





# DSLK

Deutscher Schulleiterkongress

12.–14. März 2015

Kongresszentrum CCD Süd | Düsseldorf



Jetzt die Teilnahme am  
DSLK 2015 sichern!

# Deutscher Schulleiterkongress 2015

Die größte Fachveranstaltung für Schulleitungen im gesamten deutschsprachigen Raum



## Schulen gehen in Führung

Die Themen beim DSLK 2015:

- Unterricht und Lernen – Neue Perspektiven
- Personalentwicklung – Schlüssel für Schulqualität
- Schulmanagement – Fit für die Zukunft
- Partner gewinnen – Netzwerke gestalten

- Wählen Sie aus über 90 verschiedenen Fachvorträgen und Workshops und stellen Sie sich Ihr individuelles Kongress-Programm zusammen
- Profitieren Sie vom breit gefächerten Wissensspektrum renommierter Keynote-Speaker und Experten, länder- und schulformübergreifend
- Nutzen Sie den direkten Kontakt und Austausch mit Special Guests, Top-Referenten und Kollegen, in angenehmer Atmosphäre, in einem Kongresszentrum der gehobenen Extraklasse
- Genießen Sie All-Inclusive-Verpflegung einschließlich aller Getränke und VIP-Limousinen Service – ohne Extrakosten!



Mit Ranga Yogeshwar und vielen weiteren Top-Keynote-Speakern

Eine Veranstaltung von:



über 90 Vorträge  
über 80 Referenten

# Inhalt

- AKTUELL**
- 4 Aus den Bundesländern
- TITELTHEMA – AUF DEM WEG ZUR INKLUSION**
- 6 Inklusion: „Täglich tauchen neue Fragen auf“  
8 Geistig Behinderte am Gymnasium?  
14 Dreißig Jahre Inklusion am Gisela-Gymnasium München Schwabing
- THEMA – UNTERRICHTSQUALITÄT**
- 15 Paradigmenwechsel in der Allgemeinen Didaktik
- THEMA – GANZTAGSSCHULE**
- 18 Mittagsverpflegung in Ganztagschulen aus Sicht der Schulleitungen
- THEMA – BILDUNGSFINANZIERUNG**
- 22 Bildungszahlen 2014 – Betrachtungen zur Bildungsfinanzierung
- THEMA – ERNÄHRUNG IN DER SCHULE**
- 23 Vernünftiges Essen – gesunde Kinder
- TITELTHEMA – TECHNIK IN DER SCHULE**
- 24 Alles nur gecloud?  
26 Soziale Medien in der Schule  
28 Schulische Ausstattung für Inklusion
- THEMA – SCHULINSPEKTION**
- 30 Schulinspektion als Steuerungsinstrument
- THEMA – BUCHVORSTELLUNG**
- 32 „Professionelle pädagogische Haltung“  
34 Renate Kirmse „Schulbibliothek“
- THEMA – KOMPETENZORIENTIERUNG**
- 35 Was hat die Kompetenzorientierung gebracht?
- DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG**
- 36 Wirksame Schulleitung
- RECHT**
- 38 Geschäftsführung ohne Auftrag
- RÜCKSPIEGEL**
- 39 Aus- und Fortbildung für Schulleitungen
- RUBRIKEN**
- 40 Fortbildung  
41 Lesestoff – Informationen für Schulleitungen  
42 Adressen, Impressum

# Vorwort

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,  
liebe Leserinnen und Leser!

„Hilfe zur Selbsthilfe“ – unter diesem Motto könnte das neue Heft (zumindest auszugsweise) stehen. Denn auch wenn vielerorts Inklusion denkbar schlecht politisch begleitet wird und es an Impulsen zur konkreten Umsetzung des Konzepts an den Schulen selbst fehlt, gibt es doch Best-Practice-Beispiele, die eine Leuchtturmfunktion im pädagogischen Umbauprozess einnehmen können. Ein solches Beispiel ist die Einrichtung von Dr. Winfried Baßmann, ein Gymnasium, an dem auch geistig behinderte Kinder inklusiv unterrichtet werden. Für *b:sl* beschreibt der Schulleiter seine Erfahrungen und die Bedingungen für das Gelingen von Inklusion an seiner Schule.

Andernorts sucht man den Schulterschluss mit der Forschung: Die Universität Hildesheim bietet berufsbegleitende Fortbildung für Lehrerkollegien regionaler Oberschulen und zeigt so auf, wie kooperative Modelle, die über den Tellerrand hinausblicken, zum Umsetzungserfolg führen können. Lesen Sie mehr darüber auf den Seiten 6 und 7 des vorliegenden Heftes.

Unser zweites Titelthema, „Technik in der Schule“, befasst sich mit den Potentialen des Internets im Schulzusammenhang: U.a. stellen wir Lernplattformen vor und beschäftigen uns mit der Frage, inwieweit Social Media-Netzwerke wie Facebook in der schulischen Einflussosphäre genutzt werden können.

Nun wünsche ich Ihnen viel Vergnügen beim Lesen der aktuellen Ausgabe Ihres Fachmagazins!

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 folgender Anbieter:  
Wolters Kluwer  
Wochenschau Verlag  
Rednet AG  
Wir bitten freundlich um Beachtung.*

*Titel: Nadine Herms, CITA*

# Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

## Positionspapier des Schulleitungsverbandes Rheinland-Pfalz e.V. zur Inklusion an Schulen

**Ziel ist das gemeinsame zielgleiche oder zieldifferente Lernen von Schüler/innen mit und ohne Behinderung in der allgemein bildenden Schule**

Der SVR begrüßt alle zielgerichteten Maßnahmen auf dem Weg zur inklusiven Schule. Es sollte an allen Schulen ein Lernumfeld geschaffen werden, in dem sich Schüler/innen „bestmöglich entfalten können und ein höchstmögliches Maß an Aktivität und gleichberechtigter Teilhabe für sich erreichen“ (KMK).

**Die Professionalität, die in den Förderschulen entwickelt wurde, muss in alle Schularten transferiert werden.** Wir sehen auf die Schulleitungen in Schwerpunktschulen erheblich neue Aufgaben zukommen, für die sie vorbereitet und ausgestattet sein müssen:

- Entwicklung eines schulinternen Förderkonzeptes
- Einleitung eines Gestaltungsprozesses, der die personellen, sächlichen und räumlichen Grundlagen entwickelt
- Erweiterte Zusammenarbeit mit den entsprechenden Institutionen und Partnern
- Erweiterung des Personals durch Förderlehrer, Integrationshelfer, Psychologen, Therapeuten...
- Erweiterung der schulinternen Fortbildungsplanung auf die relevanten Inhalte und Personen
- Aus- und Aufbau von neuen Teamstrukturen
- Kollegium stärken, Mut machen, Sicherheit vermitteln
- Koordination und Organisation der individuellen Förderplanung
- Anpassung der individuellen Bildungs- und Erziehungsziele (Leistungsmessung/-bewertung); Formulierung von Förder- und Unterstützungsmaßnahmen
- Häufige und umfangreiche Gespräche mit den Eltern und Erziehungsberechtigten und allen am Prozess Beteiligten
- Gestaltung der räumlichen und sächlichen Gegebenheiten in Zusammenarbeit mit dem Schulträger
- Bildung von tragfähigen Kooperationen mit den umliegenden Schulen in der Region

**Dies betrifft auch und im Besonderen die Schulleitungen von Regelschulen, die keine Schwerpunktschulen sind, aber dennoch inklusiv unterrichten.**

**Der SVR fordert daher die**

- Zeit zur Entwicklung und Pflege inklusiver Strukturen!
- Verbindliche Kooperationszeiten (außerhalb des Unterrichts) der Lehrkräfte
- Rechts- und Handlungssicherheit durch regelmäßige Information, Beratung und Unterstützung durch die Schulaufsicht
- Fort- und Weiterbildung der Schulleitungen zur Erreichung der erforderlichen Beratungs- und Schulentwicklungskompetenzen
- Erweiterung der personellen Ressourcen (Schulleitungsmitglieder) für die erforderliche Schulentwicklung, für den Auf- und Ausbau multiprofessioneller Teamstrukturen
- Standards für personelle (ständige Besetzung der Verwaltung), räumliche (Schulbaurichtlinien!) und sächliche Ausstattung (Budgeterhöhung)



Schulleitungsverband Rheinland-Pfalz e.V.

# Unterricht interaktiv erleben!

Die interaktiven Ultra-  
kurzdistanzprojektoren  
von Hitachi!



Verwandelt glatte  
Wände in interaktive  
Arbeitsflächen!

- › Schnelle Installation
- › Unkomplizierte Erstellung interaktiver Unterrichtsinhalte dank Hitachi „Starboard“-Software
- › Einfache Bedienung mittels kabellosem Stift (2 Stück im Lieferumfang enthalten)
- › Keine Blend- und Schatteneffekte aufgrund von Ultrakurzdistanz-Technologie
- › Inklusive Wandhalterung
- › 3 Jahre Garantie

[www.hitachidigitalmedia.com](http://www.hitachidigitalmedia.com)  
[www.kern-stelly.de](http://www.kern-stelly.de)

Offizieller Hitachi-Distributionspartner



**HITACHI**  
Inspire the Next

# Inklusion: „Täglich tauchen neue Fragen auf“

Universität Hildesheim bietet Unterstützung in der Lehrerfortbildung

*Auf Unsicherheit folgt Aufbruchsstimmung im Lehrerzimmer: Oberschulen im niedersächsischen Landkreis Hildesheim holen die Uni ins Boot und bilden über mehrere Monate ihre Kollegien in Sachen Inklusion fort.*

**D**as Programm könnte für weitere Schulen in der Region ein Modell sein. Die Universität Hildesheim bildet Lehrkräfte und ganze Lehrerkollegien umfassend und berufsbegleitend fort. „Täglich tauchen neue Fragen auf“, so die Lehrerin Kathrin Harms. Deshalb sei eine „kontinuierliche Begleitung hilfreich“. Zunächst waren da Angst und Sorge, man „wurde überrollt“. Als bekannt wurde, dass in Niedersachsen inklusive Schulen eingeführt werden, fragten sich die Söhlde Lehrerinnen Rebecca Hammecke und Kathrin Harms, wie sie dies schaffen sollen. Schließlich haben sie „nicht Sonderpädagogik studiert“, so Harms.

Seit August leitet die 37-jährige Harms nun eine 5. Klasse, in der Kinder mit Autismus, mit Lese- und Rechtschreibschwächen, mit Lernverzögerungen und Aufmerksamkeitsschwierigkeiten – aber auch jene, die den Sprung aufs Gymnasium schaffen können – gemeinsam lernen. „Ich finde es unbefriedigend, wenn ich aus der Stunde gehe und ich nicht allen Kindern gerecht werden konnte“, sagt die Lehrerin der Oberschule Söhlde. Lehrer sollten sich „nicht entziehen und vielmehr Rücksicht auf den einzelnen Schüler und jeden ernst nehmen“.

Wie sie mit der „weiten Streuung“ im Schulalltag umgehen und „Unterricht zieldifferent gestalten“ können, das kann das Lehrerkollegium „nicht ohne Hilfestellung von außen lernen“, verdeutlicht Harms. Sie nennt Beispiele aus dem Unterrichtsalltag: So werden nun Arbeiten differenzierter bewertet, Textlängen und Bilder auf Arbeitsblättern in mehreren Versionen angepasst, der Kontakt zu den Eltern gepflegt und Lernformen eingesetzt, bei denen Mitschüler einander unterstützen „Täglich tauchen neue Fragen auf“, fasst Harms zusammen.

men. Und deshalb seien weniger kurzfristige Lösungen denn eine „kontinuierliche Begleitung hilfreich“.

Beide Lehrerinnen nehmen an einem Programm teil, das für weitere Schulen in der Region ein Modell sein könnte. Seit Schuljahresbeginn im Herbst 2013 begleitet die Universität Hildesheim die Oberschulen Söhlde und Nordstemmen auf dem Weg zur inklusiven Schule. Dabei setzen die Schulen auf eine zweijährige Weiterbildungsreihe für Lehrende, pädagogisches Personal sowie Schüler- und Elternvertreter. In dieser Woche informierten sich an der Uni 60 Lehrkräfte aus beiden Kollegien, wie sie Lernprozesse besser wahrnehmen und fördern können. Die Uni setzt dabei auf anerkannte Referenten und auf die Qualität der Schulungen. „Es sind ja nicht nur die gravierenden Fälle. Manche Verhaltensauffälligkeiten tauchen erst nach und nach auf“, sagt Rebecca Hammecke und verweist auf eine Schülerin, die „einfach nicht spricht, sie redet bei keinem Lehrer“. Ein nächster Schritt sei auch, den Unterricht voneinander zu beobachten und zu besprechen sowie mit Fachleuten zusammenzuarbeiten, ergänzt Hammecke. So hat das Kollegium etwa das Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte besucht.

„Nicht alle laufen mit Begeisterung los, aber das gesamte Kollegium weiß, dass wir uns bewegen müssen“, sagt Uwe Meinhardt. Nach einem halben Jahr äußert sich der Schulleiter aus Söhlde vorsichtig optimistisch. Besonders freut sich Meinhardt über die Aufbruchsstimmung im Lehrerzimmer. „Jetzt muss ich als Schulleiter die Rahmenbedingungen gestalten und Weiterbildungen ermöglichen. Wir setzen auf den Anstoß von außen durch die Uni und gehen einen Schritt nach dem anderen.“

Seine Oberschule ist eine der ersten, die nicht nur das gesamte Kollegium umfassend fortbildet, sondern auch die Eltern und Schülerinnen in den Veränderungsprozess einbezieht. So steht als nächstes für die Lehrer eine Weiterbildung an, um auf der Bewertungsebene mit der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler umzugehen. Für Eltern und Schülervertreter steht eine weitere Veranstaltung über die Bedeutung von inklusiver Schule bevor, um Transparenz zu schaffen und an den Einstellungen zu verändern. Und die kollegiale Beratung soll verstärkt werden, Feedback und die Reflexion von Unterricht solle vermehrt in den üblichen Schulalltag eingebunden werden. Bereits vor etwa fünf Jahren war die Schule Vorreiter im Landkreis und hat in Integrationsklassen Kinder mit Behinderungen aufgenommen. Nun arbeiten die Partner auch an einem schulübergreifenden Netzwerk für die Region, so nahmen bereits in dieser Woche Seminarleiter und Lehrer der IGS und Realschule Lengede an der Weiterbildung teil.

Die Weiterbildungen werden von der Universität speziell für die Schulen angeboten und ergeben sich aus der wissenschaftlichen Begleitung. Erziehungswissenschaftler dokumentieren die Entwicklungsprozesse von Lehrern, Veränderungen in Unterricht und



*Kontinuierliche Begleitung und Weiterbildung des Kollegiums ist wichtig, wenn Inklusion nachhaltig gelingen soll*

Schulleben und erfassen Gelingensbedingungen und Voraussetzungen für inklusives Lernen. „Dabei fällt auf, dass die Lehrkräfte der zunehmenden Vielfalt der Schülerinnen und Schüler mit Unsicherheit begegnen. Zum ersten Zeitpunkt der Untersuchung im Juli 2013 stimmten sie eher selten den Unterricht auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler ab. Kooperative Lernformen und Formen offenen Unterrichts wurden unregelmäßig angewendet“, sagt die Erziehungswissenschaftlerin Britta Ostermann von der Uni Hildesheim. „Zudem bestanden grundlegende Fragen hinsichtlich einer angemessenen Leistungsbeurteilung, insbesondere beim konstruktiven Umgang mit Nachteilsausgleich. Bei der Analyse der Untersuchungsergebnisse des nächsten Untersuchungszeitpunkts wird es interessant sein, zu beobachten, inwieweit die Haltung gegenüber der Verschiedenheit der Schüler offener geworden ist und sich die Planung sowie Durchführung des Unterrichts verändert hat“, so Britta Ostermann.

## Inklusive Pädagogik in Hildesheim

Seit 2009 gilt eine UN-Konvention, seit 2013 ein Rechtsanspruch in Niedersachsen: Alle Kinder sollen gemeinsam die Schule besuchen können. Die Universität Hildesheim bildet Lehrkräfte aller Schulformen in einem zweijährigen berufsbegleitenden Studiengang „Inklusive Pädagogik“ fort. Einmal im Monat kommen die bisher 70 Lehrerinnen und Lehrer im Alter von 25 bis 60 Jahren zusammen. Sie lernen, wie eine Schule zur inklusiven Schule wird: Von der Zu-

sammenarbeit mit Eltern und Fachleuten bis zu Diagnostik und Umgang mit Konflikten. Unterrichtsbesuche und Lerntandems mit Lehrkräften aus der Schweiz und Italien gehören zum Studienprogramm. Manche Oberschulen bilden ein Vierer-Team fort, die Lehrer geben ihr Wissen an das Kollegium weiter.

Auch die Lehrerbildung ist gefragt: In Hildesheim – hier wird ein großer Teil der niedersächsischen Grund-, Haupt- und Realschullehrer ausgebildet – wird derzeit eine Professur für Inklusion besetzt. Außerdem setzt die Uni auf die enge Zusammenarbeit mit Partnerschulen: Lehramtsstudenten sind im ersten Studienjahr jeden Freitag im Klassenzimmer. In diesen „Schulpraktischen Studien“ beobachten die angehenden Lehrer ein Mal in der Woche Unterricht. Danach besprechen sie die Beobachtungen in einer studentischen Kleingruppe mit dem Lehrer und einem Erziehungswissenschaftler. Etwa 500 Erstsemester starten so jeden Oktober in ihr erstes Studienjahr – und erhalten früh echte Einblicke in die Schulrealität, etwa an inklusiven Schulen.

In einer Studie erfassen die Professoren Kathrin Hauenschild und Werner Greve von der Universität Hildesheim, welche Rolle Lehrer bei der Umsetzung von Inklusion spielen. Dabei hat das Forscherteam 120 Grundschullehrer befragt, welche Erwartungen ihr Handeln bestimmen. In einem weiteren Projekt untersuchen Psychologen, wie Eltern von behinderten Kindern mit Belastungen umgehen und welche Schulform sie sich für ihre Kinder wünschen.

Text: [bildungsklick.de](http://bildungsklick.de) • Foto: [Fotolia](http://Fotolia)

Anzeige

Das SchulleiterABC Online

SchulleiterABC

das Original

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



Testen Sie unverbindlich alle Vorteile:

[www.schulleiterabc.de](http://www.schulleiterabc.de) → SchulleiterABC Online

Benutzername: test14

Passwort: kostenlos

Wählen Sie Ihr Bundesland!

Kostenloser Testzugang bis 31.10.2014 freigeschalten!



MEDIENGRUPPE  
OBERFRANKEN  
FACHVERLAG

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

Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG

E.-C.-Baumann-Straße 5, 95326 Kulmbach, Tel. 092 21 / 949-204, Fax 092 21 / 949-377

[bfv.vertrieb@mg-oberfranken.de](mailto:bfv.vertrieb@mg-oberfranken.de)

Weitere Infos unter: [www.schulleiterabc.de](http://www.schulleiterabc.de)

# Geistig Behinderte am Gymnasium?

Auch Gymnasien können Inklusion erfolgreich gestalten – Was Schulleiter/innen zum Gelingen beitragen können

*Der Fall Henri hat bundesweit Aufsehen erregt. Der elfjährige Junge mit Down-Syndrom sollte nach der Grundschule auf das Gymnasium wechseln. Das Gymnasium im baden-württembergischen Walldorf lehnte die Aufnahme ab, ebenso – wenig später – die örtliche Realschule. Dahinter verbirgt sich eine Grundsatzfrage: Sollen geistig behinderte Kinder am Unterricht aller allgemeinbildenden Schulen gleichberechtigt teilnehmen können, auch wenn sie ihren Mitschülern kognitiv nicht folgen und nicht zielgleich unterrichtet werden können? Ist Inklusion an der Schulform Gymnasium, der viele noch immer Exklusivität unterstellen, überhaupt möglich? Dass dies geht, dass Inklusion auch geistig behinderter Kinder am Gymnasium gelingen kann, sofern die Rahmenbedingungen stimmen und Ressourcen gesichert sind, zeigt das Kurt-Schwitters-Gymnasium in Hannover-Misburg.*

**M**it dem Gesetz zur Einführung der inklusiven Schule hatte der Niedersächsische Landtag im März 2012 beschlossen, dass ab dem Schuljahr 2013/14 allen Schülerinnen und Schülern ein gleichberechtigter Zugang ermöglicht wird.

Mit dieser Entscheidung wurde über die Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen verbindlich entschieden. Ab Klasse 1 bzw. Klasse 5 aufsteigend erhalten Eltern von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Förderung ein Wahlrecht, ob ihr Kind eine Förderschule oder eine allgemein bildende Schule besuchen soll. Damit kommen auf die Schulen und ihre Leitungen neue große Herausforderungen zu.

Schulleiterinnen und Schulleiter der allgemein bildenden Schulen steuern und verantworten all das, was mit dem komplexen System Schule und insbesondere mit „ihrer“ Schule zu tun hat. Die Vielzahl der strukturellen Elemente von „Schule“ spiegelt sich in gesetzlichen Vorgaben, Verordnungen und Erlassen, findet sich aber vor allem auch in der alltäglichen Praxis wieder. Schulleiterinnen und Schulleiter agieren in diesem hochkomplexen und dynamischen Geflecht mit bemerkenswerter Professionalität; sie müssen über hohe Kompetenzen verfügen, um Schule als „gute Schule“ gelingen zu lassen.

Über eine Kompetenz verfügen sie bisher im Allgemeinen nicht bzw. noch nicht: über Inklusionskompetenz. Das ist kein Vorwurf, sondern eine Feststellung des Ist-Zustandes. Sie können nicht über diese besondere Kompetenz verfügen, weil Inklusion für sie bisher oft ein Fremdwort war.

Inklusionskompetenz für Schulleiterinnen und Schulleiter bedeutet nicht, im Schnelldurchgang ein sonderpädagogisches Studium nachzuholen oder sich als Förderschullehrkraft qualifizieren zu wollen. Was können und müssen Schulleiterinnen und Schulleiter zum Gelingen von Inklusion beitragen?

Die erste (und vielleicht wichtigste) Grundvoraussetzung ist, dass die Schulleitung zuerst für sich – neben Kollegium und Eltern –



**Inklusion beginnt im Kopf.** Wird sie ernst genommen und zur gemeinsamen Sache aller Beteiligten kann sie Früchte tragen und gelingen

eine tragfähige Informationsgrundlage erstellt. Hierbei sind behilflich: Informationen der UNO-Behindertenrechtskonvention, Broschüren des Kultusministeriums und des Behindertenbeauftragten des Landes, Flyer von Behinderteninitiativen und –organisationen, Links zu den Webseiten von Förderschulen und Förderzentren, des MK und der Schulbehörde.

Über spezifische, die jeweilige Schule evtl. besonders tangierende Formen der Beeinträchtigung oder Behinderung gilt es sich ebenfalls zu informieren (körperliche Behinderung ist nicht gleich körperliche Behinderung, und auch bei geistiger Behinderung gibt es viele, z. T. sehr unterschiedliche Formen).

## KOMMUNIKATIONSSTRUKTUREN NUTZEN

Informationsinhalte zum Thema Inklusion müssen diejenigen errei-

chen, ohne die und ohne deren Mitwirken Inklusion nicht gelingen kann: gemeint sind hier insbesondere die Lehrkräfte einer Schule, die Erziehungsberechtigten und auch die Schüler/innen. Dabei kommt es darauf an, Kommunikationsstrukturen zu entwickeln und zu organisieren. Es spricht aber auch nichts dagegen, die vorhandenen formellen und informellen Instrumente zu nutzen.

In Niedersachsen ist die Gesamtkonferenz das Gremium, in dem alle Lehrkräfte sowie eine (vor allem bei großen Schulen) erhebliche Zahl von Eltern- und Schülervertretern repräsentiert sind. Es empfiehlt sich, das Thema „Inklusion“ zum Ausgangspunkt/Schwerpunkt-Thema einer Gesamtkonferenz zu machen. Die Gesamtkonferenz ist ohnehin – nach Einrichtung des Schulvorstandes – zu einer wesentlichen Plattform für „Pädagogisches“ geworden. Wenn Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Lehrkräfte klagen, die Gesamtkonferenz habe an Bedeutung verloren und sei zum „Berichtsgremium“ verkommen, so können hier mit dem Thema „Inklusion“ durchaus Korrekturen vorgenommen werden.

#### **ELTERN MÜSSEN IN SACHEN INKLUSION MITGENOMMEN WERDEN**

Die Erfahrung zeigt, dass es oft weniger die Kollegien sind, die z. T. irrationale Ängste aufbauen, sondern weite Teile der Elternschaft. Deshalb ist es auch nicht nur der Schulleiternrat, der für eine frühzeitige und regelmäßige Kommunikation eine wesentliche Rolle spielt: noch wichtiger sind die Klassenelternschaften vorhandener oder geplanter I-Klassen, in denen offene und engagierte Diskussionen erfolgen und wo Vorurteile und Ängste abgebaut werden müssen.

Schülerrats-Versammlungen sind wichtig, um das Thema Inklusion in die Schülerschaft zu transportieren. Die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen spielt nämlich nicht nur für eine spezielle Klasse, sondern für den ganzen Jahrgang und für die gesamte Schülerschaft eine wichtige Rolle.

Auch der Schulvorstand ist eine wichtige Kommunikationsebene, gerade wenn es um sächlich-materielle Fragen, um Raumangelegenheiten und finanzielle Ressourcen geht.

#### **KOOPERATION UND FORTBILDUNG**

Unter dem Aspekt der Kommunikation empfiehlt es sich sehr, mit einer Förderschule oder einem Förderzentrum zusammenzuarbeiten. Hier sind Expertise und pädagogische Kompetenz vorhanden. Schulleitungen und Lehrkräfte der Förderschule sollten eingeladen werden, dem eigenen Personal (Eltern, Schülern, Lehrern) die Angst zu nehmen und Inklusion als machbar erkennen zu lassen. Mit der Förderschule können partnerschaftliche Kooperationsformen vereinbart werden: z. B. Hospitationsmöglichkeiten, regelmäßige und wechselseitige Besuche, gemeinsame schulinterne Lehrerfortbildungen (SCHILF). Auch gemeinsame, von Zeit zu Zeit stattfindende Schulleiterbesprechungen können eine große Hilfe sein.

Neben SCHILF sollte die Schulleitung ihr Kollegium auch gezielt auf externe Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten hinweisen und – soweit sie es beeinflussen kann – die Teilnahme ermöglichen. Allerdings sind die Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte (noch) begrenzt.

Anzeige

# didacta

## die Bildungsmesse

### Bildungsgipfel im Flachland

24. – 28. Februar 2015  
Hannover • Germany

didacta.de

Kindertagesstätten

Schule/Hochschule

Neue Technologien

Berufliche Bildung/Qualifizierung

Ministerien/Institutionen/Organisationen



Deutsche Messe

didacta  
die Bildungsmesse

### RAHMENBEDINGUNGEN PRÜFEN

Für das Gelingen von Inklusion entscheidend sind auch die materiellen und räumlichen Rahmenbedingungen. Schulleitungen müssen die räumlichen Möglichkeiten und die Ausstattung prüfen und ggfs. (in aller Regel) Verbesserungen beim Schulträger einfordern. Dazu zählen u. a.:

- Differenzierungsräume/Förderräume/Aufenthaltsbereiche
- Toiletten, behindertengerechte Zugänge, ggfs. Aufzüge
- Küchen/Küchenzeilen
- Schränke/Regale/Sitzmöbel/Computerarbeitsplätze
- Anschaffung/Erstellung von Lern- und Fördermaterialien mit differenzierendem/individualisierendem Zuschnitt
- Befassung mit dem Standardraumprogramm des Schulträgers.

Schließlich kann man sich Rat und Unterstützung durch die Landes-schulbehörde holen. Personelle Ressourcen, z. B. Pädagogische Mitarbeiter, werden dort beantragt und genehmigt.

Die vielleicht wichtigste Gelingensbedingung für Inklusion ist die Kooperationsbereitschaft und –fähigkeit der beteiligten Erwachsenen.

Die Schulleitung sollte niemanden zwingen, in einer Klasse mit beeinträchtigten Kindern zu unterrichten (vor allem nicht als Leitungsteam), sondern auf Freiwilligkeit und Engagement setzen. Bei aller Bereitschaft geht das aber nicht ohne personelle Hilfen:

- Abordnung/Versetzung von Förderlehrkräften
- I-Assistenten/Schulbegleiter/Einzelfallhelfer
- Pädagogische Mitarbeiter/-innen
- Schülerbeförderung (Taxen, Busse, Eltern, gemeinsamer Schulweg/Abholung durch nichtbehinderte Mitschüler).

„Schulleiterinnen und Schulleiter besuchen die an ihrer Schule tätigen Lehrkräfte und beraten sie“. Dieser Satz aus dem Aufgabenkatalog der Schulleitungen ist gerade im Hinblick auf Klassen mit beeinträchtigten Kindern eminent wichtig. Man bekommt ein Gefühl für die Schwierigkeiten und Probleme, aber auch für die Chancen und Erfolge inklusiven Lernens, wenn man selbst – und das nicht nur einmal – den Unterricht sehen und mit den unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen darüber sprechen kann.

Mit einer „Politik der offenen Tür“ kann die Schule innerhalb und außerhalb der eigenen Schule werben. Maßvolle, zahlenmäßig überschaubare Hospitationen sind für alle hilfreich; kontraproduktiv ist ein Unterrichtstourismus, denn zu viele Besuche überfordern die Beteiligten und schrecken ab.

Besondere Entlastungsstunden für die inklusiv unterrichtenden Lehrkräfte stehen meist nicht zur Verfügung; aber durch geschicktes Stundenplan- und Lehrereinsatzmanagement lassen sich regelmäßige Teambesprechungen ermöglichen.

Die Schulleitung sollte persönlich bei Zeugniskonferenzen der Klassen mit beeinträchtigten Kindern dabei sein. Bewertungs- und

Zeugnisooptionen – etwa durch Zeugnisse in Berichtsform – sollten wahrgenommen werden.

Die Widmungsmöglichkeiten für A 14-Stellen sollten aktiv genutzt werden; sie liegen in der Entscheidung des Schulleiters/der Schulleiterin. Inklusion ist mindestens ebenso wichtig wie die Leitung eines Faches, Lernmittelverwaltung, Berufsorientierung oder Gesundheitsprävention. Auch bei A 15-Stellen bestehen Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung.

### INTEGRATION UND INKLUSION AM KURT-SCHWITTERS-GYMNASIUM

Seit dem Schuljahr 2011/12 gibt es am Kurt-Schwitters-Gymnasium Misburg eine Inklusionsklasse (jetzt 8. Jahrgang). Mit Beginn des Schuljahres 2013/14 ist eine weitere Klasse (jetzt 6. Jahrgang) hinzugekommen. Insgesamt besuchen 7 Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf GE (Geistige Entwicklung) das Gymnasium.

Die inklusiven Klassen werden von einem Klassenleitungsteam unterrichtet, bestehend aus zwei Gymnasiallehrern, einer Förderschullehrkraft und sowie einer pädagogischen Mitarbeiterin. Kontinuität hinsichtlich der Besetzung der Klassen- sowie Fachlehrer ist für die beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler erforderlich, damit verlässliche Strukturen sowie vertrauensvolle Bindungen zwischen ihnen und den Lehrkräften entstehen können.

Förderschullehrer und Pädagogische Mitarbeiter sind gleichberechtigte Mitglieder des Kollegiums.

Für den in einer Inklusionsklasse anfallenden Mehraufwand (Gespräche, Unterrichtsvorbereitung, Absprachen) müssen den Gymnasiallehrern von der Schulbehörde Entlastungsstunden gewährt werden. Jede Inklusionsklasse sollte eine im Stundenplan ausgewiesene Verfügungsstunde erhalten. Jeder Klassenraum der Inklusionsklassen sollte einen benachbarten Differenzierungsraum haben. Wünschenswert ist eine Ausstattung des Differenzierungsraums mit Küchenzeile, Unterrichtsmaterialien und PCs. Ein Etat für diese Ausstattung muss vom Schulträger zur Verfügung gestellt werden.

### BEGLEITUNG DER SCHÜLER/INNEN

Am Morgen werden die Förderschülerinnen und –schüler (FöSuS) mit dem Taxi zur Schule befördert, in begründeten Ausnahmen legen sie den Schulweg selbstständig zurück. Die Integrationsassistenten nehmen die FöSuS vor dem Schulgebäude in Empfang. Ein Lernziel ist hierbei die Förderung der Selbstständigkeit: Die FöSuS sollen allein aussteigen, nichts im Taxi liegen lassen und später den Weg allein zum Klassenraum gehen. Die Wege zu den jeweiligen Fachräumen werden zunächst gemeinsam mit der Klasse zurückgelegt.

Während der Pausen gehen alle Schülerinnen und Schüler auf den Pausenhof. Zu Beginn des Schuljahres gibt es ein Buddy-System, für das sich Schülerinnen und Schüler der Inklusionsklassen freiwillig melden. So wird organisiert, dass die FöSuS gemeinsam mit anderen in die Pause gehen und zu verschiedenen Spiel- und Freizeitaktionen angeleitet werden können. Im Laufe des Schuljahres wird das Buddy-System je nach Bedarf schrittweise abgebaut.

***Für das Gelingen von Inklusion entscheidend sind auch die materiellen und räumlichen Rahmenbedingungen***



**Die Herausforderung Inklusion muss selbstbewusst und positiv aufgegriffen werden. Dann kann sie auch am Gymnasium erfolgreich gestaltet werden**

#### DIE ARBEIT IM UNTERRICHT

In den Inklusionsklassen werden FöSuS zieldifferent nach den curricularen Vorgaben der Förderschule unterrichtet. Diese können allerdings nicht in vollem Umfang angeboten werden. So finden die lebenspraktischen Aktivitäten nur teilweise in den einzelnen Fachbereichen Berücksichtigung.

Um gemeinsam und zieldifferent zu lernen, wird ein Differenzierungsraum benötigt. Dieser dient der phasenweise notwendigen äußeren Differenzierung, bietet Rückzugsmöglichkeiten und ermöglicht das Bearbeiten aktueller Vorkommnisse.

Für jedes geistig beeinträchtigte Kind gibt es von der Schulbehörde fünf Förderlehrerstunden. In Ergänzung zur Förderschullehrkraft werden die FöSuS von einem pädagogischen Mitarbeiter unterstützt. Pädagogische Mitarbeiter und Förderschullehrkraft arbeiten in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung gleichberechtigt an der Förderung der FöSuS. Vorbereitungen sowie inhaltliche und methodische Absprachen werden je nach Fach von den jeweils beteiligten Förderschullehrkräften sowie den Gymnasiallehrern vorgenommen. Gymnasiallehrkräfte, Förderschullehrkräfte, pädagogische Mitarbeiter und Integrationsassistenten sind an der Durchführung und Gestaltung des Unterrichts der gesamten Klasse beteiligt. Förderschullehrkräfte und Gymnasiallehrer begegnen sich als gleichgestellte Arbeitspartner und nutzen ihre unterschiedlichen Kompetenzen.

Der Unterricht am Kurt-Schwitters-Gymnasium findet im Blockunterricht von 2 traditionellen Stunden statt. Für die FöSuS hat es sich als effektiv erwiesen, je nach Belastbarkeit nach einer Arbeitszeit von 30 bis 45 Minuten eine Pause am Fenster bzw. außerhalb des Klassenraumes einzulegen. Hier besteht dann auch die Möglichkeit, etwas zu essen und zu trinken.

Der Unterricht wird so lange und so oft wie möglich gemeinsam, aber inhaltlich differenziert durchgeführt. Um auf das Leistungsvermögen und das Entwicklungsniveau der FöSuS Rücksicht zu nehmen, werden niveaugerechte Unterrichtsangebote gemacht. Um

den individuellen Förderbedürfnissen der FöSuS und den Leistungsanforderungen der Gymnasialschüler entsprechen zu können, kann phasenweise eine äußere Differenzierung vorgenommen werden. Dies wird umso nötiger, je komplexer die Unterrichtsinhalte werden (z. B. in der zweiten Fremdsprache oder in den Naturwissenschaften).

Die FöSuS arbeiten mit ihren Mitschülern teilweise an Gruppentischen. Frontalunterricht kann sich mit Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit abwechseln. Die FöSuS folgen ihrem eigenen Lerntempo. Freude am Arbeiten und Stolz auf die eigenen Lernergebnisse stehen im Mittelpunkt. In größeren Projekten kann fachübergreifend/fächerverbindend gearbeitet werden.

Am Kurt-Schwitters-Gymnasium besteht die Möglichkeit, an AGs teilzunehmen (z. B. Chor, Zirkus, Kleintiere etc.). Dieser – nicht kognitive – Unterricht hat sich gerade für die behinderten Kinder außerordentlich bewährt.

Zweimal im Schuljahr werden Zeugnisse ausgegeben. Für die zieldifferent unterrichteten behinderten Kinder werden sie in Form eines Entwicklungsberichtes (LEB) verfasst. Daneben werden regelmäßig Förderpläne entwickelt. Diese werden auch den Eltern zur Kenntnis gegeben, die bei Bedarf Rücksprache mit dem Klassenteam halten können.

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](mailto: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](http://www.auslandsschulwesen.de).



Bundesverwaltungsamt  
– Zentralstelle für das  
Auslandsschulwesen –



Pädagogische und erzieherische Maßnahmen werden innerhalb des Klassenteams abgesprochen, stetig reflektiert und weiter entwickelt. Dabei kann das Klassenteam zu dem Ergebnis kommen, die Eltern auf unterstützende außerschulische Hilfsangebote aufmerksam zu machen. Kompetenzen, die der Alltags- und Lebensbewältigung dienen, sowie aktuelle Probleme werden im Differenzierungsraum in der Gruppe der FöSuS bearbeitet. Sie zählen zum lebenspraktischen Bereich des Kerncurriculums der Förderschule für Geistige Entwicklung.

Am Kurt-Schwitters-Gymnasium finden regelmäßig zwei Elternabende und ein Elternsprechtag pro Halbjahr statt. Bei Bedarf kann die Elternvertretung der Klasse zusätzliche Termine einberufen.

Mehrmals im Schuljahr sowie bei besonderen Entscheidungen oder Begebenheiten unterrichten die Lehrkräfte die Eltern über den jeweiligen Stand. Eltern haben die Möglichkeit, in dringenden Fällen Lehrkräfte telefonisch zu kontaktieren. Außerdem gibt es monatlich einen verbindlichen Informationsaustausch der Eltern mit dem Klassenleitungsteam und der Förderschullehrkraft.

## Erfahrungen

### VORTEILE DER INKLUSION FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF

- Die beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler können am Regelunterricht teilnehmen und profitieren dabei von einem umfangreichen (gymnasialen) Fächerangebot. Die Fachlehrer bringen jeweils hohe Sachkompetenz für Inhalte und Methoden mit. Dadurch wird diesen Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit zur Teilhabe an der modernen Wissensgesellschaft geboten.
- Die beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler besuchen wohnortnahe Schulen und sind so in der Lage, soziale Kontakte auch außerhalb der Schule aufzubauen, da ein Großteil ihrer Mitschüler in der Nähe wohnt.
- Die beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler lernen, sich in das Sozialgefüge einer großen Klasse einzuordnen. Sie nehmen am ritualisierten Schulalltag eines Gymnasiums teil.
- Die beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler lernen unterschiedliche Rollenvorbilder (Schüler und Lehrer) kennen und profitieren u. a. vom Arbeits- und Sozialverhalten ihrer Mitschüler. Sie werden dadurch sicherer in ihrem Auftreten und selbstständiger in ihrem Verhalten; ihre Persönlichkeitsentwicklung gelingt besser als in einer spezifischen Förderschule.

### VORTEILE DER INKLUSION FÜR GYMNASIALSCHÜLERINNEN UND – SCHÜLER

- In einer inklusiven Klasse entwickelt sich ein anderer, einfühlsamerer Umgang mit individuellen Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler, was zu einem besonderen Klassenzusammenhalt führt.
- Die Gymnasialschüler/innen schulen besonders ihre emotionale Intelligenz und ihre sozialen Kompetenzen.
- Die Regelschüler/innen entwickeln Verständnis für die Beeinträchtigungen ihrer Mitschüler/innen, üben Rücksichtnahme und über-

nehmen im besonderen Maße Verantwortung für ihre Mitschüler; dies kann den eigenen Lernerfolg vergleichsweise maximieren..

- Alle Schüler profitieren davon, dass in einer inklusiv beschulten Klasse in der Regel mehr als eine pädagogische Fachkraft anwesend ist, die den Unterricht reflektiert.

### ESSENTIALS

*Inklusion beginnt im Kopf.* Sie kann im schulischen Bereich nur gelingen, wenn sie zu einer gemeinsamen Sache der Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen, pädagogischen Mitarbeiter/innen und Integrationsassistenten/innen wird.

*Inklusion benötigt Zeit.* Alle Kolleginnen und Kollegen, die in der Inklusion arbeiten, brauchen Zeit für Gespräche und Absprachen. Daher ist es notwendig, dass es Entlastungen für die Lehrerinnen und Lehrer in den Inklusionsklassen gibt.

*Inklusion erfordert Bereitschaft.* Der Unterricht mit (geistig) beeinträchtigten Kindern unterscheidet sich vom (traditionellen) Gymnasialunterricht. Es befinden sich in jeder Unterrichtsstunde weitere Erwachsene (Förderschullehrkraft, pädagogischer Mitarbeiter sowie Integrationsassistent) im Raum. Der inklusive Unterricht trägt aber auch dazu bei, sich als Gymnasiallehrkraft mehr mit (Binnen-) Differenzierung auseinanderzusetzen und diese mit Hilfe der sonderpädagogischen Fachkräfte zu erproben; dies kommt allen Schülern zugute.

## Fazit

Wenn Schulleiterinnen und Schulleiter die Inklusion nicht nur als Phrase, sondern als Herausforderung und Aufgabe für die Schule – gerade auch für die eigene – verstehen, müssen sie eine positive Einstellung zur Inklusion und den damit verbundenen Veränderungen entwickeln.

Wenn sie Inklusion als ungeliebte, aufgezwungene Pflichtübung begreifen und versuchen, sich und die eigene Schule so weit und so lange wie möglich von dem bevorstehenden Veränderungsprozess fernzuhalten, wird Inklusion Frustration erzeugen und letztlich erfolglos bleiben.

Schulleiter/innen müssen sich wegbewegen von der Haltung der Bedenkenträger und hinbewegen zu konstruktiven Ermöglicherein und Gestaltern. Das heißt nicht, die unzureichenden Rahmenbedingungen auf der sächlichen, materiellen und personellen Ebene kleinzureden, sie zu ignorieren und über sie hinwegzugehen. Im Gegenteil: Gegenüber Schulträger, Schulbehörde und Ministerium müssen Probleme offen benannt und Verbesserungen vehement eingefordert werden. Aber eine Schulleitung muss die Herausforderung Inklusion selbstbewusst und positiv aufgreifen in der Überzeugung, dass die Integrationskraft des Gymnasiums groß genug ist, um Inklusion in der Zukunft erfolgreich zu gestalten.

Autor • Fotos: **Oberstudiendirektor Dr. Winfried Baßmann**  
**Schulleiter des Kurt-Schwitters-Gymnasiums Hannover-Misburg**

## Einer für alle

Der neue Bildungsfahrten-Schutz der Allianz Global Assistance sichert Lehrer, Schüler und Aufsichtspersonen ein ganzes Jahr auf allen Schulfahrten ab.

Welcher Lehrer kennt das Problem nicht? Kurz vor der Klassenfahrt erkranken einige Schüler und die Lehrkraft diskutiert mit den Eltern über die Erstattung der Kosten. Die Organisation von Klassenfahrten stellt für Lehrer somit auch in Bezug auf den Versicherungsschutz eine Herausforderung dar. Denn bei jeder Fahrt stellen sich die gleichen Fragen: Soll ein Reiseschutz abgeschlossen werden? Und wenn ja, bei welcher Versicherung ist man gut aufgehoben und erhält obendrein günstige Prämien? Am Ende entscheidet jeder individuell, und so sind gemeinsam reisende Schüler und Klassen bislang unterschiedlich oder im schlimmsten Fall gar nicht abgesichert. Erst im Schadenfall zeigt sich, wer wie versichert ist. Falls Reiseschutz besteht, muss sich der Lehrer zusätzlich mit den unterschiedlichen Prozessen und Bedingungen der Versicherer auseinandersetzen.

Mit dem neuen „Bildungsfahrten-Schutz“ der Allianz Global Assistance (AGA) gibt es nun eine einheitliche Lösung. Mit nur einem Abschluss sind alle Fahrten und Austauschprogramme, die von der Schule organisiert werden, für ein ganzes Schuljahr abgesichert. Im Basispaket enthalten sind eine Reiserücktritt- und Reiseabbruch-Versicherung sowie eine Notfall-Hotline, die den Aufsichtspersonen im Fall der Fälle rund um die Uhr unterstützend zur Seite steht. Die Rücktrittversicherung greift bei einer Stornierung vor Antritt der Schulfahrt, beispielsweise bei Erkrankung oder Schul- bzw. Klassenwechsel eines Schülers. Auch wenn wegen der Erkrankung eines Lehrers die Klas-

senfahrt ganz abgesagt werden muss, werden die gesamten Kosten durch das Lehrerausfall-Risiko erstattet. Mit der Abbruchversicherung hingegen sind die Stornorisiken während der Reise abgesichert. **Sogar wenn ein Schüler die Fahrt wegen zu starken Heimwehs abbrechen muss, steht die Versicherung ein.**

Zusätzlich können auf Wunsch weitere Versicherungsleistungen hinzugewählt werden, etwa eine Reise-Krankenversicherung einschließlich Kranken-Rücktransport, der auch innerhalb Deutschlands greift. In der Regel werden die Kosten für einen Kranken-Rücktransport z. B. von Hamburg nach München von den gesetzlichen Krankenkassen oder privaten Krankenversicherern nicht übernommen. Eine Reisegepäck-Versicherung sowie eine Reiseunfall- und Reisehaftpflicht-Versicherung runden das Produktspektrum ab. Der Versicherungsabschluss erfolgt ohne großen Verwaltungsaufwand und ohne namentliche Erfassung der einzelnen Teilnehmer.

Die einmalige Jahresprämie basiert dabei auf der Anzahl der Reisetage innerhalb eines Schuljahres. Das bedeutet eine vereinfachte Kalkulation durch Tagesprämien: **Das Basispaket kostet gerade einmal € 1,- pro Reisetag und versicherter Person.**

Weitere Informationen zum Bildungsfahrten-Schutz unter: [www.bildungsfahrtenschutz.de](http://www.bildungsfahrtenschutz.de)

# 1 GUTES GEFÜHL

*zu wissen, dass alle Schüler und Lehrer meiner Schule gesund und sicher reisen.*

### Bildungsfahrten-Schutz

Mit nur einem Abschluss sind alle Schüler, Lehrkräfte und Aufsichtspersonen Ihrer Schule für ein ganzes Jahr auf allen Schulfahrten abgesichert. Und das ganz nach Ihren Anforderungen. Überzeugen Sie sich!

**Infos im Internet unter:**  
[bildungsfahrtenschutz.de](http://bildungsfahrtenschutz.de)

**Global Assistance**

**Allianz** 

# 30 Jahre Inklusion am Gisela-Gymnasium München Schwabing

Gemeinsamer Unterricht hörbehinderter und normal hörender Schüler – seit 1984

*Im Jahr 1984 – lange bevor die Idee der Inklusion zu einem wichtigen Ziel im Bildungswesen wurde – stellte sich das Gisela-Gymnasium München Schwabing einer großen Herausforderung: Die Schule nahm die ersten vier hörbehinderten Jugendlichen in den Unterricht der Oberstufe auf. Eine Initiative, die sich kontinuierlich weiterentwickelt und zum Erfolgsmodell für inklusives Unterrichten wurde. Bis heute haben rund 150 schwerhörige Schülerinnen und Schüler hier ihr Abitur absolviert.*

## Durch integratives Unterrichten gemeinsam zum Abitur

Inklusion im Schulalltag zu leben ist für viele Regelschulen eine Herausforderung. Das Gisela-Gymnasium in München zeigt bereits seit dreißig Jahren, wie es funktionieren kann. Seit 1984 werden hier schwerhörige Kinder in den Regelunterricht der Oberstufe integriert. In den Inklusionsklassen ermöglicht die Schule Kindern mit Hörbehinderung, trotz ihres Handicaps zusammen mit Normalhörenden das Abitur zu machen. Eine Erfahrung, von der alle Beteiligten profitieren: „Die Möglichkeit, die Ausbildung gemeinsam mit normal Hörenden zu durchlaufen, ist für die Identitätsentwicklung eines Schwerhörigen wichtig. Das gefestigte Selbstvertrauen hilft, den täglichen Herausforderungen in der Welt der Hörenden besser gerecht zu werden“, erläutert Marianne Achatz, Direktorin am Gisela-Gymnasium. „Darüber hinaus entwickeln die normal hörenden Schüler soziale Kompetenzen und einen natürlichen Umgang mit behinderten Mitmenschen.“

Das Gisela-Gymnasium München feierte jetzt im Rahmen eines offiziellen Festaktes das 30-jährige Bestehen des erfolgreichen Inklusionskonzepts: „Wir sind stolz und glücklich, auf viele Jahre gelungene Inklusion zurück zu blicken. In dieser Zeit haben wir nicht nur zahlreiche schwerhörige Jugendliche zum Abitur geführt, sondern auch unser Konzept kontinuierlich weiterentwickelt. So soll es auch weitergehen: Wir sind dabei konkrete Pläne zu schmieden, wie wir die Inklusion bei uns noch weiter vorantreiben können“, so Marianne Achatz.

## Beste Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Inklusion

Um hörbehinderte Kinder in den Regelunterricht integrieren zu können, verfügt die Schule über spezielle, schallgedämmte Klassenzimmer mit einer Hör-Sprechanlage. Diese sorgt für eine deutlich bessere Akustik als in herkömmlichen Unterrichtsräumen. Darüber hinaus sind die Inklusionsklassen seit 2012 mit dem Beschallungssystem Dynamic SoundField des Herstellers Phonak ausgestattet. Mittels drahtloser Sprachübertragung können die Lehrer damit gleichzeitig schwerhörige Schüler direkt auf dem Hörgerät und die normal Hö-



**Inklusionsklasse am Gisela-Gymnasium:** Vertrauenslehrer Max Dimpfleier unterrichtet mit Hilfe einer modernen Beschallungsanlage

renden über eine Lautsprechereinheit ansprechen: „Systeme wie dieses erlauben uns, den Weg als Vorreiter-Schule im Bereich der Inklusion konsequent weiter zu gehen“, sagt Marianne Achatz.

Neben den technischen Hilfsmitteln erleichtern auch weitere Maßnahmen den hörbehinderten Schülern die Teilnahme am Unterricht. So sitzen die Kinder in den Inklusionsklassen im Halbkreis, damit gegebenenfalls auch von den Lippen abgelesen werden kann. Außerdem verfügt die Schule über Lehrkräfte mit sonderpädagogischen Zusatzqualifikationen. Einer dieser Lehrer, Max Dimpfleier, ist selbst schwerhörig und hat 1990 am Gisela-Gymnasium das Abitur gemacht. Er unterrichtet nicht nur die Regel- und Inklusionsklassen der Schule, sondern ist auch Vertrauenslehrer für die hörbehinderten Schüler.

Ein weiterer wichtiger Teil des Inklusionskonzepts am Gisela-Gymnasium sind die regelmäßigen Besuche der schwerhörigen Zehntklässler in den fünften Klassen und bei Informationsveranstaltungen für Lehrer. Dabei sprechen sie über die Ausprägungen und Folgen ihres Hörverlusts sowie über ihren Alltag. Darüber hinaus tragen auch gemeinsame Fahrten und weitere außerunterrichtliche Unternehmungen zu einer gelungenen Inklusion bei.

Autorin: **Tatiana Thalmann** • Foto: **Phonak**

### Über das Gisela-Gymnasium München Schwabing

Das Gisela-Gymnasium ist ein naturwissenschaftlich-technologisches sowie neusprachliches Gymnasium in Schwabing, einem Stadtteil Münchens. Die Schule wurde 1904 eröffnet und nach Gisela von Österreich, Tochter von Kaiser Franz Joseph I. und Kaiserin Elisabeth, benannt. Derzeit besuchen rund 980 Schülerinnen und Schüler das Gymnasium.

# Paradigmenwechsel in der Allgemeinen Didaktik

Unterrichtsqualität hängt von der Qualität der realisierbaren Lernprozesse ab

*Die Rede von der zu steigernden Qualität des Unterrichts erfolgt in großer Breite. Sie wird geschürt von den regelmäßig auftauchenden internationalen und nationalen Studien. Wenn man im Länderranking nicht so gut wegkommt, läuten die Alarmglocken. Geklagt wird schnell über widrige Bedingungen und wachsende Lernschwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern. Die „black box“ Unterricht wird oftmals nicht genug in den Blick genommen. Vielleicht ist das didaktische Denken auch noch gar nicht immer an dem entscheidenden Punkt: Wie wird eigentlich produktives und erfolgreiches Lernen möglich? Der Paradigmenwechsel: Das Lernen der Schülerinnen und Schüler ist Ausgangspunkt des didaktischen Denkens.*

**A**usgehend von der elementaren Feststellung, dass das Lernen ein Lerner selbst übernehmen muss und Unterricht immer nur die Lernbedingungen optimieren kann, kann man als die entscheidenden Lernprozesskomponenten benennen:

*Vollständigkeit – Sinnhaftigkeit – Zielorientierung – Planorientierung – aufsteigende Komplexität*

Von der Lernpsychologie ist die zu erstrebende Vollständigkeit eines Lernprozesses häufig genug beschrieben worden. Das braucht hier nicht wiederholt zu werden. Weniger verbreitet ist die Grundeinsicht, dass Sinn und Transparenz das Lernen wesentlich befördern können. Wenn man weiß, um was es warum geht, kann man sich anders verhalten und selbst aktiv werden. Die vielen tausend Unterrichtsstunden aber werden von Schülern und Schülerinnen

Anzeige

**LEARNTEC 2015 | Lernen mit IT | 23. Internationale Fachmesse und Kongress**



**Zukunft Lernen.**

Deutschlands  
größte Fachmesse  
für digitale  
Bildung!

[www.learntec.de](http://www.learntec.de)

27. – 29. Januar 2015  
Messe Karlsruhe

**LEARNTEC**



häufig genug als sinnlos erlebt. Gegenüber der langen Diskussion über offenen Unterricht kann man heute feststellen, dass Zielorientierung bzw. Kompetenzorientierung dem Lernen die zentrale Ausrichtung gibt. Aktivität allein ist irrelevant, sie muss vielmehr auf das zu Lernende hin orientiert sein. Bei dem einfallsreichen „Geklippere“<sup>1</sup> war nicht immer klar, was es zum Schluss als Lerngewinn bringt. Planorientierung ist deshalb so wichtig, weil sie einmal dem Lernen eine klare Verlaufsorientierung gibt und zum anderen das Lernen steuert. Der Lernplan kann als metakognitive Struktur verstanden werden, mit der man auf eine erste Weise Verfügung über das zu Lernende hat. Der Plan gibt Übersicht, Ordnung, Orientierung, Vergewisserung und kann zwischenzeitlich Lernstände identifizieren. Er ist das Leitinstrument zur Organisation von Lernaktivitäten.

Die damit angesprochene „Doppeldeckerstruktur“ des Lernens expliziert die durchgehende Existenz von zwei Ebenen:

- Auf der Ebene der Lerndurchführung werden die mannigfachen Lernqualitäten (problemorientiert, entdeckend-forschend, speichernd-reproduktiv, übend-anwesend) beachtet.
- Auf der Ebene der Metakognition (man schaut sich ständig über die Schulter!) ist zunächst der Aufbau der Selbstkompetenz und Planungsfähigkeit (Lernen des Lernens) wichtig, um dann selbst initiierte Lernwege zu gehen und prüfen zu können, wie weit man gekommen ist und wo es ggf. Schwierigkeiten gibt.

#### ELEMENTE EINER LERNERDIDAKTIK: QUALITÄTEN DES LERNENS

Wenn man so den Paradigmenwechsel eingeleitet hat, kann man die Qualitäten des intendierten Lernens genauer in den Blick nehmen:

Grundmerkmale qualitätsvollen Lernens sind

- *Lernen ist emanzipatorisch*, das heißt, dass die schulische Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung sich daran orientieren muss, inwieweit sie selbstständiges und selbstbestimmtes Lernen immer wieder und zunehmend konsequenter ermöglicht. Das Subjekt „Lerner“ muss sich entwickeln können und sein Lernen zunehmend in die eigene Hand nehmen.
- *Lernen erfolgt sinnbestimmt*, transparent und begründet. Wenn Lernende den Sinn von Lernanforderungen erkennen können, wenn die Ziele transparent, also durchschaubar und nachvollziehbar sind, wenn Begründungen gegeben werden, kann sich ein Lerner grundsätzlich anders verhalten als gegenüber dumpfem Lernzwang.
- *Lernen ist kompetenzorientiert*. Das heißt, dass es nicht allein um Aktivitäten mancherlei Art (das Geklippere!), sondern dass es um die Erreichung von klar definierten Kompetenzen geht.
- Lernen ist nicht nur ein individueller Vorgang, es ist immer wieder kooperativ angelegt, weil das Miteinanderlernen und das wechselseitig voneinander Lernen Anregung und Anreicherung bedeuten. Das lernende Ich wächst am anders oder ähnlich lernenden Du. Die oft negativ wahrgenommene Heterogenität der Lerngruppe enthält immer Chancen, das Lernen anregender zu machen (mehr Ideen, wechselseitige Erklärungen, bereichernde Kooperation).

Die Prozesselemente institutionell organisierten Lernens (Unterricht) sollten dann durch folgende Grundmerkmale bestimmt sein:

*Veränderte Planungsstrukturen* stehen am Anfang. Die stellvertretende Planung durch Lehrer und Lehrerinnen bleibt der eine Ansatz. Wenn die Selbstorganisation der Schüler und Schülerinnen noch nicht hoch entwickelt ist, wird sie besonders wichtig. Entscheidend ist dann, wie sie eingebracht wird (Begründung, Übersicht, Transparenz). Der Arbeitsplan/Lernplan – heute ein gern genutztes Instrument – kann in dafür vorgesehenen Zeiten das selbstständige Lernen führen. Wahlmöglichkeiten können Spielräume eröffnen. Eine weitergehende Alternative ist die gemeinsame Planung. Dieser häufig noch verwegene Gedanke würde dazu führen, dass Unterrichtszeit als Planungszeit verwendet wird, um den Identifikationsgrad mit den Lernsoll zu erhöhen, gleichzeitig aber immer wieder metakognitives Lernen (wir haben das so geplant; uns ist wichtig, dass...) zu fördern.

*Variable Realisierungsstrukturen* sind das nächste Anliegen. Da jeder anders lernt, sind eng geführte Lernpläne (Wochenplanarbeit) allein nicht immer hilfreich. Offenere Lernangebote und andere Zeitstrukturen (nicht mehr nur die 45-Minuten-Stunde) sind ebenso wichtig. In diesem Zusammenhang können auch die notwendigen Vermittlungssequenzen (das gute Vermitteln und Erklären) ihren Platz finden. Sequenzen lehrergeführten Unterrichts werden immer zu gutem Unterricht gehören. Aber insgesamt differenzieren sich die Lehreraktivitäten (planen, instruieren, beraten, zwischenzeitliche Bilanzen). Vergewisserungen (was können wir, was noch nicht so gut?) und ggf. zweite Instinktionen (das müssen wir noch einmal genauer klären!) gehören dazu.

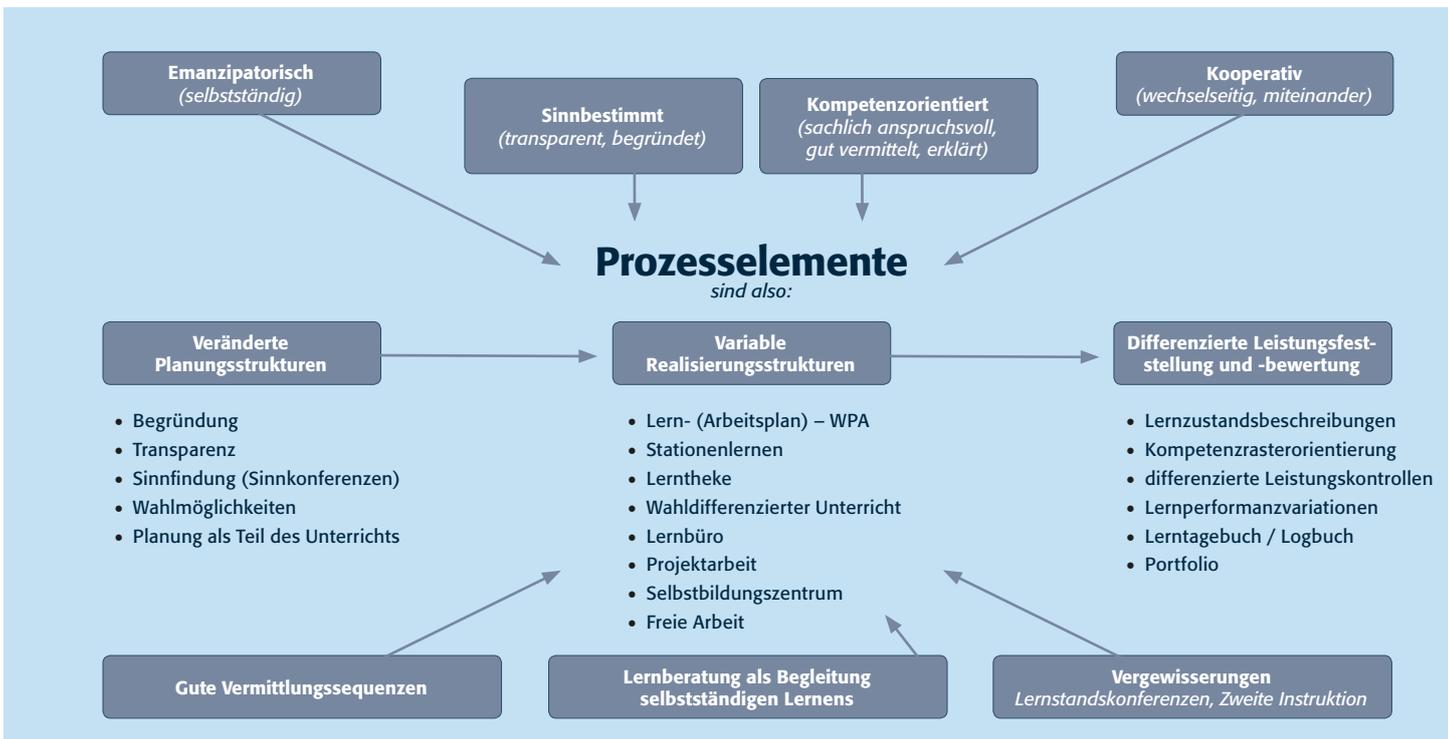
Eine differenzierte Leistungsfeststellung und -beurteilung ist wohl dann konsequent zu bedenken, wenn sich das Lernen auf den oben beschriebenen Wegen differenziert und die Lernstände der Schüler und Schülerinnen eher größere als kleinere Unterschiede haben werden (Differenzierung vergrößert Heterogenität und schafft nicht etwa Homogenität). Sowohl häufige Lernstandserhebungen (wo stehen wir? Sind wir in dem und dem Bereich fit?), u. U. als Kompetenzrasterorientierung, als auch variable Lernstandsdokumentationen gehören dann zu der beschriebenen Art von Unterricht dazu. Dies kann zu weitergehenden Überlegungen führen wie etwa Zeitkorridore für Leistungskontrollen einzurichten (wenn du dich fit fühlst, melde dich zu einer Leistungskontrolle!) oder auch Wiederholungsangebote bei zunächst nicht erfolgreichen Leistungskontrollen zu machen. Aufgabenpools bei Klassenarbeiten, die eine Wahl unterschiedlich schwerer Aufgaben erlauben (jeder holt sich sein Optimum!), gehören zu diesem Themenkomplex hinzu.

#### ENTSPRECHUNGEN IM LEHRERHANDELN

Wenn man den Paradigmenwechsel bis hierher gedanklich entwickelt hat, zeigt sich, dass das Anliegen schulisches Lernen alternativ zu organisieren anspruchsvoller wird. Die Bedenken, die sich auf erhöhten Arbeitsaufwand, auf eine größere Unübersichtlichkeit der Lernstände in jeder Klasse, auf fehlende Selbstkompetenz der Schüler und Schülerinnen beziehen werden, sind sehr ernst zu nehmen. Es ist daher der Blick auf entsprechende Alternativen im Lehrerhandeln zu richten.

Die Grundaussage ist hier: der Paradigmenwechsel zur Steigerung der Qualität des Unterrichts kann gelingen, wenn das Lehrer-

<sup>1</sup> Methodentraining nach Heinz Klippert



### Qualität von Unterricht bzw. des Lernens (Lernerdidaktik)

Der Grundgedanke: Die Qualität von Unterricht orientiert sich an den Qualitäten des Lernens!

handeln diesem folgt. Dies ist der Wechsel vom Einzelkämpfer zum Teamplayer. Drei „Ko-s“ können die Richtung aufzeigen:

- *Kooperative Unterrichtsplanung* steht am Anfang. Die Optimierung der Ideen durch Austausch, die gemeinsame Erstellung von Materialpools, die gemeinsame Planung von Unterrichtseinheiten, die produktive Nutzung unterschiedlicher Lehrstile und die kooperative Aufteilung von Instruktions- und Beratungsaktivitäten gehören dazu. Wenn es einmal in der Woche oder alle zwei Wochen Jahrgangsteam- bzw. Fachteam- bzw. Klassenteamsitzungen gibt, entsteht ein Planungsrahmen, der zunächst größeren Zeitaufwand bedeutet, dann aber massive Entlastung für den einzelnen Lehrer/für die einzelne Lehrerin bringen wird.
- *Kooperatives Unterrichten* ist die konsequente Folge. Es wird möglich, wenn z. B. Deutschbücher in einem Jahrgang (Deutschunterricht immer in der gleichen Stunde) eingerichtet werden können. Team-teaching kann neu entdeckt werden. Teilweise Doppelbesetzungen (Tandems unterrichten) können immer wieder zu einer Verdichtung der eigentlich jeden Tag notwendigen Zuwendungsaktivitäten führen. Eine Förder- und Forderkultur kann sich entwickeln, weil eine differenzierte Wahrnehmung von Betreuungs- und Beratungsaktivitäten erfolgen kann. Der daraus erfolgende Austausch im Jahrgangs- bzw. Fach- bzw. Klassenteam bereichert die jeweils folgenden Unterrichtssequenzen.

- *Kollegiale Hospitation* ist ein altes Desiderat, insgesamt aber wenig realisiert bisher. Wenn sie endlich organisiert werden könnte, würde sich eine Feedback-Kultur entwickeln, die für jeden zu einer Verbesserung von Interventionsmöglichkeiten und zu einer Erhöhung des Anregungspotentials führen würde. In Erziehungsfragen z. B. halten wir die verabredete Linie gemeinsam durch. Das ständige Alleinsein mit den Alltagsproblemen verringert sich, die Handlungsstrategien werden reichhaltiger.

### Kurze Bilanz

Die beschriebene alternative Organisation des schulischen Lernens und das Pendant alternativen Lehrerhandelns sind gegenwärtig die beiden Herausforderungen didaktisch-methodischen Denkens. Können sie bewältigt werden, hat Unterricht in seiner langen Geschichte die Chance, eine neue Qualität zu gewinnen. Viele Ideen sind längst auf dem Weg der Realisierung. Aber es gibt immer noch Verbesserungs- bzw. Justierungsmöglichkeiten. Und das vor allem im Interesse der Schülerinnen und Schüler.

Autor • Abbildung: **Prof. em. Dr. Manfred Bönsch**

### Zum Methodentraining von Heinz Klippert

Dr. Heinz Klippert ist ein deutscher Pädagoge und studierter Wirtschaftswissenschaftler, der als Lehrer und in der Lehrerbildung gearbeitet hat. Er wurde bekannt durch sein „Methodentraining“, das in der schulischen Unterrichtsentwicklung den Fokus von den Fachinhalten hin zu den verwendeten Arbeitstechniken verschiebt. In der wissenschaftlichen Diskussion ist sein Ansatz umstritten, da bezweifelt wird, ob es wirklich generische Lern-Methoden gibt, die inhaltsunabhängig gelehrt und gelernt werden können. Auch gibt es keine wissenschaftlich validen Forschungsergebnisse, die die Wirksamkeit seines Methodentrainings bestätigen. Gleichwohl beziehen sich mehrere deutsche und österreichische Bundesländer auf seine Ideen in der Lehreraus- und Fortbildung.

# Mittagsverpflegung in Ganztagschulen aus Sicht der Schulleitungen

Eine landesweite Erhebung des Forschungsinstitutes für Kinderernährung in NRW<sup>1</sup>

*In Zeiten gesellschaftlichen Wandels mit zunehmender Berufstätigkeit von Frauen und Veränderungen familiärer Strukturen steigt die Nachfrage nach einer außerfamiliären Betreuung von Kindern in Krippen, Kindertagesstätten und Schulen. Damit verlagert sich auch die Ernährung der Kinder zunehmend von der Familie in die Betreuungseinrichtungen.*

**W**ährend die Ganztagsbetreuung in Kindertageseinrichtungen im Vorschulbereich in Deutschland seit Jahrzehnten etabliert ist, wurde der Ausbau von Ganztagschulen erst im letzten Jahrzehnt forciert. Zurzeit existieren in Deutschland etwa 12.000 Schulen mit Ganztagsbetrieb, an dem sich ca. 2 Mio. Schüler beteiligen (vgl. Clausen et al. 2012). Es ist weitgehender politischer und gesellschaftlicher Konsens, dass die Zahl der Ganztagschulen weiter ansteigen soll (vgl. SKdKdLidB 2004). Bei einem Ganztagsbetrieb wird zwischen offenem und gebundenem Ganztags unterschieden (vgl. SKdKdLidB 2012). In der Gebundenen Ganztagschule verpflichten sich alle Schüler (vollgebunden) oder nur ein Teil der Schüler z. B. einzelne Klassen (teilgebunden), an mindestens 3 Wochentagen für jeweils mindestens 7 Zeitstunden an den Ganztagsangeboten teilzunehmen. In der Offenen Ganztagschule ist die Teilnahme an den Ganztagsangeboten freiwillig, diese müssen an mindestens 3 Tagen in der Woche für mindestens 7 Zeitstunden verfügbar sein. Übermittag- und Nachmittagsangebote werden vielfach von außerschulischen Trägern, z. B. der Freien Wohlfahrtspflege, übernommen.

Laut der Kultusministerkonferenz muss an Tagen mit Ganztagschulbetrieb ein Mittagessen angeboten werden (vgl. SKdKdLidB 2008). Die Art der Mahlzeit wird nicht näher definiert. In Deutschland wird mittags üblicherweise eine warme Mahlzeit eingenommen. Die warme Mahlzeit unterscheidet sich durch ihr spezifisches Lebensmittel- und Nährstoffprofil von den üblichen kalten (Brot-)Mahlzeiten (vgl. Kersting et al. 2009). Sie bringt auch organisatorische und strukturelle Herausforderungen für die Schulen bzw. Träger.

Bisher gibt es nur wenige überregionale Erhebungen zur Mittagsverpflegung in Ganztagschulen in Deutschland. Diese beschäftigen sich darüber hinaus mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten. Eine thematisch breit angelegte landesweite Erhebung zur Schulverpflegung wurde 2010 in Sachsen durchgeführt (vgl. Benterbusch et al. 2010). Andere Studien beschäftigten sich mit einzelnen Aspekten der Schulverpflegung, z. B. der Kostenstruktur des Mittagessens (vgl. Arens-Azevedo et al. 2010), oder der Bewertung von Verpflegungssystemen (vgl. Peinelt et al. 2005).

Ziel der ersten landesweiten Erhebung zur Mittagsverpflegung in Ganztagschulen in NRW im Jahr 2009-2010 war es, in einer Basiserhebung Kerndaten zu den Schulen zu erfassen, um vorherrschende organisatorisch-strukturelle Probleme aus Sicht der Schulleitung und vorrangige Handlungsfelder zu identifizieren, und in einer eingebetteten Detailerhebung eine Einschätzung der Verpflegungsangebote aus ernährungswissenschaftlicher Sicht zu ermöglichen. In der vorliegen-

den Auswertung werden wesentliche Ergebnisse der Basiserhebung mit Befragung der Schulleitungen dargestellt.

## Methodik

Aus der Grundgesamtheit der Ganztagschulen in NRW (n = 3709) wurde eine in Abhängigkeit vom Schultyp sowie der Lage und Größe der Schule stratifizierte Stichprobe von 30% eines jeden Schultyps randomisiert ausgewählt (n = 1164 Schulen). Die realisierte Stichprobe betrug 840 Schulen (72%), weit überwiegend Grundschulen.

Mittels eines schriftlichen Fragebogens wurden im Zeitraum September 2009 bis Februar 2010 strukturelle Daten zur Schule und deren Mittagsverpflegung, zu Problemen bei der Organisation der Mittagsverpflegung und zu gewünschten Unterstützungsmaßnahmen erhoben. Die Fragebögen waren an die Schulleitungen gerichtet. Die Fragen wurden in der Regel als geschlossene Fragen formuliert.

## DEFINITIONEN

Gesamtschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien wurden als „Weiterführende Schulen“ zusammengefasst.

Die Verpflegungssysteme für die warme Mahlzeit wurden in 4 übliche Kategorien unterteilt:



*Gerade ältere Schüler werden leider oft durch extern verfügbare Imbissangebote wie Pizza und Pommes von der weithin guten und empfehlenswerten Schulspeisung weggelockt*

<sup>1</sup> Mit Förderung durch das Ministerium für Umwelt und Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz NRW (MUNLV) und das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (MSW)

*Mischküche:* die Speisen werden in der Schule vor Ort überwiegend frisch zubereitet, Convenience-Produkte, z. B. Tiefkühlkost, werden mit verwendet

*Tiefkühlsystem:* vorgefertigte Tiefkühlkost wird in der Schule vor Ort regeneriert, und in der Regel durch frische Produkte ergänzt

*Warmverpflegung:* die Speisen werden in einer externen Küche zubereitet und warmgehalten zur Schule geliefert

*Cook&Chill System:* die Speisen werden in einer externen Küche zubereitet, in gekühlter Form zur Schule geliefert und vor der Ausgabe erwärmt

## Ergebnisse

Ein Offener Ganztags wurde bei nahezu allen Ganztags-Grundschulen praktiziert (98%), ein Gebundener Ganztags bei der Mehrheit der Weiterführenden Ganztagschulen (81%), bei Ganztags-Förderschulen kamen beide Formen zu etwa gleichen Teilen vor. Etwa die Hälfte der Gesamtschülerschaft an Ganztagschulen nahm am Ganztagsbetrieb teil (52%), aber nur 43% der Ganztagschüler beteiligten sich auch an der angebotenen Mittagsverpflegung. Bei den Teilnahmequoten gab es erhebliche Unterschiede zwischen den Grundschulen und den Weiterführenden Schulen. An Grundschulen beteiligte sich zwar nur etwa ein Drittel (32%) der Schüler am Ganztagsangebot, aber fast alle dieser Schüler (91%) nahmen auch am Mittagessen teil. Bei den Weiterführenden Schulen war der Anteil der Ganztagschüler mit 80% von allen Schultypen am höchsten, aber lediglich 38% dieser Ganztagschüler beteiligten sich auch am Mittagessen, dies ist bezogen auf die Ganztagschüler der geringste Anteil von allen Schultypen.

Die Mehrzahl der Schulen wurde durch eine Warmverpflegung versorgt (62%), die Tiefkühlverpflegung (20%) und die Mischküche (10%) waren wesentlich seltener vertreten. Eine ähnliche Verbreitung der Verpflegungssysteme fand sich auch in den verschiedenen Schultypen. Lediglich in Weiterführenden Schulen war die Mischküche häufiger vertreten als die Tiefkühl-Verpflegung. Das Cook&Chill System kam nur selten vor.

Um die Zufriedenheit der Schulen mit ihrem derzeitigen Verpflegungssystem zu erfassen, wurde die Schulleitung um eine Bewertung in Form von Schulnoten (1 – 6) gebeten. Die Durchschnittsnote von 2,2 deutet auf eine große Zufriedenheit der Schulen mit ihrem Verpflegungssystem hin. In der Rangfolge stand die Mischküche an erster Stelle (Note: 1,7), gefolgt von der Tiefkühlverpflegung (2,0). Die Warmverpflegung (2,3) und das Cook&Chill System (2,4) wurden tendenziell schlechter bewertet.

Bei der Erfassung vorrangiger Problemfelder in der Schulverpflegung wurden die Schulleitungen gebeten, die 3 aus ihrer Sicht hauptsächlich Probleme aus vorgegebenen Möglichkeiten innerhalb der Bereiche Ressourcen, Ernährungsqualität und Organisation zu nennen (Abb. 1). Eine „knappe Personalausstattung“ war das am häufigsten genannte Problem (45%), es folgten mit etwa gleicher Häufigkeit eine „problematische Essensgeldeinholung“ (37%) und „knappe Finanzen“ (36%). Im Bereich Ernährungsqualität bereitete die „geringe Akzeptanz empfehlenswerter Speisen“ (32%) den Schulen die größten Schwierigkeiten. Auffällige Unterschiede zwischen den Schultypen gab es bei den Problemen „Geringe Teilnahmequoten“ und „Geringe

Akzeptanz empfehlenswerter Speisen“ mit deutlich häufigeren Nennungen bei den Weiterführenden Schulen.

Bei der Erfassung gewünschter Unterstützungsmaßnahmen wurden Wünsche an die Vernetzungsstelle Schulverpflegung NRW erfragt, um Hinweise auf praxisrelevante Ansatzpunkte für deren Beratungsarbeit zu erhalten. Eine eindeutige Präferenz der Schulleitungen für bestimmte Unterstützungsmaßnahmen ließ sich nicht erkennen, vielmehr wurde eine Reihe von Maßnahmen mit ähnlicher Häufigkeit genannt (Abb. 2). Dazu zählt der Wunsch nach formalen Vorgaben wie „Verbindliche Richtlinien“ (36%) und „Schriftliche Empfehlungen“ (29%) ebenso wie eine praxisnahe Unterstützung in Form von „Beratung vor Ort“ (27%) oder „Hilfe bei der Auswahl des Essensanbieters“ (24%). Der durchschnittliche Verkaufspreis für das Mittagessen wurde in dieser Erhebung mit 2,49 Euro ermittelt, der Maximumwert war 4,50 Euro. Nennenswerte Unterschiede zwischen den Schultypen und den Verpflegungssystemen gab es nicht. Bei den Weiterführenden Schulen lag der Preis (2,61 Euro) geringfügig über dem der anderen Schultypen, beim Tiefkühlsystem (2,29 Euro) geringfügig unter dem der anderen Verpflegungssysteme.

Zur Zeit der Erhebung ermöglichte das Land NRW mit dem Fonds ‚Kein Kind ohne Mahlzeit‘ eine Unterstützung bedürftiger Kinder bei der Teilnahme an der Schulverpflegung mit einem Zuschuss von 1 Euro pro Tag, der durch Mittel der Kommunen auf 1,50 Euro pro Tag aufgestockt werden sollte. Fast alle Schulen (96%) nahmen Unterstützungsangebote im Bereich der Mittagsverpflegung für bedürftige Kinder in Anspruch, weit überwiegend den Landesfonds (71%) und großteils (40%) auch Mittel der Kommune. Die Mehrheit der Schulen (60%) hielt die existierenden Unterstützungsmaßnahmen für bedürftige Kinder für ausreichend, nur ein geringer Teil (9%) für unzureichend. In den Weiterführenden Schulen war die Zufriedenheit insgesamt geringer als in den anderen Schultypen.

## Diskussion

Die erste Landesweite Erhebung zur Verpflegung in Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen liefert Schulen und Schulleitungen ebenso wie Schulträgern und der Politik einen Einblick in die strukturellen Bedingungen rund um die Mittagsverpflegung vor Ort und zeigt die aktuellen Wünsche nach Unterstützung auf. Im Wesentlichen werden bekannte Probleme bestätigt, die sich auch in einer ähnlich strukturierten Erhebung in Sachsen fanden (vgl. Benterbusch et al. 2010). Insgesamt lassen die Ergebnisse eine positive Grundstimmung bei den Schulleitungen vermuten. Die randomisierte Auswahl der Schulen und die hohe Teilnahmequote (72%) dürften darüber hinaus eine Verallgemeinerung der Ergebnisse erlauben.

Um eine praxisrelevante Interpretation der Ergebnisse zu ermöglichen, war es notwendig die Daten nicht nur für die Gesamtheit der Schulen sondern auch nach Schultypen differenziert zu betrachten, da in NRW die Ganztagsgrundschulen zahlenmäßig bei weitem überwiegen und somit die Gesamtsituation bestimmen. Hinzu kommt, dass sich die Grundschulen durch die Struktur des Offenen Ganztags von der klassischen Struktur des Gebundenen Ganztags z. B. in Gesamtschulen, grundsätzlich unterscheiden und damit auch teilweise andere Probleme zu bewältigen haben.

### Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. Mathilde Kersting  
Forschungsinstitut für Kinderernährung (FKE)  
Heinstück 11  
44225 Dortmund  
email: kersting@fke-do.de

Insgesamt nahm nur etwa die Hälfte der Schüler an Ganztagschulen tatsächlich am Ganztagsbetrieb teil. Dabei gab es erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schultypen. In den Grundschulen beteiligte sich ein Drittel der Gesamtschülerschaft am Ganztagsunterricht, in weiterführenden Schulen waren die Anteile doppelt so hoch.

*Allein schon das weitere Ausschöpfen des Ganztagspotentials der gegenwärtig bestehenden Ganztagschulen würde zu einer Verdopplung der Anzahl der Ganztagschüler führen, mit allen daraus folgenden Konsequenzen für die Mittagsverpflegung. Es stellt sich die Frage, ob die Ganztagschulen über die notwendigen Kapazitäten verfügen, um die gesamte Schülerschaft mit einem Mittagessen versorgen zu können.*

An der Mittagsverpflegung beteiligten sich durchschnittlich 82% der Ganztagschüler, auch hier gab es große Unterschiede in Abhängigkeit von dem jeweiligen Schultyp. So war in den Grundschulen die Teilnehmerate mit 93 % mehr als doppelt so hoch wie in den weiterführenden Schulen. Diese Unterschiede lassen sich zum Teil dadurch erklären, dass die Teilnahme am Mittagessen in den meisten Ganztagsgrundschulen verpflichtend (70%) ist, in der überwiegenden Mehrzahl der Weiterführenden Schulen dagegen freiwillig (90%). Außerdem werden ältere Schüler öfter von außerschulischen Konkurrenzangeboten (z. B. Pizza, Pommes frites) angelockt, was auch dadurch bestätigt wird, dass „eine geringe Akzeptanz empfehlenswerter Speisen“ insbesondere von Weiterführenden Schulen als Problem bei der Mittagsverpflegung genannt wurde (51%). Eine höhere Teilnahme an der Mittagsverpflegung in weiterführenden Schulen könnte man mit verschiedenen Maßnah-

men erreichen, die die Wünsche von Jugendlichen berücksichtigen und die dabei trotzdem eine hohe ernährungsphysiologische Qualität gewährleisten. Allerdings ist hierfür zusätzlicher Aufwand erforderlich. So könnten mehrere Menülinien oder eine freie Komponentenwahl angeboten werden. Außerdem könnten neben einer warmen Mahlzeit auch Salate und Brot-Snacks zur Auswahl stehen, und in Form eines Buffets anstatt des klassischen Ausgabesystems angeboten werden.

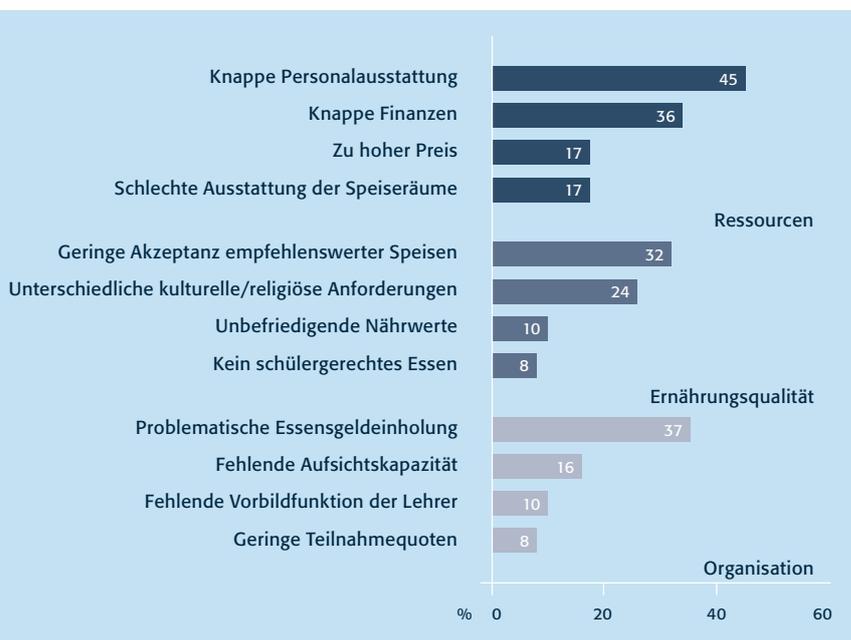
Bei den Verpflegungssystemen war die Warmverpflegung, die den geringsten organisatorischen Aufwand von den Schulen erfordert, am weitesten verbreitet (62% aller Schulen). Am seltensten entschieden sich die Schulen für die Mischküche, die den größten personellen und organisatorischen Aufwand bedeutet. Vor allem in den noch relativ neuen und kleineren Versorgungseinheiten der Grundschulen war das Warmverpflegungssystem häufig vertreten. Bei der weiteren Neueinrichtung von Ganztagschulen könnte sich das für die Schulen bequemere Warmverpflegungssystem weiter durchsetzen, möglicherweise zugleich mit dem Tiefkühlsystem, das derzeit von 20% der Schulen bevorzugt wurde. Kritik an der Warmverpflegung wird gelegentlich aufgrund der Gefahr langer Warmhaltezeiten geäußert und temperaturentkoppelten Methoden wie dem Cook&Chill System der Vorrang gegeben (vgl. Peinelt et al. 2005).

*Grundsätzlich ist eine Verpflegung gemäß dem vom FKE entwickelten Mahlzeitenkonzept der Optimierten Mischkost – optiMIX – mit jedem der hier vorgefundenen Verpflegungssysteme möglich, wenn der notwendige Sachverstand bei den Verpflegungsverantwortlichen vorhanden ist, um eventuelle Schwachpunkte auszugleichen (vgl. Clausen et al. 2012).*

Darüber hinaus wird es in Zukunft eine wichtige Aufgabe aber gleichzeitig Chance der Essensanbieter sein, das oftmals mit Vorurteilen besetzte Image von Convenience-Produkten wie der Tiefkühlkost, oder der Fernverpflegung und den damit einhergehenden Transport- und Warmhaltezeiten durch eine überzeugende Qualität des Essens zu korrigieren. Tatsächlich lag in der vorliegenden Erhebung die Entfernung zwischen der Fernküche und den zu versorgenden Schulen in der großen Mehrheit der Fälle unter 10 km. Eine Warmverpflegung mit kurzen Wegen wie sie in der Praxis offensichtlich mehrheitlich existiert, ist in Form einer Zentralküche für die Schülerspeisung und eventueller gleichzeitiger Versorgung von Kindertagesstätten auf lokaler oder regionaler Ebene denkbar und hat praktische Vorteile. Voraussetzungen sind die Ausstattung mit fachkundigem Personal und eine zentrale Beaufsichtigung.

*Die Schulleitungen waren mit ihrem derzeitigen Verpflegungssystem grundsätzlich zufrieden.*

Allerdings können aus der subjektiven Wahrnehmung der Verantwortungsträger in der Schule keine Rückschlüsse auf die ernährungsphysiologische Qualität des Essens gezogen werden, z.B. kann sich die pauschale Zufriedenheit auf die Akzeptanz des Essens bei den Kindern oder auf die an-



**Abbildung 1:** Vorrangige Problemfelder bei der Mittagsverpflegung in den Bereichen Ressourcen, Ernährungsqualität und Organisation aus Sicht der Schulleitung (% der Schulen) in Ganztagschulen in NRW (n=840)

#### Literatur:

Arens-Azevedo U, Tecklenburg ME und Alber R (2010). Umsetzung der Qualitätsstandards in der Schulverpflegung - Eine Beurteilung der Kostenstrukturen -. Hamburg, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg.

Benterbusch R und Ziesch M (2010). Schulverpflegung in Sachsen Erhebung und Analyse der Verpflegungssituation an allgemein bildenden Schulen, Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (SMS)Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

Clausen K und Kersting M (2012). Gemeinschaftsverpflegung in Bildungseinrichtungen für Kinder. Monatsschrift Kinderheilkunde: 160(11): 1081- 1088.

Deutschland SKdKdLidB (2004). Profil des Ganztags laut Kultusministerkonferenz: Entwicklung und Ausbau der ganztägigen Bildung, Erziehung und Betreuung an Schulen. Berlin.

nehmbaren Kosten beschränken. Schulen mit einer Mischküche waren am meisten zufrieden mit ihrem Verpflegungssystem. Aber auch die am weitesten verbreiteten (und möglicherweise für die Zukunft aussichtsreiche) Warmverpflegung und das Tiefkühl-System wurden insgesamt als zufriedenstellend bewertet.

*Als größte Probleme bei der Mittagsverpflegung wurden unabhängig vom Schultyp die miteinander verknüpften Bereiche „knappere Personalausstattung“ und „knappere Finanzen“ genannt. Dabei waren insbesondere die Ganztagsgrundschulen von einem Personalmangel betroffen. Diese Ergebnisse sind nicht überraschend, aber in ihrem Ausmaß beachtenswert. Um die offensichtlichen Engpässe zu beheben bedarf es übergeordneter politischer Maßnahmen, die den Schulen größere finanzielle Möglichkeiten einräumen.*

Bei der Ernährungsqualität bereitet vor allem die „Geringe Akzeptanz empfehlenswerter Speisen“ (32%) den Schulen Schwierigkeiten, insbesondere bei weiterführenden Schulen scheint dies ein beachtenswertes Problem zu sein (52%). Hier wäre es wichtig Möglichkeiten zu finden gerade bei älteren Schülern das Interesse für ein gesundes Essen zu wecken (s.o.). Eine aktuelle Erhebung des FKE zur Verpflegung in weiterführenden Schulen hat Ansatzpunkte für ‚optimierte‘ Essensangebote in Cafeteria oder Kiosk aufgezeigt (unveröffentlicht).

Die Organisation der Schulverpflegung wurde aus Sicht der Schulleitung auch durch eine problematische Einholung des Essensgeldes erschwert (37%). Hier könnte die Suche nach Good-Practice-Modellen, die gleichzeitig die Unterstützung bedürftiger Familien einbeziehen, von Nutzen sein.

In unserer Studie wurde ein durchschnittlicher Verkaufspreis von 2,49 Euro pro Mittagessen ermittelt, damit entspricht er den Ergebnissen anderer Erhebungen in Deutschland (vgl. Arens-Azevedo et al. 2010). In Weiterführenden Schulen lag der Preis mit 2,61 Euro geringfügig über dem Durchschnittspreis. Eine mögliche Erklärung für diesen Unterschied könnte die notwendigerweise größere Portion für ältere Schüler sein, sowie die größere Vielfalt der Angebote, da in Weiterführenden Schulen häufiger als an anderen Schulen mehr als eine Menülinie täglich angeboten wurde.

Für bedürftige Kinder würde sich ein Preis für das Mittagessen von etwa 1 Euro ergeben, wenn der mögliche Zuschuss durch den ‚Landesfonds‘ und den Schulträger in Anspruch genommen wird. Die Kostenbelastung durch das Mittagessen in der Schule bewegt sich offensichtlich in einem für die große Mehrheit der Schulen akzeptablen Bereich. Nur 17% der Schulen nannten bei den vorrangigen Problemen einen zu hohen Preis des Mittagessens.

*Hierbei sollte bedacht werden, dass ernährungsphysiologisch hochwertige Lebensmittel nicht zu einem beliebig niedrigen Preis zu haben sind, und dass es nicht im Sinne einer präventiv ausgerichteten Ernährung sein kann, wenn an der Qualität des Mittagessens gespart würde.*

So liegen bei der Optimierten Mischkost die Lebensmittelkosten für ein Mittagessen für 10-12 jährige Schulkinder bei ungefähr 1 Euro bei Nutzung von Großhandelspreisen. Andere Autoren haben sich aus-



**Abbildung 2:** Vorrangig gewünschte Unterstützungsmaßnahmen bei der Mittagsverpflegung aus Sicht der Schulleitung (% der Schulen) in Ganztagschulen in NRW (n=840)

fürlich mit Kostenstrukturen des Schulessens befasst (vgl. Arens-Azevedo et al. 2010). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Wareneinstandskosten nur 25-30% der Gesamtkosten ausmachen, und andere wesentlichere Faktoren z. B. Personal- und Betriebskosten, Investitionsmittel und Energiekosten hinzukommen. Die Personalkosten tragen z. B 50% und mehr zu den Gesamtkosten bei und sind abhängig vom Verpflegungssystem (vgl. Arens-Azevedo et al. 2010).

Als vorrangig gewünschte Unterstützungsmaßnahmen wurden klassische aber vielfältige Beratungsangebote von den Schulleitungen ausgewählt z. B. Richtlinien, Fortbildungen und Beratungen vor Ort. Um dem Bündel verschiedenartiger Unterstützungsmaßnahmen zu entsprechen, müssten gleichzeitig vielfältige Angebote bereitgestellt werden mit entsprechenden personellen und finanziellen Ressourcen. Die zentrale Frage hierbei ist, in welchem Umfang die benötigten finanziellen Mittel zur Verfügung stehen.

## Schlussfolgerungen

Ganztagschulen bieten einzigartige Chancen, mit einem optimierten Verpflegungsangebot zur Prävention und Gesundheitsförderung durch eine gesunde Ernährung von Anfang an beizutragen. Die vorliegende landesweite Erhebung deutet an, dass die meisten Schulen sich bereits auf den Weg gemacht haben. Die Ergebnisse zeigen gleichzeitig, dass weiterer Unterstützungsbedarf besteht und auch gesamtgesellschaftliches Engagement für den Ausbau und die Sicherung einer guten Schulverpflegung notwendig sind. Ein Monitoring, das heißt regelmäßig wiederholte Erhebungen, könnten Erfolge oder Widrigkeiten identifizieren und bei der Verbesserung der Schulverpflegung hilfreich sein.

Autoren • Diagramme: **Anna Kufeld, Kerstin Clausen, Claudia Krämer, Mathilde Kersting,**  
**Forschungsinstitut für Kinderernährung (FKE) • Foto: Fotolia**

Deutschland SKdKdLidB (2008). Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2002 bis 2006. Bonn.

Deutschland SKdKdLidB (2012). Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland -Statistik 2006 bis 2010. Berlin.

Kersting M, Clausen K und Alexy U (2009). Mahlzeiten in der Kinderernährung - ganzheitlich oder mechanistisch betrachtet. Ernährungs Umschau: 7: 410-412.

Peinelt V, Pelzer A und Arnold O (2005). Schulverpflegung in Ganztagschulen. Ernährung im Fokus 5: 38-46.

# Bildungszahlen 2014 – Betrachtungen zur Bildungsfinanzierung

Aktuelle Statistiken setzen Schlaglichter zum Thema

*Wie steht es um die Finanzierung des Bildungssystems? Und wie um die Ausbildung und Qualifizierung seiner Akteure? Welche Rolle spielen digitale Medien? Der Verband Bildungsmedien gibt darauf mit den Bildungszahlen 2014 ganz eigene Antworten.*



**Eine digitale Schule, die auch Eltern überzeugt – noch eine Wunschvorstellung?**

**W**ir kombinieren frei zugängliche Zahlen neu“, erklärte Christoph Bornhorn, Geschäftsführer des Verband Bildungsmedien e.V.: „So setzen wir kleine Schlaglichter, die nachdenklich machen – und neugierig auf eine Beschäftigung mit unserem Bildungssystem.“

Der Verband Bildungsmedien e.V. vertritt die Interessen der rund 90 deutschen Bildungsmedienhersteller, die digitale und analoge Produkte für Schule und Hochschule herstellen. „Wir sind die Experten für Bildungsmärkte und beobachten mit Sorge die allgemeinen Einsparungen – sei es bei den Lehrmittelbudgets, beim Personal oder auch nur der räumlichen Instandhaltung“, erklärt Bornhorn. Die Mitglieder des Verbands bieten Bildungsmedien in verschiedensten Darstellungsformen an: Schulbücher und Lernhilfen, E-Books und Bildungssoftware, Medien für Whiteboards, Online-Portale, Fachliteratur und vieles mehr. Sie entwickeln digitale und analoge Medienkonzepte für verschiedenste Lernsituationen und -orte.

Das Thema Bildungsfinanzierung machte den Auftakt der zwölf Bildungszahlen, die der Verband im Jahr 2014 monatlich veröffentlicht. Die jährlichen Ausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen in Deutschland werden den Aufwendungen anderer europäischer Staaten gegenüber gestellt.

Die aus verschiedenen Quellen wie Studien im Auftrag der Bundesministerien zusammengetragenen Daten geben Anlass zu eingehender Betrachtung. So haben Schweden und Deutschland gleich hohe Kosten für die militärische Sicherung des Landes. Gleichwohl gelingt es den Skandinavien signifikant mehr Mittel für Bildung zu mobilisieren – immerhin über 2% mehr gemessen am Bundesinlandsprodukt.

Gleichermaßen kühn wie unterhaltsam ist der Umsatz-Vergleich der Anbieter von Bildungsmedien mit der Süßwarenindustrie: So kommen die deutschen Produzenten von Bildungsmedien insgesamt auf einen Jahresumsatz von 419 Millionen Euro. Ganze 217 Millionen Euro mehr setzen dagegen die deutschen Kaugummihersteller im Jahr um. Daran haben Lehrer sicher die geringste Freude, sind sie es doch, die in erster Linie den Kaugummikonsum ihrer Schüler – zumindest im Unterricht – zu bremsen versuchen und ihn damit vielleicht nur noch ankurbeln.

In direkterem Zusammenhang zur Qualitätssicherung von Schule in digitalen Fragen stehen Umfrageergebnisse zum Thema die Anlass zu berechtigter Sorge geben und Handlungsbedarfe offenbaren. So sind seit 2001 statistisch sämtliche Schulen ans Netz angeschlossen. Nichtsdestotrotz beurteilen lediglich 4% der Eltern den Einsatz von Computern an Schulen als „ausgezeichnet“. Das bedeutet zwar weder, dass die anderen 96% absolut unzufrieden sind, noch dass zwischen einem Internetzugang und sinnvollem Computereinsatz an Schulen immer ein direkter Zusammenhang bestünde. Allerdings ist sicherlich eine eingehendere Betrachtung vonnöten, wenn ein Umfragewert so drastisch ausfällt. Es kann an dieser Stelle nicht abschließend erörtert werden, aber dieses Ergebnis macht neugierig, auf welcher Basis bewertet wurde, welche Vorstellungen Eltern von einem „ausgezeichneten“ Computereinsatz haben und wie man diese Ideen vielleicht fruchtbringend auf die digitalen Angebote an Schulen rückbeziehen könnte.

Vergleichbar weit auseinander gehen auch die statistischen Werte zum digitalen Schulbuch. So haben sich 70% der Deutschen im Jahr 2011 eine schnelle Einführung von digitalen Schulbüchern gewünscht. Aber nur 0,06% haben sich 2013 einen sowohl kostenlosen als auch anonymen Account zum Ausprobieren digitaler Schulbücher angelegt. Gehen bei den Eltern Wünsche und Wirklichkeit etwa ähnlich weit auseinander, wie bisweilen in der pädagogischen Realität? Die Zahlen aus der Quelle des Bundeswirtschaftsministeriums laden jedenfalls zu Spekulationen ein – auch wenn sie derart alleingestellt für eine weiterführende Interpretation nicht valide genug sind und ergänzender Erhebungen bedürften.

Schule ist in jedem Fall ein Ort, der die Chance birgt Medien sowohl für ihre Zwecke einzusetzen als auch kritische Aspekte zu thematisieren. Das sollte nicht ungenutzt bleiben. Der Verband Bildungsmedien hat sich zum Ziel gesetzt, die schlummernden Potentiale medialer Art für Lehr- und Lernprozesse freizusetzen und damit seinen Teil dazu beizutragen, die aktuellen Reformbemühungen in Richtung echter Reformen zu unterstützen.

Autor: Jens Bülskämper • Foto: Fotolia

# Vernünftiges Essen – gesunde Kinder

Interview mit Sarah Wiener über nachhaltige Ernährung, Selbstbestimmung beim Essen und vegetarische Küche für Kinder

„Für gesunde Kinder und was Vernünftiges zu essen“ – diesen bodenständig formulierten Auftrag verfolgt die Sarah Wiener Stiftung u. a. mit der Publikation „Landschaft schmeckt“, einem großzügig bebilderten Band zum Thema nachhaltiges Kochen mit Kindern. Im Interview stand Sarah Wiener Rede und Antwort.

**Liebe Frau Wiener, wie gelingt Eltern und Pädagogen der Einstieg in die Themen Ernährung und Kochen mit Kindern?**

Da gibt es ganz verschiedene Möglichkeiten. Ich würde immer versuchen, ihre Neugierde zu wecken und sie dann beim Entdecken zu begleiten. Im neuen Buch meiner Stiftung „Landschaft schmeckt“ sind Rezepte, Spiele und Experimente enthalten, die man mit Kindern zu Hause oder im Unterricht nachmachen kann. Ich finde es zum Beispiel toll, die verschiedenen Zutaten, die man verarbeitet, genau unter die Lupe zu nehmen: Was für verschiedene Apfel- oder Tomatensorten gibt es? Wie sehen die aus, wie riechen und schmecken sie? Das schult den Geschmackssinn und weckt ein Bewusstsein für Ernährung bei Kindern.

**Gibt es Grundregeln für eine gesunde und nachhaltige Ernährung?**

Ich spreche ja lieber von vernünftiger Ernährung, weil sich gesund so lustfeindlich anhört. Essen hat für mich aber immer mit Genuss zu tun. Meine Grundregeln sind: frische, möglichst regionale und saisonale Zutaten aus ökologischer Landwirtschaft; abwechslungsreiche Mahlzeiten; mit Achtsamkeit und Liebe selbst zubereitet.

**Wie können wir durch gutes und nachhaltiges Essen die Welt verändern?**

Erstens verändern wir uns selbst, unseren Körper, unsere Gesundheit. Zweitens beeinflussen wir durch unser Kaufverhalten, welche Lebensmittel wie hergestellt werden. Das hat wiederum Auswirkungen auf Umwelt, Tiere und andere Menschen. Wenn zum Beispiel niemand mehr Eier aus Käfighaltung kaufen würde, gäbe es irgendwann keine mehr. Und drittens können wir auch selbst Lebensmittel im Garten und auf dem Balkon anpflanzen. Wer dafür alte, samenfeste Sorten wählt, leistet einen Beitrag zum Erhalt der biologischen Vielfalt.

**Was hat Essen mit Selbstbestimmung zu tun?**

Wer nicht wenigstens über rudimentäre Kochkenntnisse verfügt, kann sich nicht selbstbestimmt ernähren. Wenn ich mir nicht selbst

aus frischen, unverarbeiteten Lebensmitteln eine Mahlzeit zubereiten kann, bin ich darauf angewiesen, das zu essen, was mir von anderen vorgesetzt wird. In den meisten Fällen greifen die Leute dann zu Fertig- oder Convenience-Produkten, bei denen sie keine Ahnung haben, was darin alles enthalten ist. Kochen stärkt das Selbstbewusstsein und die Kontrolle über den eigenen Körper.

**Wie stehen Sie zum Thema „vegetarische Ernährung für Kinder“? Gerade für Kinder ist es ja oft schwierig, Tiere zu essen.**

Ich war als Kind selbst Vegetarierin. Heute esse ich Fleisch, aber wenig. Wichtig ist mir, dass die Tiere anständig gehalten wurden. Wenn ein Kind sich Gedanken darüber macht, wo das Schnitzel auf dem Teller herkommt und dann entscheidet, dass es keine Tiere essen möchte, hat in meinen Augen niemand das Recht, es dazu zu zwingen. Diese Entscheidung können ganz kleine Kinder allerdings noch gar nicht treffen. Meine Erfahrung ist, dass Kinder tendenziell eher zu viel Fleisch essen als zu wenig. Kinder sollten aber auch nicht dazu gezwungen werden vegan oder vegetarisch zu essen, wenn sie mal gern ein Stück Fleisch probieren möchten. Das gesunde Mittelmaß ist für mich Orientierung.

**Abschließend noch eine Frage: Was könnte ich heute kochen?**

Zum Beispiel das, was Sie eh noch im Kühlschrank herumliegen haben. Aus anderthalb Karotten und einer Zwiebel plus ein paar Kräuter kann man einen herrlichen Salat oder eine Karottensuppe machen. Aus altem Brot einen Brotsalat oder Semmelknödel. In Deutschland wirft im Schnitt jeder Bürger 82 kg Lebensmittel pro Jahr weg. Wenn Sie das vermeiden, machen Sie die Welt schon ein kleines bisschen besser. Ansonsten gilt: Kochen soll Spaß machen! Kochen ist keine Leistungsschau und auch keine Magie. Kochen kann und sollte jeder lernen. Denn essen müssen wir doch alle. Warum also nicht gleich genussvoll, gesund und befriedigend?!



**So schneidet man „fingerschonend“ eine Tomate:** Sarah Wiener und DBU-Generalsekretär Dr.-Ing. E. h. Fritz Brickwedde zeigen den Kindern, wie es geht

Interview: Jakob Hochrein • Foto: Sarah Wiener Stiftung



**Sarah Wiener Stiftung: Landschaft schmeckt. Nachhaltig kochen mit Kindern.** Erschienen bei BELTZ, 1. Auflage 2014. ISBN 978-3-407-75396-0. 210 Seiten. Gebunden. 17,95 Euro.

# Alles nur gecloud?

Lehr- und Lernszenarien im Zeitalter der Digitalisierung

*Der Einzug von digitalen Medien in die Schulen und zumindest das Einbinden digitaler Optionen in Lehr- und Lernszenarios ist in aller Munde. Ob auf der Bildungsmesse didacta oder in Publikationen rund um den pädagogischen Alltag: Die große Präsenz digitaler Kommunikation im Alltag der Menschen, die nicht zuletzt durch soziale Medien und die flächendeckende Nutzung von Smartphones in den letzten Jahren stetig zugenommen hat, soll und kann nicht länger vor dem Schultor halt machen. Es schlummert ein großes produktives Potential in den neuen Möglichkeiten Unterrichtsinhalte aufzubereiten, zur Verfügung zu stellen und gemeinsam sowie ortsunabhängig zu bearbeiten. Dieser Schatz will nun gehoben werden.*

**D**och wie genau kann das aussehen? Was ist praktikabel? Was scheitert möglicherweise an der schulischen Ausstattung oder was ist insofern unfair, als das nicht alle Schüler die gleichen Voraussetzungen mitbringen, wenn von „bring your own device“ die Rede ist und Schüler ihre eigenen Geräte nutzen können oder sollen. Neue digitale Lernplattformen mit umfassenden Möglichkeiten weisen den Weg in eine hybride Unterrichtszukunft unter dem Stichwort „Blended Learning“ bzw. „Blended Classroom“. Gemeint ist integratives, multimediales Lernen unter gleichberechtigter Einbeziehung von On- und Offline-Tools gemeint ist.

## DIGITALE SCHULE – MEHR ALS HAUSAUFGABEN PER EMAIL

Wenn Digitalisierung in der Schule mehr bedeuten soll als Digitalkameras im Kunstunterricht und Hausaufgaben per Email dann ist ein umfassenderes und vor allem weiterreichendes digitales Setting gefragt. Diesem Thema haben sich sowohl altbewährte Bildungsunternehmen wie der Cornelsen Schulverlag und auch jüngere Unternehmen wie Its Learning angenommen. Auch große Softwareanbieter wie Microsoft bieten cloud-basierte Lösungen an, die beispielsweise ein gemeinsames und ortsunabhängiges Bearbeiten von Dokumenten möglich machen. Flankiert werden diese neuen Möglichkeiten von innovativen Schul-IT Unternehmen wie AixConcept aus Aachen, die Schulnetzwerke passgenau auf die Bedürfnisse der einzelnen Schule zuschneiden und dabei die spezifischen Bedürfnisse einer Schulgemeinschaft im Blick haben und als kompetenter Berater bei Fragen im Anwendungsalltag den Schulen zur Seite stehen.

## DIGITAL BARRIEREFREI DURCH „EASE OF USE“

Dabei ist natürlich zu allererst wichtig, was Dr. Alexander Bob vom Cornelsen Schulverlag den „ease of use“ nennt: Die gewissermaßen barrierefreie Handhabbarkeit der digitalen Tools, die sowohl von Schülern, die „nativ digital“ aufgewachsen sind als auch von erfahrenen Lehrerkollegen, die sich umstellen und neue Methodiken zunächst in ihre bestehende didaktische Praxis einarbeiten müssen, einfach nutzbar sein sollen. Zudem ist Datensicherheit ein großes Thema: Findige Informatikschüler soll sich selbstverständlich nicht ins System einhacken können. Weder Prüfungsaufgaben noch Notenspiegel sollen durch Sicherheitslücken im vorhinein einsehbar sein oder manipuliert werden können. Auch beim Thema soziale Medien lauern Fallstricke und ist die Rechtslage bislang oft unklar. Hier bedarf es zumindest einer Absprache und Thematisierung dessen, was über soziale



**Digitale Schule** – was einfach nutzbar ist und echten Mehrwert bietet überzeugt auch Skeptiker

Medien zwischen Schülern und Lehrern verhandelt werden kann und wo ein „amtsangemessener Umgang“ durch die Lehrkraft vielleicht nicht mehr gewährleistet ist. Bei alledem geht es auch nicht darum, funktionierende analoge Medien ihrer Bedeutung zu berauben, wie David Langridge von Microsoft auf der di-acta 2014 in Stuttgart deutlich machte: „It’s not about using technology for technologies sake (...) it’s about using the right tool at the right time“. Was nichts anderes bedeutet, als dass schulisches Lernen heute in einem integrierten Lernarrangement stattfindet, welches auch unter den Begriff „Blended Learning“ oder „Blended Classroom“ gefasst wird. Dieses meint, dass die Lehr- und Lernsituation in einem multimedialen Raum stattfindet, in dem durch Cloud-Computing, E-Learning und klassischen Präsenzunterricht eine Methodenvielfalt ihren Einsatz findet, die im besten Falle dem jeweiligen Lernschritt oder Thema am ehesten gerecht wird und mit den anderen Unterrichts- und Arbeitsformen „vermischt“ Verwendung findet.

#### MIT WEBINARS DEN EINSTIEG IN LERNPLATTFORMEN FINDEN

Wie eingangs geschildert, soll in dieser Betrachtung der Fokus auf den neuen Lernplattformen liegen, die wirklich transformativ auf das Unterrichtsgeschehen einwirken und umfassende neue Möglichkeiten erschließen. Der Cornelsen Schulverlag hat hierfür ein spannendes Produkt entwickelt – die Lernplattform „Scook“. Im Kern geht es bei Scook darum, dem klassischen Schulbuch, wie es auch weiterhin Verwendung findet, ein digitales Pendant zur Seite zu stellen. In jedem Schulbuch von Cornelsen ist ein Code eingetragen, den man auf [scook.de](http://scook.de) eingeben kann und dann die digitale Variante dieses Buches zur Verfügung hat. In diese digitale Version kann man nun auch vielfältig hineinarbeiten, markieren, notieren, hervorheben. Außerdem stellt Cornelsen den Schülern zu den jeweiligen Themen digitale Arbeitsblätter bereit, die den Abschnitten des Buches seitengenau zugeordnet sind. Aber nicht nur Arbeitsblätter, sondern auch Videos und Audiodateien sind dem Buch und seinen Kapiteln beigelegt. Des Weiteren lassen sich selbst erstellte Dokumente hochladen und mit Abschnitten des Buches verknüpfen. Hochwertige Bildungsangebote weiterer Partner sollen in Zukunft zusätzlich eingebunden werden. Außerdem kann über das Portal mit Schülern kommuniziert werden. Um sich näher mit Scook vertraut zu machen, bietet Cornelsen regelmäßig sogenannte Webinars (Online-Seminare) an, die ohne Anmeldung und kostenfrei besucht werden können. Lediglich Internetzugang und Kopfhörer oder Lautsprecher sind nötig, um das Webinar zu besuchen. Mit diesen Online-Schulungen kann man sich in die Nutzung einarbeiten und dann selbst ausprobieren, welche Funktionalitäten der Plattform für die eigene Lehrtätigkeit eine sinnvolle Ergänzung sein könnten.

#### MIT LERNPLATTFORMEN „BLENDED LEARNING“ UND „FLIPPED CLASSROOM“ NUTZEN

Sicherlich eine der umfassendsten Lernplattformen mit einer riesigen Vielfalt an Optionen bietet das Unternehmen Its Learning aus

Norwegen, welches im Jahr 1999 aus einem Abschlussprojekt an der Universität Bergen hervorging. 2013 wurden die Norweger mit der Comenius-EduMedia-Medaille für ihr innovatives Lehr- und Lernmanagementsystem ausgezeichnet. Das Team von Its Learning

## *Innovative Lernplattformen bieten ungeahnte Möglichkeiten für integriertes Lernen rund um Stichworte wie „Blended Learning“ oder „Flipped Classroom“*

wiederum zeichnet Lehrkräfte mit einem Preis aus, die die besonderen Möglichkeiten der Plattform beispielhaft nutzen. So berichtet die norwegische Mathematik- und Wirtschaftskundelehrerin Anne Cathrine Gotaas auf [itslearning.de](http://itslearning.de), wie sie die Möglichkeiten von Video-Tutorials für integriertes Lernen, dass auch als „Flipped Classroom“ bezeichnet wird, nutzt. Das Konzept des „Flipped Classroom“ meint, dass der üblicherweise lehrergelenkte Frontalunterricht in der Schule und das individuelle Bearbeiten von Aufgaben zu Hause äußerst produktiv umgedreht werden: Ehemals frontal zu vermittelnde Unterrichtselemente können in Form von Videos, die von den Schülern so oft sie es mögen und brauchen in individuellem Lerntempo zuhause angesehen werden können, präsentiert werden. Auf diese Weise werden zeitliche Kapazitäten in den Unterrichtsstunden frei, die ein deutlich intensiveres und individuelleres Coaching der einzelnen Schüler beim Lösen der Aufgaben ermöglichen. Die Schüler kommen thematisch vorbereitet und motiviert in den Unterricht, bringen mitunter schon Fragen zur Klärung mit und können unter Aufsicht und Begleitung des Lehrers die Aufgabenstellungen bearbeiten.

Und hat ein Schüler sich einmal die Vorbereitung per Video nicht angesehen? Kein Problem – er kann sich einloggen und dies im Unterricht nachholen. Unterschiedliche Lerntempi können so in viel höherem Maße berücksichtigt werden. Das trägt wiederum dem aktuellen Anspruch von Schule Rechnung, dem individuellen Profil der Schüler mehr Raum beizumessen.

Und hat ein Schüler sich einmal die Vorbereitung per Video nicht angesehen? Kein Problem – er kann sich einloggen und dies im Unterricht nachholen. Unterschiedliche Lerntempi können so in viel höherem Maße berücksichtigt werden. Das trägt wiederum dem aktuellen Anspruch von Schule Rechnung, dem individuellen Profil der Schüler mehr Raum beizumessen.

#### ANWENDUNGSPIONIERS IM KOLLEGIUM EBENEN DEN WEG

Die Nutzungsmöglichkeiten einer Lernplattform wie Its Learning sind ausgesprochen vielfältig, werden stetig erweitert und können hier nicht umfassend erörtert werden – es soll lediglich beispielhaft integrative Lehr- und Lernpraxis angedeutet und vorgestellt werden. Die bereits erwähnten Webinars und Tutorials erleichtern den Einstieg und helfen die vielfältigen Nutzungsformen zu verstehen. Trond Skeie, Geschäftsführer von Its Learning Norwegen, glaubt außerdem an die Überzeugungskraft von Anwendungspionieren. Diese gilt es an den Schulen auszumachen und mit umfassenden Schulungen und Unterstützung zu versehen. Meist tragen diese dann gerne ihre Erfahrungen an die Kollegen weiter und so finden neue Unterrichtsideen unter Einbezug der Lernplattform ihren Weg ins ganze Kollegium. Man darf gespannt sein, welche weiteren innovativen Formate von „blended learning“ sich mit den ergänzenden digitalen Tools in Zukunft realisieren lassen.

Autor: Jens Bülskämper • Foto: Fotolia

# Soziale Medien in der Schule

Schlüssel zum Medienkompetenzerwerb oder problematisch per se?

*Nicht erst seit gestern teilen Fussball-Lehrer und Lehrer an Regelschulen das gleiche Schicksal: Zu Themen, die ihre berufliche Tätigkeit betreffen, fühlen sich viele bemüßigt ihre Meinung und Einschätzung kundzutun. Ganz Deutschland eine Trainerbank. Allerdings keine die sich einig wäre. Auch im Netz wird gerne heiß diskutiert. Die Kommentarfunktion wird gerade bei Bildungsthemen ausgiebig genutzt. In diesem Fall auch über die Nutzung sozialer Medien in der Schule. Fast möchte man im Netzjargon beifügen: Haters gonna hate – wie man es auch handhabt, eine ganze Reihe von Fettnäpfchen halten die sozialen Medien bereit und umfassende Information ist nötig, um die individuell passende Handhabung zu entwickeln.*

Da das Thema erstens in seinem aktuellen Ausmaß einigermaßen neu ist, selber einer rasanten Entwicklung unterliegt und es zweitens mannigfaltig andere begleitende Baustellen im Bildungswesen gibt, kommen die Kultusministerien kaum hinterher, offizielle Richtlinien zum richtigen Umgang mit sozialen Medien zu erlassen. Die typischerweise länder-geprägte Bildungslandschaft tut ihr Übriges, um zusätzlich Verwirrung zu stiften: Soziale Medien erfahren zur Stunde teilweise unterschiedlichste Bewertungen in den Bundesländern. Vom grundsätzlichen Verbot von Facebook als adäquates Netzwerk für den Schulgebrauch in Baden-Württemberg bis hin zum Laissez-faire eines wie auch immer gearteten „amtsangemessenen Umgangs“ im Schul-Dschungel der Hauptstadt Berlin. Ein Verbot wie in Baden-Württemberg bezieht sich selbstverständlich auf den dienstlichen Gebrauch. Die rein private Nutzung sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite ist hiervon ausgenommen.

## RECHT AUF INFORMATIONELLE SELBSTBESTIMMUNG

Die „Verwendung von sozialen Netzwerken für die dienstliche Verarbeitung personenbezogener Daten“ ist „generell verboten“, schreibt das Kultusministerium Baden-Württemberg. Edgar Wagner, der Datenschutzbeauftragte des Ministeriums, führt aus: Der Erziehung- und Bildungsauftrag der Schulen sei mit dem Geschäftsmodell von Facebook nicht zu vereinbaren. Genauer gesagt: mit der Auswertung persönlicher Daten für kommerzielle Zwecke. Zum einen wird kritisch betrachtet, dass der Umgang mit den zur Verfügung gestellten Daten der Schüler nicht überblickt werden kann, zum anderen soll verhindert werden, dass Facebook, wenn es denn als Kommunikationsplattform für schulische Belange offiziell bestätigt würde, zur Pflicht für die Schüler wird und diese gezwungen sind, sich beim Netzwerk anzumelden. Das widerspräche dem Recht der Schüler auf informationelle Selbstbestimmung.

## JUNGE MENSCHEN UNTERSCHIEDEN NICHT MEHR ZWISCHEN ON- UND OFFLINE

Zu Lebensrealität der Schüler gehören soziale Netzwerke heute allerdings mit großer Selbstverständlichkeit. Das Fernsehen als Medium mit der höchsten Nutzungsdauer ist vom Internet deutlich überholt, wobei sich eine scharfe Trennung nicht mehr ziehen lässt, seit die Medien miteinander verschmelzen und sich gegenseitig integrieren. Wer heute zur Schule geht ist als „nativ Digitaler“ mit dem Netz und dem Web 2.0 aufgewachsen, liest Blogs zu seinen Lieblingsthemen, kom-

muniziert mit Freunden über WhatsApp, folgt Leuten auf Twitter und ist in der Regel Facebook-Nutzer. Von der Sphäre der digitalen Spiele auf Facebook und im Netz(werk) einmal ganz abgesehen. Dabei ist zu bedenken, dass Deutschland unter den westlichen Ländern in dieser vielfältigen Mediennutzung immer noch das Schlusslicht bildet. Herausgestrichen werden – ebenfalls insbesondere im traditionell medienkritischen Deutschland – gerne die „Problemzonen“ der schönen neuen Welt. Und das ist auch gut so, möchte man ergänzen.



**Soziale Medien – gefällt mir oder gefällt mir nicht so gut?**  
Facebook kennt nur ersteres, ein „Dislike“ ist nicht vorgesehen

<sup>1</sup> <http://www.digitale-helden.de/>

<sup>2</sup> <http://www.medienbewusst.de/>

Denn was geschieht mit den riesigen Datenmengen? Wo kommen wir am Ende heraus, wenn alles über alle erfasst ist und die Big Data-Wolke auch noch bis ins Letzte ausgewertet, verarbeitet und die Ergebnisse passgenau an uns zurückgespielt werden? Paradiesische Zustände oder doch die vielzitierte „Big Brother“-Welt?

#### **BILDUNG – DAS „NÄCHSTE GROSSE DING?“**

Auf der anderen Seite liegt aber auch ein riesiges kreatives Potential in den neuen Medien, insbesondere für die Schule. Von diesem Schatz ist bisher mit Sicherheit nur der kleinste Teil gehoben. Was mag Apples' Steve Jobs gemeint haben, als er auf dem Sterbebett von Bildung als dem „nächsten großen Ding“ sprach? Nicht nur die Risiken und ein kritischer Umgang sollte in der Schule Raum haben, sondern auch die kreativ-gestalterische Nutzung der medialen Möglichkeiten.

#### **PEER EDUCATION MIT DEN „DIGITALEN HELDEN“ ERPROBEN**

Das Projekt „Digitale Helden“<sup>1</sup> bindet dabei die Schüler selbst in die medienpädagogische Arbeit mit ein: Als „Peer Educators“ werden ältere Schüler ausgebildet, um jüngeren beim verantwortungsvollen Umgang mit sozialen Medien zur Seite zu stehen. Das Projekt deutet an, dass auch Lehren und Lernen zum Thema neu ins Verhältnis gesetzt werden kann – weniger hierarchisch als vielmehr inhaltlich motiviert und gemeinsam können Lernprozesse organisiert werden. Gut möglich, dass findige Schüler ihren Mitschülern z. B. eine Programmiersprache vorstellen, von denen der Lehrer nur rudimentäre Kenntnisse hat.

#### **BEWUSSTSEIN SCHAFFEN FÜR FORMEN DES CYBERMOBBING**

In digitalen Grenzbereichen wie Cybermobbing und Datenmissbrauch sind klare Richtlinien und viel Fingerspitzengefühl vonnöten. Auf der Seite [medienbewusst.de](http://medienbewusst.de)<sup>2</sup>, die vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie als Gewinner des Wettbewerbs „Wege ins Netz“ ausgezeichnet wurde, äußert sich Prof. Dr. Nicola Döring vom Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der Universität Ilmenau beispielsweise zum vieldiskutierten Thema „Sexting“, dem Austausch von Bildern mit erotischem Bezug über mobile Anwendungen, der selbstverständlich auch von Schülern untereinander betrieben wird.

Hier gilt es ihrer Empfehlung nach „Sexting“ unter Jugendlichen

nicht grundsätzlich zu verteufeln oder zu verbieten. Auch Erwachsene schicken sich untereinander Nachrichten mit visuell-erotischem Inhalt und das immer schon – auch ohne Internet und Smartphones. Problematisch und missbräuchlich wird es allerdings dann, wie die Professorin darstellt, wenn die ursprünglich einvernehmliche Kommunikation mit missbräuchlicher Absicht und eben nicht mehr im Einvernehmen weitere Verbreitung findet, mit dem Ziel, die betroffene Person zu beschädigen und herabzuwürdigen. Aus diesem Grund geht es hier auch nicht um eine rein medienpädagogische Thematisierung, sondern um die grundsätzlich ethische und sexual- bzw. geschlechterpädagogische Behandlung des Themas mit den Schülern.

#### **PRIVATSPHÄRE-EINSTELLUNGEN BIETEN VIEL SPIELRAUM FÜR ANGE-MESSENE HANDHABUNG**

Beim Netzwerk Facebook kommt der Feinjustierung im Bereich der Privatsphäre-Einstellungen große Bedeutung zu, wenn unangemessene Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer verhindert werden soll. So kann der Lehrer, auch wenn er grundsätzlich keine Freundschaftsanfragen von seinen Schülern annimmt, einen bestimmten Teil seiner Facebook-Seite als öffentlich freischalten und den Schülern hier Einblick gewähren. Beispielhaft können hier viele interessante Details und Vorschläge zur gelungenen Handhabung sozialer Medien in der „Handreichung zur Medienkompetenz“<sup>3</sup> vom Medienzentrum des Landesinstituts für Schule Bremen nachgelesen werden.

#### **EMAILS – BEI SCHÜLERN NICHT MEHR ZEITGEMÄSS?**

Lea Fynberg, Jahrgang 1980, Lehrerin an einer Berliner Sekundarschule und Autorin des im letzten November erschienenen Romans „Ich werd sowieso Rapper – Erfahrungen einer gut gelaunten Lehrerin“ schildert ihren Umgang mit dem sozialen Netzwerk Facebook wie folgt: Sie hat sowohl einen privaten als auch einen beruflichen Account in ihrer Rolle als Lehrerin und nutzt diesen intensiv für die Kommunikation mit ihren Klassen. D.h. alle Kommunikation, die sie außerhalb des Klassenraumes mit den Schülern pflegt, lässt sie über das Netzwerk laufen. Von Aufgaben, die sie herausgibt, bis hin zu Entschuldigungen für Fehltag, die sie von Schülern über Facebook entgegennimmt. Der Schülerschaft, die sie an ihrer Schule hat, tut eine engmaschige und nachfassende Kommunikation gut und Lea Fynberg ist entsprechend motiviert diese zu leisten.

Ganz pragmatisch orientiert sich ihre Vorgehensweise daran, was ankommt und funktioniert. Und das ist dreißig Jahre nach Einführung der Email eben diese schon lange nicht mehr. Emails blieben von den Schülern oft ungelesen oder unbeantwortet, zeige Fynbergs Erfahrung. Facebook ist das Medium mit der höchsten Durchdringung innerhalb ihrer Schülerschaft und sie könne von einer erfolgreichen und angemessenen Nutzung durch sich und ihre Schüler sprechen.

Letztlich können Vorgaben nur Rahmenbedingungen abstecken – eine sinnvolle Nutzung wird sich immer mit Augenmaß an den individuellen und situativen Bedürfnissen der Beteiligten in der jeweiligen Schulsituation ausrichten müssen.

Autor: **Jens Bülskämper** • Foto: **Fotolia**



<sup>3</sup> [http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Handreichung\\_Soziale\\_Netzwerke\\_Schule.pdf](http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Handreichung_Soziale_Netzwerke_Schule.pdf)  
<http://medienkompetenz.bildung-rp.de/materialien/downloadbereich.html>  
<http://www.klicksafe.de/>  
<http://www.sicherheit-macht-schule.de>

# Schulische Ausstattung für Inklusion

Geeignete Tools unterstützen inklusive Beschulung

*In Fragen der Inklusion ist der Startschuss gefallen und eine neue Zeitrechnung hat begonnen: Der Weg vom lediglich guten Willen der Schulaufsichten, Direktoren oder Lehrer zum einklagbaren Recht für alle Eltern behinderter Kinder ist gemacht. Die Tage von Stigmatisierung und Ausgrenzung sind gezählt, eine inklusive Beschulung geht nun vom Wunsch in die Wirklichkeit über. Von der Gesetzesverabschiedung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungswesen bis zu einem gesamtgesellschaftlichen Bewusstseins- und Mentalitätswandel ist es allerdings noch ein weiter Weg. Dieser kann nicht gesetzlich verordnet, sondern will konkret gelebt werden.*

**E**inen wichtigen Beitrag zur Realisation inklusiver Konzepte leisten insbesondere die Rahmenbedingungen, zu denen besondere Materialien, geeignetes Schulmobiliar und auch eine passende Raumgestaltung gehören. Bei diesen äußeren Bedingungen setzt die vielfache Kritik an, die angemessene Sachmittel einfordert, wenn die inhaltliche Arbeit inklusiver Beschulung diese erfordert. „Ohne zusätzliche Investitionen in qualifiziertes Personal und erforderliche Sach- und Raumausstattung bleibt Inklusion eine wohlklingende Leerformel“, kritisiert der Landesvorsitzende des Verbandes Reale Bildung (VRB) Bernd Karst die Situation an verschiedenen Schulen. „Mit der bisherigen Augen-zu-und-durch-Politik ist Enttäuschung bei allen Betroffenen vorprogrammiert“ gibt er nachdrücklich zu bedenken.

Schaut man sich an, wie auf Seiten der Hersteller intensiv an geeigneten Produkten für den Klassenraum und das Schulleben gearbeitet wird, scheint diese Kritik durchaus berechtigt. Wenn man es ernst meint mit den schulischen Reformbemühungen, dann sollte es an der Sachausstattung nicht scheitern.

## DIE PAUSE IN BEWEGUNG SETZEN

Es gibt schon jetzt eine Reihe von unterstützenden Tools für inklusiven Unterricht, die von findigen Herstellern mit pädagogischem oder therapeutischem Fach-Hintergrund entwickelt wurden. Dabei sind die Übergänge von explizit für Schüler mit motorischen oder kognitiven Beeinträchtigungen konzipierten Materialien bis zu allgemein kindgerechten Ergänzungen für die Schule fließend. So ist – insbesondere in Hinblick auf das zunehmende Ganztagsangebot der Schulen – eine sinnvolle und effektive Pausengestaltung für die Kinder wichtig, in der sie Ruhe finden und Kraft schöpfen, als auch motorische Stimulation und Angebote zur Bewegung vorfinden. Prof. Dr. Matthias Grünke vom Lehrstuhl für Konzeption und Evaluation schulischer Förderung bei lernbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen der Universität Köln weist darauf hin, dass im Rahmen der CHILT-Studie (Children's Health Interventional Trial) festgestellt wurde, dass Kinder mit einer guten Koordinationsfähigkeit auch eher konzentriert an die Lösung kognitiver Aufgaben heran gehen. Die schulische Umgebung sollte der zentralen Bedeutung von Bewegung für die Kinder Rechnung tragen. Kinder und Jugendliche können auf Dauer nicht erfolgreich lernen, wenn sie stets „an ihren Stuhl gefesselt bleiben“ – intellektuelle und motorische Leistung und Beweglichkeit stehen in engem Zusammenhang.

## ZUSAMMEN BEWEGEN, TEAMGEIST STÄRKEN

Hermann Städler ist Sportlehrer, Schulleiter der Fridjof-Nansen-Schule in Hannover und leitet das Projekt des Kultusministeriums „Bewegte Schule – gesunde Schule Niedersachsen“. Er nutzt an seiner Schule den vom Hersteller Wehrfritz angebotenen „Lernraum Bewegung“, der neben einer Vielzahl speziell konzipierter Lernräume sowohl für Phasen der Ruhe als auch der Aktivität entwickelt wurde. „Bewegung und Körperlichkeit kann der gemeinsame Nenner zum gelingenden Zusammenspiel von unterschiedlich entwickelten Kindern werden. Ein wichtiges Ziel ist es, entmutigte Kinder zu stärken und ihnen Erlebnisse des Könnens und Gelingens zu vermitteln. Das Raumkonzept unterstützt die Selbsttätigkeit der Kinder und motiviert sie, durch die handelnde Auseinandersetzung mit Bewegungsaufgaben eigene Lösungen über den Weg der Bewegung zu finden. Das sich dabei die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten mitentwickeln, ist ein nützlicher Nebeneffekt.“

## SNOEZELN? TUT GUT!

Weitere Raumkonzepte von Wehrfritz widmen sich den Ruhe- und Entspannungsphasen der Kinder. Wie lassen sich Pausen produktiv gestalten? Wo kann sich ein Kind mit besonderen Bedürfnissen der Förderung und Unterstützung sortieren, sammeln, vielleicht Probleme oder Ängste eher ansprechen und neue Eindrücke verarbeiten? Für diese Situation wurde ein reizarmer Wohlfühlraum entwickelt, der sogenannte: „Snoezelenraum“. Dieser Snoezelenraum ist ein Schonraum, der die Flut an Alltagsreizen mildert und neudeutsch zum „chillen“ einlädt. Prof. Dr. Krista Mertens von der Humboldt-Universität zu Berlin sieht durch viele Projekte zur Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Konzentration von Kindern die Wirksamkeit eines solchen Snoezelenraumes bestätigt. Bei Wehrfritz finden sich eine Vielzahl von Gestaltungselementen für diese Raumkonzeption – sowohl für eine umfangreiche Ausführung, als auch eine Umsetzung in kleinerem Maßstab.

## DER MORGENKREIS MACHT MUNTER

Aber auch kleine Produkte können große Wirkung entfalten: So lässt sich die Idee des „Morgenkreises“, die morgendliche, kreisförmige Versammlung der Klasse meist jüngerer Schülern, mithilfe geeigneter Sitzkissen besser und schneller organisieren. Dieser Start in den Tag ist bei kleineren Kindern sehr beliebt. Alle Mitglieder des Morgenkreises sind beieinander und begegnen sich auf Augenhöhe.

### Weiterführende Links:

<http://www.inklusion-schule.info>

<http://www.phonak.com>

<http://www.kogti.de>

Das vermittelt ein Gefühl der Zusammengehörigkeit, gibt dem Einzelnen Sicherheit und Halt und bietet Gelegenheit, etwaige Konflikte innerhalb der Gruppe anzusprechen und zu lösen. Aus Sitzkissen – z. B. von Wehrfritz mit praktischen Metalllösen zum aufhängen – lässt sich der mobile Morgenkreis schnell auf- und wieder abbauen.

Das Beeinandersitzen im Kreis nutzt auch eine jüngst für ihre besonderen Bemühungen um Inklusion ausgezeichnete Schule in München. Das Besondere: Hier sitzen sogar die Oberstufenschüler des Gymnasiums im (Halb-)kreis und das nicht nur morgens, sondern die ganze Unterrichtsstunde. Was es damit auf sich hat? Es handelt sich bei dem Gisela-Gymnasium in München um eine inklusive Schule, die sich den besonderen Anforderungen von Schülern mit Beeinträchtigung des Hörsinnes angenommen hat. Als wenn das noch nicht genug sei, hat sie mit dem Chemielehrer Max Dimpflmeier auch einen selbst hörbehinderten Lehrer an der Schule. Der Halbkreis, den die Schüler hier bilden, hat den Sinn, dass jeder von jedem die Lippen sehen und diese auch lesen kann. Darüber hinaus nutzt die Schule ein besonderes Sound-System, um die auditive Behinderung der schwerhörenden Schüler auszugleichen. Kernstück der technischen Ausstattung der Schule ist eine drahtgebundene Hör- und Sprechanlage, die fest installiert ist. Zusätzlich verfügt die Schule über drahtlose, mobile Klang-Anlagen vom Hersteller Phonak, die flexibel eingesetzt werden können. Der Hörschädigte hat damit die Möglichkeit über Lautsprecher, Kopfhörer und Audioleitung dem Unterricht zu folgen.

#### EIN INNOVATIVER SCHULTISCH – DER SCHUL-KOGTI

Auch die Ergotherapeutin und Designerin Ulrike Körber verfolgte die Inklusionsentwicklung an Schulen und begab sich in den Austausch mit Pädagogen und Eltern. Aus der Beschäftigung mit den speziellen inklusiven Bedürfnissen entwickelte sie einen Arbeitstisch mit dem Ziel sowohl für Kinder mit Förderbedarf das Lernen effektiver zu gestalten, als auch ihren Lehrern vielerlei Fördermöglichkeiten und eine pädagogische Entlastung anzubieten.

Grundsätzlich ist dieser Multifunktionstisch – der sogenannte Schul-KOGTI – für jedes Kind geeignet. Entwickelt wurde er jedoch insbesondere für Schüler mit Beeinträchtigungen. Kinder, die im Rollstuhl sitzen benötigen z. B. Tische, die eine besondere Sitzanpassung ermöglichen und die oftmals nicht zur Verfügung stehen. Der Schul-KOGTI wird dieser Anforderung gerecht und erlaubt eine entsprechende Adaption.

Jede Schule muss anhand ihrer Schülerschaft, ihres – insbesondere inklusiven – Profils und selbstverständlich anhand des zur Verfügung stehenden Budgets entscheiden, welche Maßnahmen ihre Schüler und Pädagogen in idealer Weise unterstützen. Dieser Beitrag möchte lediglich anregen und spannende Einstiege und besondere Umsetzungen inklusiver Konzepte – wie bei dem Münchener Beispiel, wo auditiver Benachteiligung innovativ Rechnung getragen wird – aufzeigen und zur Nachahmung anregen.

Autor: **Jens Bülskämper** • Foto: **Fotolia**

Anzeige



## Schule von Morgen – Website von Gestern?

#webwise



Sie sind eine innovative Schule, die zeitgenössische Themen wie den Ganztag oder inklusive Schule tatkräftig anpackt und umsetzt. Doch bildet sich Ihr Engagement auch online ab? Kann die Schulgemeinschaft sich mit Ihrem Auftritt im Netz identifizieren?

Zeigen sie auch online Profil – mit zeitgemäßen Schul-Websites zum Ausschauen von **#webwise** – Schlaue Schulen im Netz.

**www.web-wise.de**

# Schulinspektion als Steuerungsinstrument

Kritische Anmerkungen zur Perspektive der empirischen Bildungsforschung

*Sicherlich ist es eine Selbstverständlichkeit, doch trotzdem erwähnenswert: Je nachdem wer Schulinspektion thematisiert, rücken andere Fragen und Sachverhalte in den Blick.*

So thematisiert die Schulpolitik Schulinspektionen ganz überwiegend werbend und wertschätzend als ein weiteres Element in einem neuen, besseren Steuerungsmodell der Outputorientierung, Evidencebasierung und des Bildungsmonitorings. Sie ist neben zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten ein weiteres Verfahren zur Ermittlung und Rückmeldung der eigenen Arbeitsqualität an die eigenverantwortlicheren Schulen, dient einer differenzierteren administrativen Datenbeschaffung als auch der Information der interessierten Öffentlichkeit. Kritische Positionen, die die Schulinspektion als Teil einer neoliberalen, funktionalistisch-ökonomistischen Agenda sehen, die vor allem die Gesamtverantwortung des Staates durch Dezentralisierung und Deregulierung zurücknimmt und verschleiert, gibt es zwar, aber eher randständig, außerparlamentarisch und akademisch-feuilletonistisch.

In der Schulaufsicht dominiert demgegenüber ein Blick auf die Institution Schulinspektion und ihre Arbeitsergebnisse. Institutionell erscheint Schulinspektion als professionelle Weiterentwicklung und Ausgliederung eigener Kontrollaufgaben und damit als Ergänzung, Konkurrenz oder auch als weitere Karriereperspektive. Ansonsten zählt für die Schulaufsicht vor allem der Schulinspektionsbericht als unabhängige Datengrundlage für die Durchführung zielgerichteter Entwicklungsgespräche mit den inspizierten Schulen, der die eigenen Beobachtungen und Einschätzungen ergänzt – aber auch potentiell zur Korrektur herausfordert.

Für die Schulen wiederum steht das eigene Schulinspektionsverfahren im Mittelpunkt, insbesondere der mehrtägige Schul- und Unterrichtsbesuch als extern-von oben verordnetes, unvermeidliches und potentiell gefährlich-verstörendes Ereignis. Neben vielfältigen Klagen über die hohe zusätzliche Arbeitslast, zu wenig schul- bzw. schulformspezifische Erhebungsinstrumente sowie falsch-unverständliche bzw. allzu voraussehbar-bekanntes Evaluationsergebnisse finden sich auch schulische Stimmen, die die eigenen Schulinspektionserfahrungen auch als hilfreich, bereichernd und motivierend beschreiben, als Anerkennung, Orientierungshilfe und Handlungsimpuls beschreiben.

Im Vergleich zu diesen Sichtweisen auf Schulinspektion scheint es fast so, als wäre es allein die empirische Bildungsforschung, die die Schulinspektion als ein eigenständiges Steuerungsinstrument betrachtet, dass den Einzelschulen Anregung und Orientierung für ihre Schulentwicklung geben soll, und seine spezifische Wirksamkeit, sein erwünschte und unerwünschte Folgen und Nebenfolgen thematisiert. Wenn überhaupt, dann entspricht diese – evaluative – Frageperspektive nur der Sichtweise der Leitungsebene der Schulinspek-

tion bzw. der Ministerialverwaltung, die für eine möglichst optimale Umsetzung des Verfahrens verantwortlich zeichnet (zusätzlich aber auch die politischen, finanziellen, personellen und organisatorischen Geschäftsgrundlagen im Blick zu behalten hat).

Die Thematisierung von Schulinspektionen als mehr oder weniger wirksames Steuerungsinstrument ist somit eine spezielle, komplexitätsbegrenzende Sichtweise, die sich in den Dienst einer intentionsgerechten Optimierung des Instruments stellt. Schon dies wäre an der aktuellen Schulinspektionsforschung zu kritisieren: Sie setzt das Verfahren als existent (angemessen und berechtigt) voraus und unterstellt ihm eine Eigenständigkeit, Konsistenz und eine bewusst-durchdachte Wirkungslogik, die es so in der politischen Debatte und Praxis nicht hat.

Erst recht vor diesem Hintergrund sind die bisherigen Befunde der Schulinspektionsforschung wenig überraschend: Vor allem weisen sie darauf, dass das Verfahren nicht so einfach und voraussehbar funktioniert, wie theoretisch vermutet. Auch Schulinspektionen, so könnte man zuspitzen, sind kein Allheilmittel für Probleme im Schulwesen. Sie vermögen, wenn überhaupt, höchstens indirekt und langfristig auf Schülerleistungen einzuwirken. Erfolgreicher scheinen sie beim Abbau offensichtlicher Missstände und der Stärkung eines evaluationsbasierten Schulmanagements vor Ort, insbesondere wenn ein entsprechendes Handlungsinteresse bei den Schulleitungen vorhanden ist. Sie sind durchaus und immer wieder Diskussions- und Handlungsanlass, fordern zur systemischen – schriftlich dokumentierenden – Konzept- und Programmarbeit auf und bieten Schulen eigene Erfahrungen mit Evaluationsverfahren und -kriterien, die dann auch schulintern übernommen und genutzt werden können. Positiv zusammengefasst, helfen Schulinspektionen beim Aufbau einer einzelschulischen „capacity for change“ (um ein aktuelles Schlagwort der Schulentwicklungstheorie aufzugreifen), d. h. bei der Erweiterung schulischer Möglichkeiten und Fähigkeiten der Veränderung zum Besseren.

Allerdings stellen sich auch diese mittelbar-mittelfristigen Wirkungen von Schulinspektion, so macht die Schulinspektionsforschung deutlich, nicht automatisch ein: Es kommt darauf an, wie Schulinspektion konkret ausgestaltet ist. Drei Erfolgsfaktoren lassen sich hervorheben:

1. Schulinspektionen müssen von den Schulen und Lehrkräften grundsätzlich akzeptiert und als sinnvoll anerkannt werden. Ihnen darf kein expliziter Widerstand entgegengesetzt werden. Wichtig ist es deshalb, dass das Schulinspektionspersonal auf einen empathisch-wertschätzenden Kommunikationsstil achtet,

höflich, vertrauensvoll auftritt und Bedenken annimmt und ausräumt. Kommunikationstheoretisch gesprochen, geht es um die Beziehungsebene einer Botschaft, die positiv zu gestalten ist, um eine Bereitschaft zum Zuhören auch auf der Sach- und Appellebene zu gewährleisten.

2. Die Datenrückmeldungen der Schulinspektion müssen durch die Schulen verstanden werden. Es geht hier um die Sachebene der Kommunikation und die bei den Adressaten vorhandene Fähigkeit, die gesendeten Informationen richtig wahrzunehmen und zu interpretieren. Die entsprechende, von vornherein dilemmatisch strukturierte Untersuchungsfrage der Schulinspektionsforschung lautet, wie vereinfachend – ampelmäßig – müssen die Datendarstellungen sein, um nicht missverstanden, aber noch als glaubhaft und begründet akzeptiert zu werden. Wie für jedes ordentliche Dilemma gibt es keine klare Lösung. Für die Schulinspektionspraxis bleiben nur eine fortgesetzte Bemühung um Fehlerkorrektur (mal einfacher, mal transparenter werdend) und der parallele Aufbau von Beratungs- und Schulungsangeboten.
3. Die Schulinspektionsimpulse müssen für die Schulen immer wieder neu und herausfordernd sein. Schließlich sollen die Datenrückmeldungen für die Schulen Anregung und Ansporn sein, sich neuen Vorhaben der eigenen Qualitätsentwicklung und -sicherung zu stellen. Dies ist der Appellaspekt des Instruments: Alle Schulen sollen sich, egal wie positiv ihre Arbeit auch gegenwärtig einzuschätzen ist, nach einer Schulinspektion um weitere Verbesserungen bemühen. Das bedeutet, Schulinspektion darf die Schulen nicht in einer Wohlfühl- bzw. Komfortzone belassen. Ihre Erhebungsprogramme, Bewertungsstandards und Rückmeldungen dürfen nicht problemlos-einfach, vollständig vorhersehbar und folgenlos ignorierbar sein.

Zusammengefasst scheinen Schulinspektionen dann besonders erfolgsversprechend, wenn es ihnen gelingt, sich gegenüber den Einzelschulen zugleich als freundschaftlich-kollegiales Verfahren, als transparent-objektive-verständliche Sachverhaltsbeschreibung und als unabweisbar-herausfordernder Handlungsauftrag zu präsentieren. Idealerweise wird diese komplexe (Kritiker könnten sagen double-bind-artige) Kommunikationsaufgabe prozessual-arbeits-teilig umgesetzt. Während das Schulinspektionspersonal für den kollegialen Kontakt zuständig ist, ist das Verfahren – insbesondere mit dem Evaluationsbericht als Endprodukt – auf wissenschaftliche Objektivität, Eindeutigkeit und Sachlichkeit ausgelegt. Der kritische Handlungsdruck schließlich wird durch Schulaufsicht, Schulträger, die informierte Schulgemeinde bzw. die lokal-regionale Öffentlichkeit repräsentiert, die den Evaluationsbericht ebenfalls kennen und auf ihre Weise interpretieren und benutzen. Zyniker könnten sagen, es werde vorgeschlagen, einen Kontext der Unausweichlichkeit zu erzeugen: Entweder die Schule lasse sich auf das freundliche Angebot der Berücksichtigung eines objektiv-evaluierenden Außenblicks bei ihrer eigenen Schulentwicklungsarbeit ein oder sie werde dazu – von kritisch-informierten Beobachtern ihres Tuns – gezwungen.

Dass diese Befunde nicht alle möglichen Betroffenen-Perspektiven gleichermaßen berücksichtigen, war der argumentative Ausgangspunkt dieses Beitrages. Für die kritische Bewertung der Forschungsbefunde ist dies zentral. Untersucht und optimiert wird



*Schulinspektionen fördern den Aufbau einer schuleigenen „capacity for change“ und bieten eine Rückversicherung über mögliche Potentiale zur Verbesserung*

durch die Schulinspektionsforschung nur das Steuerungsinstrument, kein kollegial-kooperatives Verfahren, dass zum Beispiel die Rechte der Arbeitnehmer eigenständig berücksichtigt, nicht übermäßig und über die Dienstzeit hinaus durch ihre Arbeit beansprucht zu werden. So wird der emotionale Stress, dem Lehrkräfte durch den Schulbesuch ausgesetzt werden, in den üblichen Untersuchungsmodellen lediglich – instrumentell – als zu moderierende Beziehungsvariable (Ängste mindern) betrachtet, die die Notwendigkeit, dass Schulinspektion als Herausforderung erlebt werden soll, nicht aufhebt. Zu viel Zufriedenheit und Akzeptanz des Verfahrens gilt einigen Beobachtern geradezu als negativer Hinweis: auf seine Zahnlosigkeit. Dies sollte, nein dies muss, zu denken geben.

Autor: **Dr. Matthias Rürup** • Foto: **Fotolia**

#### **Zum Weiterlesen:**

Maike Lambrecht & Matthias Rürup (2012): *Bildungsforschung im Rahmen einer evidence based policy: Das Beispiel „Schulinspektion“*. In: Albrecht Wacker, Uwe Maier und Jochen Wissinger (Hrsg.): *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung – Empirische Befunde und forschungsmethodologische Implikationen*. Wiesbaden: Springer-VS, S. 57-77.

# „Professionelle pädagogische Haltung“

Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff

*Mal aus dem alltäglichen Gebrauch gefolgert: Was man von sich selbst und anderen an Haltung erwartet, scheint irgendwie etwas mit dem aufrechten Gang des mündigen Bürgers zu tun zu haben. Irgendwie.*

Zumindest das kennen wir: Haltung bewahren (z. B. angesichts von Verlust oder Enttäuschung) – eine (bestimmte) Haltung einnehmen (z. B. zu politischen Ereignissen oder anderen Zumutungen) – einen Mangel an Haltung feststellen (z. B. in unangemessen erscheinenden Aktionen und Reaktionen) – nicht zu reden vom militärischen Gebrauch: Haltung annehmen. Gerade unter pädagogisch Tätigen scheint die Haltung (eine bestimmte!) als Postulat an das pädagogische Handeln eine Renaissance zu erleben: „Alle Schulstrukturreformen nützen nichts, wenn sich nicht die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer verändert“, oder „Inklusion ist eine Frage der Haltung“. Immer ist der Mangel an inhaltlicher Klärung des Begriffs evident.

Offensichtlich ist wohl auch die „professionelle pädagogische Haltung“ irgendwie inhaltlich gefüllt. Davon ausgehend bieten die Herausgeberinnen und Autorinnen, Zugänge suchend, verschiedene Sichtweisen auf den Begriff, deren Stringenz sich in der Abfolge der Beiträge spiegelt – was auf den intensiven Diskussionsprozess des Teams um Claudia Solzbacher verweist, der diesem Buch vorausgegangen sein muss.

Die Einleitung der Herausgeberinnen gibt einen guten Überblick über die Fragestellungen und Erkenntnisse der Beiträge, der auch manchen interessierten Laien zum Lesen einlädt. Das Erkenntnisinteresse des Teams vor dem Hintergrund ihres Forschungsauftrags im *nifbe* zeigt sich in den Kernfragen: Verweist die Forderung nach einer „bestimmten (richtigen)“ Lehrerhaltung auf die Verantwortung für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler oder sollte sie gar als notwendige Voraussetzung für den pädagogischen Beruf vor Ausbildungseintritt getestet werden? Kann also eine wie auch immer zu fassende Haltung lehrbar sein, also integrierbar in die Aus- bzw. Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften? Und wer entscheidet dann über die Normierung und nach welchen Kriterien? Schließlich: Sollte man angesichts der Gefahr ideologisch-machtpolitischer Festlegung eher davon Abstand nehmen, Haltung zu operationalisieren?

Ausgehend von neueren Hinweisen (z. B. Hanisch, Weinert, Helmke bis zu Hattie) verstärkt der historische Abriss von Fiegert & Solzbacher den Eindruck des Nebulösen dieses für unterschiedliche Menschbilder offenbar brauchbaren Containerbegriffs. Zeitgebunden und mehr oder weniger theoriegeleitet wird der Begriff verwendet und taucht in wechselnden Zusammenhängen mal als Ethos, Charakter, Persönlichkeit, Einstellung, Habitus, Gesinnung, sittliche innere oder körperliche äußere Haltung auf – immer auch verstanden als Voraussetzung für Handeln und durchaus Kriterium für inspezierende Bewertung. Bei aller Gründlichkeit der Nachweise von gestern bis heute erhöhen der an manchen Stellen durchblitzende Humor und

die nachvollziehbaren Bewertungen von Zitaten das Lesevergnügen dieses Kapitels.

Schwer, Solzbacher & Behrens untersuchen im Folgenden theoretische und empirische Zugänge zu dem Konstrukt der professionellen pädagogischen Haltung und kommen u. a. zu dem Ergebnis, dass es angesichts der unbestreitbaren Wirkung personaler Kompetenzen bzw. Haltungen auf die Unterrichtsqualität einer Fokussierung auf die damit zusammenhängenden verhaltens-, handlungs- und entscheidungsrelevanten Details der Persönlichkeitsstruktur bedürfe.

Dies führt unmittelbar zu dem Beitrag von Kuhl, Schwer & Solzbacher über die persönlichkeitspsychologischen Grundlagen. Hier scheinen die Autorinnen zum Kern vorzustoßen. Während die Suche nach Erklärungen in Pädagogik und Philosophie quasi Mosaiksteine liefern, vermag die Theorie zur Interaktion zwischen Persönlichkeit und System geeignet, die Haltung aus der Umklammerung der subjektiven Überzeugungen und Erwartungen zu lösen und ihre Wirkung aus objektiven handlungsrelevanten Kompetenzen zu erklären.

Ganz nebenbei erfreut sich der Leser an anschaulichen Beispielen zu Fehlschlüssen aus Korrelationen: Nicht weil ich subjektiv davon überzeugt bin, dass ich Schüler gut motiviere, schaffe ich das, sondern weil ich z. B. das richtige Maß an Unterstützung anbiete. Mit anderen Worten: Subjektive Selbsteinschätzungen folgen den objektiven Kompetenzen, nicht umgekehrt. Was nicht ausschließt, dass eine optimistische Selbstüberzeugung das richtige Handeln verstärkt. Daraus erschließt sich, dass Haltung auf konkreten personalen Kompetenzen beruhen muss, wenn es gelingen soll, sie vom „Deklamatorischen und Normativen“ zu trennen und sie leb- und lehrbar zu machen. Unmittelbar nachvollziehbar ist deshalb der Anspruch an eine Definition von Haltung: Sie muss neben den „Werten und Überzeugungen auch die für das Handeln notwendigen Kompetenzen mit einschließen“. Damit werde sie operationalisierbar und brauchbar für Aus- und Fortbildung und für „bildungspolitische Zuweisungen“.

Nachfolgend wird die PSI-Theorie erläutert, die zahlreiche Forschungsergebnisse aus der experimentellen Psychologie und Hirnforschung integriert. Deren vier psychische für das Erleben und Handeln bedeutsamen Systeme führen den Leser in die konkrete Praxis schulischer oder erzieherischer Beruflichkeit: Der Haltungsbegriff wird an Kompetenzen, insbesondere Selbstkompetenzen, festgemacht, die es dem Lehrer oder der Erzieherin ermöglichen, pädagogische Prinzipien und Einstellungen zu verwirklichen.

Spannend wird es dann, wenn „ein starkes Gegenüber“ als notwendige Bedingung für die Entwicklung eines „urteilsstarken und verantwortungsvollen Selbst“ des Kindes gesehen wird, ohne damit etwa

einer nicht begründeten Autorität das Feld zu bereiten. Ein Lob des Vorbilds – in Freiheit angenommen oder abgelehnt –, das eng anschließt an Gedanken zu Authentizität und Haltung der Lehrperson – hier mit Betonung auf Person. ‚Eigentlich‘ immer schon klar, aber doch der Erwähnung wert: Appelle nützen da nichts! Lehrerinnen und Lehrer brauchen die Chance (Zeit und Gelegenheit), ihre Selbstkompetenzen zu erweitern, um z. B. individuelle Förderung und Inklusion glaubhaft leben zu können, was über das Wissen weit hinausgeht. Dies ins Pflichtenbuch manches Bildungspolitikers. Für alle pädagogisch Tätigen besonders interessant sind dann die das Kapitel abschließenden konkreten Hinweise auf Methoden in der Aus- und Fortbildung, die den Erwerb und die Weiterentwicklung von Selbstkompetenz unterstützen – interessant gerade weil sie nicht nur auf einer ausgewiesenen Theorie basieren, sondern auch erprobt sind – eines der bemerkenswerten Ergebnisse dieses *nifbe* Teams!

Im Weiteren wagen die drei Autoren eine Definition der professionellen pädagogischen Haltung. Der Leser erfährt zunächst, was unter professioneller Haltung grundsätzlich zu verstehen sei, was dann durch den Gegenstandsbezug des „Pädagogischen“ ergänzt wird. Hier an eine griffig-kurze Definition zu denken, verbietet die Komplexität der mit Haltung verbundenen Konnotationen. So scheint mir das Begriffspaar von „authentischem Selbstbezug“ und „objektiven Selbstkompetenzen“ von zentraler Bedeutung für die die Haltung bestimmenden Einstellungen und Überzeugungen und das daraus folgende Verhalten zu sein: Das authentische Selbst, das Ansprüche, Erlebnisse und Erfahrungen integriert und auch gemessen an den eigenen Werten relativiert, sei Bedingung für die Entwicklung von Selbstkompetenzen. Die in diesen Selbstkompetenzen verankerte professionelle pädagogische Haltung sei maßgeblich für die Wahrnehmung von pädagogischen Situationen, Zielen und Konzeptionen und das daraus abgeleitete konkrete Handeln.

Die Zusammenfassung des Kapitels befreit die geforderte und auch bei Unterrichtsbesuchen und Inspektionsberichten implizit bewertete pädagogische Haltung endgültig aus dem Nebulösen: Selbstkompetenzen seien „als Basis für Haltung lebenslang erlernbar, lehrbar und messbar“ und könnten in ihrer Entwicklung gefördert werden – eine Aussage, die dem Erkenntnisinteresse von Lehrerbildnern in Universität und Seminaren und auch Fachschulen für Erzieherinnen einen Boden bereitet.

In den sich daran anschließenden drei Kapiteln (Behrensen, Kiso & Lotze und Lotze & Kiso) geht es – wiederum für den Praktiker sehr nachvollziehbar – um unterschiedliche gesellschaftliche und bildungspolitische Herausforderungen an die pädagogische Haltung: Gerechtigkeit, individuelle Förderung, Inklusion und Begabungsförderung. In den beschriebenen Dilemmata werden sich Lehrerinnen und Lehrer wiedererkennen wie auch in den Einschätzungen



Wie lässt sich „pädagogische Haltung“ definitorisch umreißen?

von Lehrkräften und Erzieherinnen zur Bedeutung von Haltungen für pädagogische Prozesse. Solzbacher, Schwer & Behrensen zeigen auf Basis einer Sekundäranalyse (quantitative Daten ihrer Studie „Positionen von Grundschullehrkräften zu individueller Förderung“), dass Haltung das Denken und die pädagogische Praxis ohne Zweifel beeinflussen. Wie z. B. Grundschullehrkräfte individuelle Förderung verstehen, hänge auch davon ab, ob sie sich eher an der Beziehung zum Schüler oder an der Vermittlung

von Sachinhalten orientieren – eine Aussage, die manchem vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen in Klassenkonferenzen einleuchten wird. Auf Basis der o. a. Studie weisen auch Schwer & Behrensen unterschiedliche Einflüsse auf individuelle Förderung bei Lehrkräften nach: Wer sich eher darauf beruft, dass das Schulsystem in seinen Strukturen grundsätzlich auf Homogenität angelegt sei, sieht offenbar weniger Möglichkeiten ohne zusätzliche Ressourcen individuell fördern zu können. Wer dagegen einen differenzierenden Umgang mit Kindern als notwendig betrachtet, entwickelt z. B. deutlich mehr Phantasie im Einsatz entsprechender Methoden.

Ob auch Rahmenbedingungen möglicherweise einen Einfluss auf die Haltung von Pädagogen, hier von Erzieherinnen und Erziehern haben, wird abschließend von Behrensen, Schwer, Friedberger & Kiso am Beispiel von integrativen und nicht-integrativen Kitas erörtert. Es gebe Anhaltspunkte aus einer Sekundäranalyse von Daten aus einem anderen Forschungsprojekt des *nifbe*-Teams, die z. B. auf eine größere Offenheit für die Heterogenität von Kindern und eine höhere Wertschätzung für den Austausch im Team und einer Kooperation beim Personal integrativer Einrichtungen verweisen. Der Hinweis auf eine dazu erforderliche weitere wissenschaftliche Forschung schließt an die Schlussbetrachtung der Herausgeberinnen an, die noch einmal die Beiträge in ihrer Essenz Revue passieren lassen. Es ist ausgesprochen hilfreich, wie die Kernfragen auf dieser Basis noch einmal ins Zentrum rücken: Ist Haltung lehrbar oder sogar Zugangsvoraussetzung für pädagogische Berufe? Beide werden entschieden beantwortet: lehrbar – ja, Zugangstests – nein! Dann wird es ganz konkret aus der Sicht der Herausgeberinnen: Mit Hinweisen auf die Folgen von Verantwortungszuschreibung „Auf die Haltung kommt es an.“, Vorschlägen zur Veränderung der Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen, Erziehern und Lehrkräften und dem damit verbundenen Forschungsauftrag.

Dem Buch ist zu wünschen, dass seine Rezeption der Qualität seiner Entstehung nahe kommt: Sieben Autorinnen und ein Autor haben aufeinander aufbauend und sich aufeinander beziehend den Haltungsbegriff aus der Unklarheit gehoben – nur formal ein Herausgeberband, vielmehr eine lesenswerte Monografie.

Autorin: **Dorothea Minderop, Bildungsberatung, ehem. Referentin im niedersächsischen Kultusministerium** • Foto: **Fotolia**



**Christina Schwer, Claudia Solzbacher (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff.** Erschienen bei Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1967-1, 1. Auflage 2014. 224 Seiten. Kartoniert. 18,90 Euro.

# Renate Kirmse

## „Schulbibliothek“

Ein Handbuch für jede Schulbibliothek

*Wer sich vom etwas betulich wirkenden Titelbild nicht abschrecken lässt, den erwartet eine „Reise“ in zwanzig Kapiteln durch die Praxis der schulbibliothekarischen Arbeit.*

Es ist eine umfassende, höchst lehrreiche Darstellung schulbibliothekarischer Tätigkeiten. Die Autorin bezeichnet sich als „privilegierte Schulbibliothekarin“, da sie an einer Europäischen Schule arbeitet, einer Einrichtung der Europäischen Union, die sich am angelsächsischen Schulsystem orientiert. Gut ausgestattete Schulbibliotheken sind dort selbstverständlich. Frau Kirmse hat das nötige Praxiswissen und gibt es in diesem Arbeitsbuch weiter. Das ist unterhaltsam erzählt, ohne ein Übermaß an Fachchinesisch. Ein Glossar „übersetzt“ unverzichtbare Begriffe. Zu jeder Etappe der Reise gibt es eine Zusammenfassung, oft auch Argumentationshilfen, Checklisten und die Aufforderung an die Leser/innen, die jeweils eigene Schulbibliothekssituation zu reflektieren. Nichts scheint zu fehlen: Aufsichtspflicht, Crowdfunding, E-Books, Leseförderung, Rollenregale, Verbrauchsmaterial, die Vitrine vor der Eingangstür und das Web 2.0. Selbstverständlich ist eine umfangreiche Literatur- und Adressenliste vorhanden. Die Internetadressen muss man allerdings von Hand eintippen oder ergooglen.

Die Autorin macht deutlich, dass die Schulbibliothek Teil der Schule ist, dass die Bibliothekarin mit den schulischen Gremien, Lehrerkonferenzen, Elternbeiräten, Kommissionen und Schulleitungen zusammenarbeiten muss. Sie sollte Lehrer/-innen Fortbildungsangebote machen, muss Informations-, Medien- und Lesekompetenzen vermitteln, nicht zuletzt Sozialkompetenz im Umgang mit schwierigen Schülern beweisen. Nur noch die engste und anspruchsvollste Art der Zusammenarbeit von Bibliothekar und Lehrer, die gemeinsame Unterrichtsplanung, hätte eine Erwähnung verdient. Frau Kirmse denkt hier bibliotheksbezogen, nicht unterrichtsbezogen: Die Bibliothekarin entwirft Fragebögen zu Sachkundethemen, die zur Benutzung der Bücher der Bibliothek auffordern. Die Rede ist von Bibliothekspädagogik und bibliothekarischen Spiralcurricula, nicht von schulischen Lernzielen oder Bildungsstandards. Wer den Klassenraum verlässt und den Lesesaal betritt, begibt sich auf fremdes Territorium. Die Kapitelüberschrift verleitet zum Schmunzeln: „Umgang mit fremden Kulturen: Lehrer und Schüler als Kunden“.

Im Klappentext heißt es, dass schulbibliothekarischen Laien – Eltern, Lehrern, Ehrenamtlern – Grundlagenkenntnisse fehlten, um eine Schulbibliothek aufzubauen und zu leiten. Aber auch Bibliothe-



*Oftmals fehlt es am „Arbeitsplatz Schulbibliothek“ an Professionalisierung*

karen fehle oft das Wissen oder das Verständnis für die spezifischen Anforderungen einer Schulbibliothek, ergänzt die Autorin. Es gibt in Deutschland keinen Ausbildungsgang, der das alles vermitteln würde, was hier beschrieben wird. Das Buch eignet sich demnach für beide Gruppen.

Es ist eine anspruchsvolle Arbeitsplatzbeschreibung, informativ nicht zuletzt wegen des Blicks in die internationale Welt des Schulbibliothekswesens. Der Satzspiegel ist lesefreundlich, auf dem breiten Rand stehen kurz gefasste Tipps und gelegentlich die persönliche Meinung der Autorin. Falls man den nicht ganz billigen Band selbst kauft, kann man auch den Platz für Notizen nutzen. Als Handbuch sollte er in jeder Schulbibliothek vorhanden sein.

*Autor: Günter Schlamp • Foto: Fotolia*

**Renate Kirmse: Schulbibliothek.** Erschienen bei De Gruyter Saur. ISBN 978-3110301281. 1. Auflage 2013. 214 Seiten. Broschiert. 49,95 EUR.

# Was hat die Kompetenzorientierung gebracht?

Streitgespräch zur Eröffnung der Sommer-Uni

*Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Vergleichsarbeiten: Haben diese Reformen nach dem katastrophalen deutschen PISA-Ergebnis im Jahr 2000 tatsächlich zu besseren Schülerleistungen und zu besserem Unterricht geführt? Oder zieht die Kompetenzorientierung im Schulalltag möglicherweise ganz andere Probleme nach sich? Darüber stritten jetzt zwei renommierte Bildungsforscher auf Einladung der Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen zur Eröffnung der diesjährigen Sommer-Uni für Lehrerinnen und Lehrer in Berlin: Prof. Dr. Olaf Köller von der Christian-Albrecht-Universität Kiel und Prof. Dr. Hans Peter Klein von der Goethe-Universität Frankfurt.*

Seit mehr als zehn Jahren entwickelt die Kultusministerkonferenz bundeseinheitlich verbindliche Bildungsstandards. Dort werden die Kompetenzen beschrieben, die von den Schülern zum Ende der Grundschulzeit, zum Hauptschulabschluss, zum Mittleren Abschluss und zum Abitur erwartet werden. Klar ist: Die aktuelle PISA-Studie 2012 bescheinigt deutschen 15-Jährigen eine deutliche Leistungsverbesserung. In Mathematik, Naturwissenschaften und bei der Lesekompetenz liegen sie nun über dem OECD-Durchschnitt. Und auch die Zahl der sogenannten Risikoschüler hat zwischen diesen beiden Messungen signifikant abgenommen.

Gibt es also belastbare Beweise dafür, dass diese Kompetenzorientierung daran beteiligt ist? Wer ein klares ‚Ja‘ von Olaf Köller, einem der „Väter“ der Bildungsstandards, erwartet hatte, wurde enttäuscht.

## „DIE AUFGABEN IN DEN SCHULBÜCHERN HABEN SICH DEUTLICH VERÄNDERT“

„Wir wissen, dass nach PISA 2000 sehr viele Anstrengungen unternommen wurden, um das Leseverstehen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern und Lesen als Querschnittskompetenz über alle Fächer zu fördern. Aber ob die Kompetenzorientierung im Unterricht überhaupt flächendeckend angekommen ist, bezweifeln wir. Wir beobachten allerdings, dass sich Aufgaben in den Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien insbesondere in Mathematik und Naturwissenschaften im Hinblick auf Kompetenzorientierung deutlich verändert haben.“ Aber auch hier gebe es keine Belege für den Erfolg, denn „ob sie alle im Unterricht genutzt werden, wissen wir nicht.“

Haben die Vergleichsarbeiten zur Verbesserung beigetragen? „Auch das wissen wir nicht – und ich, glaube es auch nicht.“ Und könnte schließlich die Strukturreform, die Umstellung auf ein zweigliedriges Schulsystem in vielen Bundesländern, ihren Anteil haben? „Alles was wir weltweit empirisch belegen können, spricht dagegen.“ Vieles deute darauf hin, dass die Förderung schwacher Schüler und die frühkindliche Förderung Auswirkungen auf die Schülerleistungen haben. Köllers Fazit: „Wir wissen nicht genau woran es liegt, dass die Schülerinnen und Schüler besser geworden sind, aber wir wissen, dass Kompetenzorientierung zumindest nicht dazu geführt hat, dass die Schüler in den drei Domänen, die in PISA getestet werden, schlechter geworden sind.“

## „ES GIBT KERNCURRICULA, DIE GANZ AUF DEN BEGRIFF FACHWISSEN VERZICHTEN“

Gut gemeint aber unzureichend umgesetzt sei die Kompetenzorientierung, so Klein, der heftig kritisierte, dass die Fixierung auf Kompetenzen zu einer Vernachlässigung der Fachwissenschaften geführt habe. Ursprünglich sollte Kompetenzorientierung auf der Basis von Fachwissen entwickelt werden, erklärte er. Bloß sei man nicht bei diesem Konzept geblieben: „Bereits in den ersten neuen Kerncurricula wurde der Begriff ‚Fachwissen‘ durch ‚Nutzung fachlicher Konzepte‘ ersetzt.“ Auch gebe es unterdessen Kerncurricula, die ganz auf den Begriff Fachwissen verzichteten, zum Beispiel für die Primarstufe in Hessen. „Man glaubt dort, erkannt zu haben, dass Fachwissen in der Primarstufe noch keine Rolle spielt.“

„Wir haben immer Inhalte mitgedacht“, konterte Köller. Das Potenzial der Kompetenzorientierung komme in der öffentlichen Diskussion viel zu kurz, bedauerte er und zitierte zur Begriffserklärung den Kasseler Mathematikdidaktiker Werner Blum: „Jede Unterrichtsstunde, jede Unterrichtseinheit muss sich daran messen lassen, inwieweit sie zur Weiterentwicklung inhaltsbezogener und allgemeiner Schülerkompetenzen beiträgt. Die wichtigste Frage ist nicht ‚Was haben wir durchgenommen?‘, sondern: ‚Welche Vorstellungen, Fähigkeiten und Einstellungen sind entwickelt worden?‘“

Doch Klein hielt daran fest, dass die Fokussierung auf Kompetenzen zu beunruhigenden Auswüchsen geführt habe – etwa bei Abiturklausuren. Sein Beleg: das neue Abiturfach Präsentation, das mittlerweile in einigen Bundesländern eingeführt worden ist. Besonders gern würden hierfür von den Schülern (und Lehrern) mathematische Aufgabenstellungen gewählt, um die „fachliche Inkompetenz der Schüler zu kompensieren“, kritisierte er. Schließlich zählten bei der Benotung in erster Linie Schlüsselkompetenzen der Präsentation und nicht mathematisches Fachwissen. „Dahinter steht die Nivellierung der Ansprüche.“ Das habe mit Kompetenzorientierung nichts zu tun, sondern sei eine systematische Strategie, um „möglichst viele Schüler mit aller Gewalt über die Latte zu heben“, meinte Olaf Köller und wurde schließlich von Hans Peter Klein ergänzt: „Diese Beispiele zeigen die völlig falsche Umsetzung eines durchaus guten Gedankens.“

Text: bildungsklick.de

# Wirksame Schulleitung

Wirksamkeitsforschung von Schulleitung – im blinden Fleck der empirischen Bildungsforschung?

*In der aktuellen Ausgabe der Zeitschrift „Journal für Schulentwicklung“, die seit 18 Jahren im österreichischen Studienverlag erscheint, hat sich das Herausgeberteam mit dem Themenschwerpunkt „Wirksame Schulleitung“ beschäftigt. Dies ist allein deshalb eine Besprechung wert, da gerade die Wirksamkeitsforschung eines der diffizilsten und umstrittensten Felder in der empirischen Bildungsforschung darstellt. Wenn man in den vergangenen Jahrzehnten davon ausging, dass Schulleitungen, wenn überhaupt, nur einen geringen Einfluss auf die Qualität von Schule, vor allem im Hinblick auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern, hatte, so haben doch in den letzten Jahren eine Reihe von Studienergebnissen deutlich gemacht, dass dieser Einfluss nicht nur vorhanden ist, sondern nicht einmal gering ist.*

Zunächst ist der Beitrag von Marcus Pietsch (wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg) in diesem Band hervorzuheben, der in einer Übersicht die Forschungsergebnisse der letzten 10 Jahre zur wirksamen Schulleitung zusammenfasst und ausführlich kommentiert. So kommt er in seiner Analyse von Meta-Studien zu dem interessanten Schluss: „Würden alle Sekundarschulen in Deutschland durch wirksame Schulleitungen geleitet, hätte dies einerseits zur Folge, dass in PISA etwa das Lesenniveau 15-jähriger aus Finnland und Kanada erreicht würde. SchülerInnen aus Deutschland würden somit deutlich zum Spitzenquartett aufschließen. Andererseits wäre zu erwarten, dass durch ein flächendeckend wirksames Schulleitungshandeln im Sekundarbereich die Gruppe der 15-jährigen RisikoschülerInnen im Lesen von rund 116.000 um ca. 11.500 (10%) bis 21.000 (18%) SchülerInnen auf ca. 100.000 oder weniger gesenkt werden könnte.“ (a.a.O., S. 17/18) Dieser Befund ist nicht unerheblich und er unterscheidet sich deutlich von den Ergebnissen der Hattie-Studie, die der Schulleitung eine bemerkenswert geringe Wirkung für das „academic achievement“ von Schülerinnen und Schülern, also den Lernleistungen, bescheinigte. Im weiteren Verlauf des Beitrags geht der Autor noch darauf ein, auf welchem Weg sich die Wirkung von Schulleitungen entfaltet und welchen Einfluss Führungsstile auf Schülerleistungen haben. Abschließend wird dann



*Transparenz und Partizipation als Führungskultur motivieren nachhaltiger als Vorschriften und Kontrolle*

ganz konkret genannt, welche Führungspraktiken hilfreich sind und auch hier gibt es einige Überraschungen! Mehr soll an dieser Stelle nicht veratet werden.

Ein weiterer interessanter Beitrag ist von Rolf Dubs (em. Prof. am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen), der das Verhältnis von Führung und Moral systematisch betrachtet. Er vertritt die Auffassung, dass Führung immer asymmetrisch daherkommt, da es Führende und Geführte mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Einflussnahme gibt. Allerdings ist das Verständnis von Führung

im Sinne einer Humanverantwortung entscheidend dafür, wie und ob Führung auch tatsächlich im Sinne der Ziele einer Institution wie eben der Schule wirksam ist. Führungspersonen sollten sich daher nach Dubs bei Entscheidungen und Anordnungen nicht nur die Sachfragen, sondern immer auch die Humanverantwortung bewusst reflektieren. Dabei spielen zwei Fragen eine entscheidende Rolle, nämlich die Sinnfrage und die Legitimationsfrage. Was dies für Anforderungen an ein normatives Führungs-Konzept stellt, wird in einem zweiten Teil des Beitrags sehr anschaulich ausgeführt.

Als drittes möchte ich noch einen Beitrag von Monika Gatherthürler (Prof'in. am Forschungslabor LIFE der Universität Genf) hervorheben, die sich mit Philosophie und Empirie der Führung beschäftigt hat. Bei der philosophischen Perspektive geht es ihr darum zu definieren, was überhaupt unter Führung zu verstehen ist,

um dann in einer empirischen Perspektive der Frage nachzugehen, „inwiefern es heute möglich ist, aufgrund der vorliegenden Forschungsdaten klare Aussagen in Fragen der Unterrichtswirksamkeit zu machen und dementsprechend hilfreiche Vorgaben für künftige Schulentwicklung zu formulieren“ (a.a.O., S. 7). Vor allem die empirische Perspektive wird von Gather-Thurler sehr ausführlich behandelt und liefert weitere Erkenntnisse zur wirksamen Schulleitung.

Schließlich macht Rolff im Heft auf ein aktuelles Führungskonzept aufmerksam, das „Leading from behind“ genannt wird und viel praktiziert, aber wenig analysiert wird. Es gibt wenig bis keine Literatur dazu, dafür aber negative Konnotationen wie beispielsweise „Führung aus dem Hinterhalt“. Vielleicht sind diese abwertenden Konnotationen von „Leading from behind“ mit dafür verantwortlich, dass sich dieser Begriff bisher nicht etabliert hat, obwohl er durchaus goutiert wird, wenn er in Gesprächen auftaucht. Der Appendix „from behind“ ist ja keineswegs eindeutig und klar. Er kann ja – wie erwähnt – auch „hinterrücks“ oder „aus dem Hinterhalt“ meinen.

Wenn man diese – um im Bild zu bleiben – Hintergedanken beiseite lässt, kann man „Leading from behind“ übersetzen als „Führung aus dem Hintergrund“ und damit ein höchst zeitgemäßes Führungskonzept veranschaulichen. Führung aus dem Hintergrund entpuppt sich dann als kunstvolle und sensible Art, die „Geführten“ im Schulbereich wertschätzend als Menschen und respektvoll als Professionelle zu verstehen und auch zu „behandeln“. Aus dem Hintergrund führen, ist dann keine Führung aus dem Verborgenen, sondern ist

eher ein Führungsverständnis, das auf übermäßige Kontrolle, Misstrauen und einsame Entscheidungen verzichten kann. Schulleiterinnen und Schulleiter würden dann ein Führungsverständnis leben, das dem neuen „lernseitigem“ (Schratz) pädagogischem Grundverständnis entspricht, welches die Schülerinnen und Schüler aktiviert, deren Selbstständigkeit und Selbstverantwortung stärken und den Unterricht durch deren Augen sehen (Hattie) will. Dann würde sich Führung aus dem Hintergrund von Führung aus dem Vordergrund unterscheiden. Abbildung 1 macht deutlich, wie sich die grundsätzlichen Unterschiede in einer Gegenüberstellung von Haltungen, Einstellungen, Handlungen und Perspektiven darstellen. Führung aus dem Hintergrund wäre dann positiv konnotiert.

Insgesamt ist dem Autorenteam Gather-Thurler und Rolff eine informative und lesenswerte Zusammenstellung von Beiträgen gelungen, die allesamt unterschiedliche Sichtweisen auf das Thema einnehmen und so ein differenziertes Bild einer wirksamen Schulleitung entwerfen.

Autor • Abbildungen: **Claus G. Buhren** • Foto: **Fotolia**

Führung im Hintergrund	Führung aus dem Vordergrund
Fragehaltung	Bescheidwiser-Haltung
Begleiter	Ratgeber
innovativ	bewahrend
Fehler als Chance	Fehler als Problem
reduzierte Kontrolle	erhöhte Kontrolle
Feedback einholen	sich selbst einschätzen
herausfinden, was die Geführten wollen	auf eigene Lösungen drängen
gemeinsam explorieren	an bewährten Lösungen festhalten
Chancen zeigen	Gefahren betonen
für Transparenz sorgen	Infos zurückhalten
partizipativ handeln	hierarchisch handeln
Forschergeist	Vorschriftenorientierung
Fokus auf Möglichkeiten	Fokus auf Lösungen

**Abbildung 1:** Vergleich der Führungspolaritäten

#### Literatur:

Journal für Schulentwicklung Heft 2/2014, 18. Jahrgang, Studienverlag Innsbruck - Wien - Bozen, Einzelheft 18,20 €

# Geschäftsführung ohne Auftrag

Ein Exkurs ins Zivilrecht

*Manchmal sind Lehrkräfte quasi gezwungen, Geld für Schüler auszulegen. Was aber, wenn diese oder ihre Eltern nicht zurückerstatten wollen?*

**M**it den folgenden Ausführungen können Sie unberechtigte Ängste zerstreuen und Ihre Lehrkräfte hoffentlich beruhigen. Denn eigenartigerweise sorgen sich die Kollegen oft an der falschen Stelle: In kritischen Bereichen handeln sie oft ganz unbefangen und gehen erhebliche Risiken ein, für die sie später einstehen müssen. Dagegen gibt es andere Situationen, in denen große Befürchtungen bestehen, die jedoch unbegründet sind.

Für unseren Fall nehmen wir eine Klassenfahrt an, und zwar mit einer 8. Klasse in den Nationalpark Berchtesgaden. Dort soll unter der Leitung eines Sportkollegen in den Bergen gewandert werden. Anfangs maulen die Schüler noch ein wenig, aber im Laufe der Tage legt sich das. Das liegt vermutlich daran, dass die Schüler abends todmüde in die Betten fallen und fest bis zum nächsten Morgen schlafen. Es ist Donnerstag, der vorletzte Tag der Fahrt, und die Schüler steigen auf den Rotpalfen (2367 m) und von dort wieder hinunter nach Ramsau.

Kurz vor dem Erreichen des Ortes knickt ein Schüler um und verstaucht sich so den Fuß, dass er sich nur noch mühsam humpelnd fortbewegen kann. Es ist nichts gebrochen, das ist dem begleitenden Kollegen klar, aber es ist unangenehm und schmerzhaft. Zum Glück hat unweit eine Apotheke geöffnet. Der Kollege entscheidet: Eine elastische Binde reicht aus, um das Gelenk zu stabilisieren, damit der Schüler den restlichen Weg bis zur Unterkunft zurückzulegen kann. Da dieser bereits sein gesamtes Geld ausgegeben hat, streckt der Kollege das Geld für die Binde und eine Tube Voltaren (die rezeptfreie Variante!) vor.

Alles entwickelt sich gut. Der Schüler darf zwar am nächsten Tag nicht mit auf die Berge steigen, sondern muss seinen Knöchel schonen. Er kann sich aber selbständig bewegen und bewältigt die Rückreise ohne Probleme. Außerdem gehen Schwellung und Schmerzen allmählich zurück.

Als der Kollege einige Tage später die Abrechnung der Klassenfahrt vornimmt, fallen ihm die elastische Binde und das Voltaren wieder ein, und er wendet sich an die Eltern, um von ihnen das verauslagte Geld (12,50 Euro) zu erhalten. Doch statt des Geldes bekommt er nur Vorwürfe. Die Eltern argumentieren: Wenn ihr Sohn nicht aufpasse und sich deshalb den Knöchel verstauche, dann solle er gefälligst damit herumhumpeln, damit er aus seiner Dummheit lerne. Kleine Randbemerkung: Dies ist kein erfundener Fall, sondern leider schulische Realität. Machen wir es kurz. Die Eltern weigern sich, die Kosten zu übernehmen. Der Kollege bereut seine Gutmütigkeit und nimmt sich vor, nie wieder Geld für solche Hilfsleistungen vorzustrecken. Denn er glaubt, er bleibe auf den Kosten sitzen. Ist das so? Glücklicherweise nicht.

Um die Begründung auf eine breitere Basis zu stellen, lassen Sie uns folgenden Fall annehmen: Sie finden einen entlaufenen Hund, der verletzt ist, und bringen ihn zum Tierarzt. Sie nehmen das Tier mit nach Hause und versorgen es mit Futter. Gleichzeitig geben Sie eine Annonce in der Zeitung auf, in der Sie den Hund beschreiben. Einige Tage später meldet sich der Besitzer, bedankt sich bei Ihnen und will gehen, allerdings ohne die angefallenen Kosten zu übernehmen. Haben Sie Anspruch auf Ersatz der Kosten? Ja, wie jedem vernünftigen Menschen klar ist, und zwar nach dem Rechtsprinzip der Geschäftsführung ohne Auftrag (§§ 677 ff. BGB).

Damit sind wir mit einem kleinen Schlenker beim Schlüsselbegriff angekommen, den wir jetzt auf unseren Ausgangsfall beziehen. Durch die Geschäftsführung ohne Auftrag entsteht ein Schuldverhältnis zwischen dem „Geschäftsführer“, hier also der Lehrkraft, und demjenigen, dem diese Aktivitäten zugute kommen, hier also dem Kind bzw. dessen Eltern. Für eine wirksame Geschäftsführung ohne Auftrag muss der Kauf der elastischen Binde (+ Salbe) dem mutmaßlichen Willen der Eltern entsprechen und in ihrem Interesse sein. Das ist immer dann der Fall, wenn die Handlung für den Betroffenen nützlich ist. Da der Kauf der Binde die Schmerzen des Schülers lindert und eine Verschlimmerung der Verletzung verhindert, sind der Kauf der Binde + Salbe objektiv nützlich und damit im Interesse der Eltern. Die Einwendung, das Kind habe ruhig Schmerzen leiden sollen, ist rechtlich unbeachtlich und pädagogisch mehr als fragwürdig, weil eine solche Haltung gegen die elterliche Fürsorgepflicht verstößt.

Mindestens ebenso wichtig wie pädagogische Begründungen ist die Erstattung der Kosten (Aufwendungsersatz), um die die Lehrkraft (der Geschäftsführer) jedoch nicht bitten und betteln muss, sondern die jedem in einem solchen Fall nach dem Gesetz (§ 683 BGB) zusteht.

Da Sie wissen, dass ich zum Worst-Case-Szenario neige: Was ist, wenn die Eltern trotz der gesetzlichen Verpflichtung nicht zahlen? Denn auch das gibt es natürlich. Ich kann Sie beruhigen: Da Sie eine Klassenfahrt nicht zum Privatvergnügen durchführen, sondern für das Land bzw. die Schule, handeln Sie als „Amtswalter“. Falls Sie also auf dem verauslagten Geld sitzen bleiben, erstattet Ihnen das Land Ihre Auslagen (dauert allerdings ca. 8 Wochen), übernimmt Ihre Forderung und treibt das Geld notfalls auf dem Klageweg von den Eltern ein.

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



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

# Im Rückspiegel: Aus- und Fortbildung für Schulleitungen

Blended-Learning-Fortbildungen

*eTwinning, das Netzwerk des Pädagogischen Austauschdienstes für europäischen Schul-Dialog, bietet Fortbildungen zum Thema „Einsatz digitaler Medien in europäischen Schulpartnerschaften“.*

**E**Twinning bietet bundesweit kostenfreie Fortbildungen für Lehrkräfte an, die Kontakte zu europäischen Partnerschulen aufbauen und gemeinsam Unterrichtsprojekte durchführen möchten. Die Fortbildungen sind 3-stufig aufgebaut und finden als kombinierte Online- und Präsenzveranstaltungen statt, so genannte Blended-Learning-Seminare. Die Veranstaltungen vermitteln praxisorientiert, wie sich über die eTwinning-Plattform eine geeignete Partnerschule finden lässt, Projektideen entwickelt werden und wie sich der virtuelle Klassenraum für die Zusammenarbeit nutzen lässt.

## ZIELE

Förderung von Medienkompetenz, europäischer Projektarbeit und interkultureller Kommunikation, Integration von Schulpartnerschaften in den Unterricht, kooperatives Lernen.

## INHALTLICHE SCHWERPUNKTE

- Entwicklung von Projektideen
- Interkulturelle Kommunikation
- Projektphasen einer Partnerschaft
- Werkzeuge der eTwinning-Plattform

## METHODIK

Der Workshop ist modular aufgebaut. Online-Phasen werden mit einer Präsenzveranstaltung kombiniert. Es werden wechselnde Lernformen (Vortrag, Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, Übungsphasen) angewandt sowie durch Diskussionen und Austausch bereichert. Die Fortbildung ist so konzipiert, dass die Übungen größtenteils interaktiv unter den Teilnehmenden auf der Plattform erledigt werden.

## WERKZEUGE

Für die Blended-Learning-Fortbildung müssen sich die Teilnehmenden auf [www.eTwinning.net](http://www.eTwinning.net) registrieren. Sie nutzen den speziell für die Fortbildung eingerichteten TwinSpace. Synchron und asynchrone Werkzeuge, wie Wiki, Blog und Forum, stehen zur Verfügung und ermöglichen eine flexible Online-Zusammenarbeit.

## VORAUSSETZUNGEN

- Heimischer PC mit Internetanschluss, Anmeldung auf [www.eTwinning.net](http://www.eTwinning.net), Grundkenntnisse im Bereich PC und Internet (Windows, Dateimanagement, Browser). Bereitschaft, sich neben der Anleitung durch den Trainer im Selbststudium mit der Nutzung der virtuellen Arbeitsumgebung von eTwinning (TwinSpace) vertraut zu machen.

- Eine aktive Teilnahme an den Online-Lernphasen und an der Präsenzveranstaltung wird vorausgesetzt. Bei aktiver Teilnahme an der Blended-Learning-Fortbildung wird die Teilnahmebescheinigung nach Abschluss postalisch verschickt.

## ARBEITSAUFWAND

1. Online-Phase (2 Wochen): ca. 1 Stunde pro Woche
2. Präsenzphase: 4 Stunden am Nachmittag
3. Online-Phase (4 Wochen): ca. 1 1/2 Stunde pro Woche

## Inhalte im Überblick

### 1. EINFÜHRUNG: ETWINNING

- Idee und pädagogisch-didaktischer Nutzen von eTwinning
- Beratung und Unterstützung durch die Nationale Koordinierungsstelle

### 2. INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION

- Worauf ist in der Kommunikation mit der Partnerschule zu achten?
- Übungen zum interkulturellen Lernen
- Praxisbeispiele gelungener Schulpartnerschaften

### 3. PROJEKTPHASEN EINER PARTNERSCHAFT

- Informieren: Projektidee finden, Rahmenbedingungen klären
- Anmelden: Mitglied der eTwinning-Community werden
- Finden: Kontakt aufnehmen und Ideen austauschen, eine Partnerschule finden
- Planen: Projekt vorbereiten und anmelden
- Arbeiten: Schülerinnen und Schüler einbinden, Chancen des interkulturellen Lernens nutzen, Projekt durchführen, Erfahrungen dokumentieren und veröffentlichen
- Anerkennung: Qualitätssiegel, Wettbewerbe gewinnen

### 4. DIE WERKZEUGE DER EUROPÄISCHEN ETWINNING-PLATTFORM WWW.ETWINNING.NET

- Projektkits und Module: Praxisbeispiele für die Ideenfindung
  - Partnersuche: Profil erstellen, „Meine Kontakte“ finden
  - eTwinning-Desktop: Informationen austauschen
  - TwinSpace: Mehrsprachige Arbeitsumgebung für Partnerschulen
- > Kommunizieren: Chat, E-Mail, Forum, Schwarzes Brett
- > Gemeinsam Arbeiten: Wiki, Blog, Dateien austauschen, Fotos verwalten, Webseiten erstellen
- > Publikation und Evaluation: Arbeitsergebnisse veröffentlichen, Projekttagbuch pflegen

# Von erfolgreichen Schulentwicklungsprozessen mit kritischen Ereignissen lernen

Weiterbildung von Professionals durch innovative Methoden

In Dortmund führte die „Deutsche Akademie für pädagogische Führungskräfte“ (DAPF) im September eine Fortbildungsveranstaltung für Fortgeschrittene Schulentwickler durch. Das Veranstaltungs-Format nennt sich „Evolving case with Critical Incidents“, was man übersetzen könnte mit „Erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse mit kritischen Ereignissen – Gemeinsam analysieren und Lösungen finden.“

Dabei präsentieren die „Hauptdarsteller“ (aus Schulleitungen und Steuergruppen) erfolgreicher und außergewöhnlicher Schulen ihren anspruchsvollen Schulentwicklungs-Prozess schrittweise und anschaulich bis zu einem kritischen Punkt, an dem es unklar wird, wie es weiter gehen soll. An diesem Punkt wird die Präsentation unterbrochen und die Teilnehmenden gehen in mehrere Untergruppen, um zu beraten, was sie an dieser Stelle tun würden. Die Quintessenz der Beratungen wird im Plenum von vorgetragen, aber in der 1. Runde (noch) nicht diskutiert. Dann erläutert die Schule, wie ihr Fall tatsächlich weiter ging, bis ein weiteres kritisches Ereignis eingetreten ist. Die Teilnehmenden gehen zum zweiten Mal in Beratungsgruppen und bringen danach ihre Beratungsergebnisse ins Plenum. Diesmal werden die Ergebnisse von und mit allen diskutiert und von den Fallgebern wie vom Dozenten kommentiert.

Zwei Schulen lieferten hochinteressante Beispiele: Eine Grundschule, die viermal den Schulpreis der Unfallkasse gewonnen hat und die mit einem eigens entwickelten Erziehungskonzept für gute und gesunde Schulen arbeitet, und eine sog. Netbookschule, bei der jeder

Schüler von der 5. bis zur 13. Klasse ein Netbook besitzt und es keine Tafeln mehr, dafür aber Whiteboards gibt, was auch bedeutete, erhebliche Widerstände zu meistern.

Der Seminartag wurde durch die neuesten einschlägigen Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis und eine Ausstellung der aktuellen Schulentwicklungs-Literatur zur Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung eingerahmt.

Die DAPF plant diese Veranstaltung zunächst mit denselben und danach mit weiteren anregenden Schulen zu wiederholen und zu dokumentieren, so dass eine Art Plattform innovativer Schulen und Beratungsmethoden entsteht.

Die Unfallkasse NRW unterstützt diese Veranstaltungsreihe.

## Weiterbildung von Professionals durch innovative Methoden

Nächste Veranstaltung: 21.05.2015 (09.00 - 17.00 Uhr) in der DAPF / Dortmund

Dozent: Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff

Gebühr: 35,00 EUR

Weitere Informationen zum Inhalt und zur Anmeldung erhalten Sie unter:  
<http://www.zhb.tu-dortmund.de/wb/dapf/de/home/>

## Bildungskongress

BeltzForum „Baustelle Zukunft“

Vom 14. bis 16. November findet das BeltzForum „Baustelle Zukunft“ in Bad Wörishofen statt: ein breit gefächertes Angebot zur Lehrerfortbildung. Experten aus der Lernforschung und Unterrichtspraxis stellen neue Ansätze der Methodik und Didaktik vor und laden zum Austausch ein. Zum Beispiel

- Prof. Joachim Bauer, der über den pädagogischen Auftrag zwischen Empathie und Führung spricht
- Prof. Kersten Reich, der zeigt, wie eine inklusive Didaktik gelingt
- Prof. Michaela Brohm, die sich dem Thema Motivation und Positive Psychologie in der Schule widmet oder
- Prof. Andreas Helmke, der die Feedbackkultur in Schulen stärken möchte.

Daneben bietet das Kongressangebot aber auch Weiterbildungsmodule, die sich nah an den unterrichtspraktischen Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bewegen: Ob Stimmtraining, Re-

sistenzförderung im Lehrberuf oder die Frage, wie digitale Medien in der Schul- und Unterrichtsentwicklung eingesetzt werden können.

Über 30 Referentinnen und Referenten tragen in beinahe 50 verschiedenen Workshops und Vorträgen ihre Methoden, Erfahrungen und Impulse vor.

In Barcamps finden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer außerdem einen „offenen Raum“ für den Gedanken- und Erfahrungsaustausch und können ihre eigenen Fragestellungen und Konzepte mit den Kolleginnen und Kollegen diskutieren.

Das BeltzForum ist als Fortbildungsveranstaltung anerkannt. Im Veranstaltungsangebot finden sich auch einige Seminare, die sich speziell an Schulleiterinnen und Schulleiter richten bzw. Lehrerinnen und Lehrer, die sich auf die Aufgabe der Schulleitung vorbereiten.

Nähere Informationen und Anmeldung unter [www.beltzforum.de](http://www.beltzforum.de)

# Lesestoff – Informationen für Schulleitungen

## Feuerlöscher

Die Reihe „99 Tipps“ überzeugt mit ihrer klaren Struktur und den prägnanten Zusammenfassungen teils komplexer thematischer Zusammenhänge. Nun ist der Band „99 Tipps – Für Schulleiter“ erschienen. Der damit einhergehende Anspruch lautet natürlich nicht, das gesamte Handlungsfeld zu überblicken, sondern vielmehr, gezielte Beiträge zu ausgewählten Themenaspekten zu bieten. „Alte Hasen“ in Sachen Schulleitung werden bei der Lektüre natürlich meist nur wissend mit dem Kopf nicken, Neulingen und Interessierten dagegen kommen die Schlaglichter sicher recht – sei es, um Unsicherheiten durch erste Einblicke abzubauen, oder um „Brände zu löschen“, also schnelle Hilfe bei dringlichen Problemen zu erhalten. Durch das Spektrum des Bandes – vom Start in der neuen Position bis hin zum Ruhestand – werden zahlreiche Stationen und Situationen, die Schulleitung ausmachen, abgebildet.

*Hans-Peter Kirsten-Schmidt, Frank Hilbig, Paul Schuknecht: 99 Tipps. Für Schulleiter. Erschienen bei Cornelsen Scriptor. ISBN 978-3-589-16317-5, 1. Aufl. 2014. 144 Seiten. Broschiert. 16,50 Euro.*



## Praxisleitfaden

Auf eine ähnliche Leserschaft, jedoch mit völlig anderem inhaltlichen und strukturellen Ansatz, zielt der „Wegweiser Schulleitung“ ab. Während die „99 Tipps“ nach Praxissituationen untergliedert sind, orientiert sich das Buch der Herausgeber Hiebl und Seitz an übergeordneten theoretischen Komplexen, so etwa „Personalentwicklung“ oder „Unterstützungssysteme“. Wer jetzt dröge Lektüre erwartet, darf beruhigt sein: Der „Wegweiser Schulleitung“ zeigt entlang klarer Fragestellungen auf, was es bedeutet, die in der Theorie formulierten Ansprüche auch umzusetzen. Grundlage dafür bilden Checklisten, die auch als Kopiervorlagen auf CD-ROM mitgeliefert werden und die dabei helfen sollen, das eigene Schulleitungs-Handeln zu reflektieren und zu überprüfen.

*Petra Hiebl, Stefan Seitz: Wegweiser Schulleitung. Erschienen bei Cornelsen Scriptor. ISBN 978-3-589-16301-4, 1. Auflage 2014. 224 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) 20454884 F: (030) 20455134  
geschaefsstelle@vsl-bw.de  
www.vsl-bw.de

**Bayern**

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

**Berlin**

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

**Brandenburg, Bremen, Thüringen, Sachsen**

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

**Hamburg**

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

**Hessen**

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

**Mecklenburg-Vorpommern**

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

**Niedersachsen**

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

**Nordrhein-Westfalen**

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

**Rheinland-Pfalz**

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

**Saarland**

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

**Sachsen-Anhalt**

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

**Schleswig-Holstein**

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

**Die nächste Ausgabe**

erscheint im Januar 2015



**Die Themen der kommenden finden Sie in Kürze auf unserer Homepage.**

[www.beruf-schulleitung.de](http://www.beruf-schulleitung.de)

**b:sl**  
Beruf : Schulleitung

01/15

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

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

**Verlag:**

Vorsitzende: Gudrun Wolters-Vogeler  
CITA Unternehmungsgesellschaft, Reichenberger Straße 155, 10999 Berlin  
Telefon: (030) 20 45 48 84, Telefax: (030) 20 45 51 34, eMail: info@beruf-schulleitung.de

**Redaktion:  
Anzeigen:**

Michael Smosarski (V.i.S.d.P. für den Mantelteil des Magazins)  
Marketing Services Gärtner, Henry Gärtner, Orffstraße 5, 41564 Kaarst, Tel.: (0 21 31) 742 32 33,  
Fax: (0 21 31) 742 32 33, E-Mail: anzeigen@beruf-schulleitung.de, www.beruf-schulleitung.de  
Einzelheft 5,60 €; zzgl. 1,45 € Versandkosten. Jahresvorzugspreis: 19,20 €  
(inkl. Versandkosten) jeweils inkl. Mwst.

**Bezugspreise:**

# Gemeinsam

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

## mehr erreichen.



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

Foto: Fotolia.com



# DIE GRÜNTESTEN VOLLFARBDRUCKER ALLER ZEITEN.

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

**Überzeugen Sie sich selbst.** Am besten bei einem persönlichen Vorführtermin. Jetzt vereinbaren auf [www.risoprinter.de](http://www.risoprinter.de) oder einfach über unsere Hotline: **040 532 861 67**

## DIE VORTEILE DER RISO COMCOLOR DRUCKER:

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