prof. Joachim Bauer skizziert die Trennungslinie zwischen Empathie und Führung und Prof. Heinz Bude erklärt, wie Unterrichten im Spannungsverhältnis von Inklusion und Exklusion möglich ist. Die Beziehungskultur

im Zeitalter von Smartphone & Co ist das Thema von Dr. Thomas Schutz: „Smartphone geht vor – Wie Schule mit dem Aufmerksamkeitskiller umgehen kann“.

In 50 weiteren Vorträgen, Workshops und Diskussionsrunden, die sich auch jenseits der Frage der Beziehungsfähigkeit um Themen wie Achtsamkeit, Lehrergesundheit, Kreativität, Leistungsbeurteilung und Feedback drehen, zeigen Praktiker und Experten aus der Wissenschaft, wie die Lehrerrolle gestärkt wird und geben Anregungen und alltagstaugliche Tipps für neue Methoden im Unterricht: Lernspiele zum Beispiel, Methoden für eine verbesserte Rhetorik und Körpersprache, Hinweise zu gelungenen Eltern-Lehrergesprächen, oder Bausteine eines Krisenmanagements im Unterricht.

Das BeltzForum bietet neben einem allgemeinen Weiterbildungsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer aus verschiedenen Schularten und –stufen auch jeweils ein eigenes Kursprogramm für Berufseinsteiger sowie ein anderes für Schulleiter. Im Elternforum, einer dem allgemeinen Publikum offen stehenden Veranstaltung am Abend erhalten Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, sich mit Eltern zum Thema „Bildung braucht Bindung“ auszutauschen. Das BeltzForum ist als Fortbildungsveranstaltung anerkannt.

Weitere Informationen und Anmeldung unter:
www.beltzforum.de

DAPF-Sommerakademie für Schulleitungsmitglieder

Werkzeuge für gelungenes Leitungshandeln

Gute Schulleiterinnen und Schulleiter geben ihr Bestes – aber nicht ihr Leben! Erfolgreiches Leitungshandeln erfordert einen gut gefüllten Handwerkskoffer, mit dessen Hilfe schwierige Situationen gemeistert werden.

Im Rahmen ihrer Sommerakademie bietet die DAPF an zwei Tagen in den Sommerferien die Gelegenheit, neue Werkzeuge zu ergänzen oder bekannte, im Alltag aber allzu leicht in Vergessenheit geratene zu aktivieren.

Mi/Do, 29./30. 7. 2015, 9:00 – 16:30 Uhr

Preis: 290,00 EUR

Anmeldeschluss: 19.7.2015, Stornoende: 22.7.2015

Die Anmeldung erfolgt ausschließlich online unter

www.dapf.tu-dortmund.de

Themen:

- Selbstfürsorge für Führungskräfte in der Schule: Praktisches Zeit- und Selbstmanagement
- Erfolgreiches Delegieren in der Schule: Strategien der Auftragsvergabe
- Kommunikationspsychologie für Schulleiter/innen: Beurteilungs-, Einstellungs-, Mitarbeiter/innen-Gespräche
- Ein Qualitätsmerkmal guter Schulen: Zielgerichtete Konferenzleitung

Alle Themen können anhand von Fallbeispielen aus der Schulpraxis der Teilnehmenden erarbeitet werden. Maximal werden 12 Teilnehmende zum Seminar zugelassen.

Referentin: Susanne Döbler-Eschbach, freiberufliche Trainerin mit langjähriger Erfahrung in der Qualifizierung von Führungskräften im Schulbereich.

Lesestoff – Informationen für Schulleitungen

Verdichtet

Ganztagsschule und Schulgestaltung – zwei große Themenfelder bringen die Autoren in ihrem Leitfaden zusammen. Vielleicht ist insofern das handliche Format bewusst bescheiden gewählt? In jedem Fall sollte man sich davon nicht täuschen lassen: „Schulhofgestaltung an Ganztagschulen“ ist eine sehr verdichtete Sammlung an Impulsen, glücklicherweise jedoch gut strukturiert entlang der Projektphasen von den ersten Ideensammlungen bis zur Umsetzung. Quasi en passant werden so Grundlagen in Projektmanagement und der Entwicklung pädagogischer Leitideen vermittelt. Praktisch sind auch die Argumentationshilfen (gegenüber den verschiedenen Interessengruppen von Eltern bis zu Sponsoren) sowie die Checklisten für den Überblick über den Projektfortschritt.

Knuth Dietrich, Regina Hass, Regina Marek, Christoph Porschke, Kirsten Winkler: Schulhof-Gestaltung an Ganztagschulen. Ein Leitfaden. Erschienen bei debus Pädagogik. ISBN 978-3-407-95414007-7, 1. Auflage 2013. 174 Seiten. Broschiert. 12,80 Euro.



Fundiert

Die DAPF-Kolumne, die Sie in diesem Heft regelmäßig über das Neueste aus der Schulleitungsforschung informiert, gibt es auch im „Großformat“: Der renommierte Bildungsforscher Prof. em. Dr. Hans Günter Rolff, seines Zeichens emeritierter Professor für Schulpädagogik an der TU Dortmund, schöpft in „Schulentwicklung kompakt“ aus den Tiefen seines Wissensfundus. Das Ganze bleibt jedoch nicht trocken-theoretisch: Konkret geht es etwa um die Einrichtung von Steuergruppen, deren Strukturierung (durch Mandate und Kompetenzzuweisung) und ihr Verhältnis zur Schulleitung, sowie um Professionelle Lerngemeinschaften, die Lehrer als (voneinander) Lernende definieren. Was das alles im Schulalltag heißt und wie es diesen bereichert, zeigen zahlreiche Praxisbezüge und -beispiele.

Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff: Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Erschienen bei BELTZ. ISBN 978-3-407-25697-3, 1. Auflage 2013. 190 Seiten. Broschiert. 29,95 Euro.



Das Letzte



-HAWU-

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

Baden-Württemberg

VSL Vereinigung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Baden-Württemberg e.V.
c/o CITA UG
Reichenbergerstr. 155
10999 Berlin
T: (030) 57700546 F: (030) 57700862
geschaeftsstelle@vsl-bw.de
www.vsl-bw.de

Bayern

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

Berlin

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

Brandenburg, Bremen, Thüringen

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.
c/o CITA UG
Reichenbergerstr. 155
10999 Berlin
T: (030) 57700546 F: (030) 57700862
ms@ideas-answers.com
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-geschaeftsstelle@arcor.de
www.ihs-hessen.de

Mecklenburg-Vorpommern

Schulleitungsvereinigung Mecklenburg-Vorpommern e.V.
Heike Walter
Schule am See
Seestr. 9
18239 Gatow
T: (0173) 5105974
heikewalter@slmv.de
www.slmv.de

Niedersachsen

Schulleitungsverband Niedersachsen e.V.
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 Oktober 2015

b:sl
Beruf : Schulleitung

04/15

Titelthemen:

Schulstrukturen in Deutschland**Technik in der Schule**

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

Redaktionsschluss:
31. August 2015

Anzeigenschluss:
9. September 2015

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

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

Verlag:

Vorsitzende: Gudrun Wolters-Vogeler
CITA Unternehmersgesellschaft, Reichenberger Straße 155, 10999 Berlin
Telefon: (030) 577 00 546, Telefax: (030) 577 00 862, eMail: info@beruf-schulleitung.de

Redaktion:

Michael Smosarski (V.i.S.d.P. für den Mantelteil des Magazins)

Anzeigen:

Marketing Services Gärtner, Henry Gärtner, Orffstraße 5, 41564 Kaarst, Tel.: (0 21 31) 742 32 33, Fax: (0 21 31) 742 32 33, E-Mail: anzeigen@beruf-schulleitung.de, www.beruf-schulleitung.de
Einzelheft 5,60 €; zzgl. 1,45 € Versandkosten. Jahresvorzugspreis: 19,20 €

Bezugspreise:

(inkl. Versandkosten) jeweils inkl. MwSt.



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!

Alle Kurse sind
zertifiziert von
der University
of West London.



**UNTERRICHTSSPRACHE
ENGLISCH**

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

5. Deutscher Schulleiterkongress 2016!



Feiern Sie mit uns 5 Jahre DSLK!

Die größte Fachveranstaltung für Schulleitungen im gesamten deutschsprachigen Raum feiert 2016 Jubiläum. Erleben Sie die einzigartige Atmosphäre des DSLK mit vielen Jubiläumsvorteilen.



Blicken Sie gemeinsam mit uns auf 5 Jahre DSLK – die führende Veranstaltung für Schulleitungen – zurück:

- ✓ über 8000 zufriedene Teilnehmer
- ✓ über 450 erfahrene Top-Referenten und internationale Keynote-Speaker
- ✓ über 400 Vorträge und Workshops
- ✓ über 300 Partner und Aussteller

- Über 90 Vorträge, Workshops und Praxisforen geeignet für alle Bundesländer und Schularten
- Individuell zusammenstellbares Kongress-Programm mit Ihren persönlichen Wunschvorträgen
- Internationale Keynote-Speaker und Experten zu schulischen Fachthemen
- Unbegrenzte Kontaktmöglichkeiten mit Special Guests, Top-Referenten und Kollegen
- All-inclusive-Verpflegung einschließlich aller Getränke und Shuttle-Service
- Freuen Sie sich im Jubiläumsjahr zusätzlich auf umfangreiche Vorteile

Eine Veranstaltung von:



Kooperationspartner:



Jetzt Teilnahme sichern unter: www.deutscher-schulleiterkongress.de