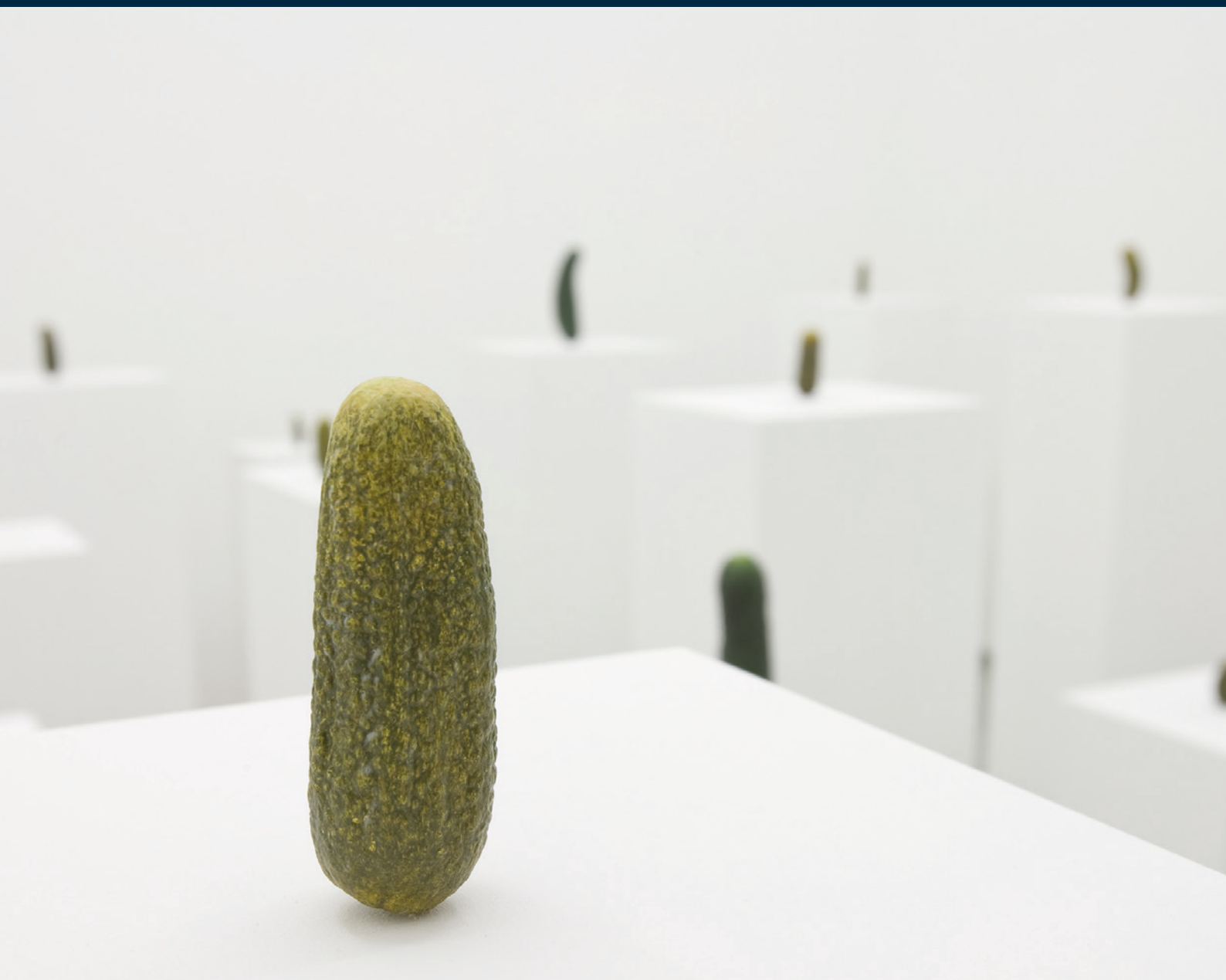




:Unser Titelthema

Schulstrukturen in Deutschland

Aller guten Dinge sind zwei?

:Außerdem

Technik in der Schule

Die digitale Plattform für Schulleitungsbelange –

immer am Puls des schulischen Wandels



www.beruf-schulleitung.de

b:sl

Beruf : Schulleitung

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

Inhalt

AKTUELL

- 4 Aus den Bundesländern
- 6 Neues von unseren Partnern

TITELTHEMA – SCHULSTRUKTUREN IN DEUTSCHLAND

- 7 Schulinfrastrukturpolitik bei Bevölkerungsrückgang
- 10 Bildungspolitische Kontinuität
- 12 Schulstrukturen in Deutschland
- 14 Sackgasse Selektion

THEMA – ÖKONOMISCHE BILDUNG

- 16 „Was ich lerne bringt mir nichts“

THEMA – G8

- 18 Folgen von G8

THEMA – TEAMENTWICKLUNG

- 20 Multiprofessionelle Teamentwicklung

THEMA – MENTORINGPROJEKTE

- 22 Aktion zusammen wachsen

TITELTHEMA – TECHNIK IN DER SCHULE

- 23 Wer innoviert, gewinnt
- 24 Comenius-EduMedia-Auszeichnungsveranstaltung 2015
- 26 Virtual Reality
- 27 Schule im digitalen Aufbruch

THEMA – HOTPANTSVERBOT

- 30 Zum #Hotpantsverbot

THEMA – INKLUSION

- 33 Pädagogik der Inklusion

DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG

- 36 Tätigkeitsprofile und Beanspruchungen von Schulleitungen

RECHT

- 38 „So, dann durchsuche ich jetzt eure Taschen!“

RÜCKSPIEGEL

- 39 Im Rückspiegel: MINT

RUBRIKEN

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

Vorwort

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,
liebe Leserinnen und Leser!

„Reformitis“ nennt Autorin Grete Rhenius in ihrem Artikel (Seite 10 und 11) die ständigen Wechselfälle der schulpolitischen Landschaft. Und wenn es nur das Hin- und Her innerhalb eines (zentral gesteuerten) Hoheitsgebietes wäre – fortlaufende Umbauarbeiten gibt es noch dazu in allen 16 - in Bildungssachen unabhängigen – Bundesländern! Dass Schule und Schulleitung da leicht schwindelig werden kann, ist klar. Denn eben diese Schulleitung soll die teils waghalsigen bildungspolitischen Ideen implementieren und einem nicht immer amüsierten Kollegium nahebringen.

Schlimmer jedoch als die individuellen An- bzw. Überforderungen ist die Tatsache, dass positive Entwicklungstendenzen der Schulentwicklung oft genug in der nächsten Legislaturperiode revidiert werden und reiner Partei-Politik zum Opfer fallen. Dabei sollte doch die „große Idee“ im Vordergrund stehen, schön verdeutlicht durch Werner Weber mit Blick auf das reformgebeutelte Schulsystem in Baden-Württemberg (Artikel Seite 14/15): Wie erreichen wir mehr Bildungschancen-Gleichheit? Wie gehen wir mit demographischen Entwicklungen um, etwa dem Schülerzahlenrückgang (vgl. dazu auch den Artikel von Dr. Walter Bartl auf den Seiten 7 bis 9)?

Eine Klärung dieser übergeordneten Fragen scheint innerhalb der partikularen föderalistischen Bildungslandschaft nahezu unmöglich.

Wir geben die Hoffnung indes nicht auf und wünschen Ihnen in diesem Sinne (und mit viel Vorlauf, schließlich erscheint dieses Heft bereits im Oktober 2015) einen guten Rutsch ins neue Jahr 2016!

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler
ASD-Vorsitzende

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

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

*In dieser Ausgabe finden Sie Beilagen der Wolters Kluwer Deutschland GmbH sowie der Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH.
Wir bitten freundlich um Beachtung.*

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Niedersachsen

RUNDERLASS ZUM „KOPFTUCHBESCHLUSS“ DES BUNDESVERFASSUNGSGERICHTS

Mit einem aktuellen Runderlass informiert das Niedersächsische Kultusministerium die öffentlichen Schulen über die Auswirkungen des so genannten Kopftuchbeschlusses des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) vom 27.1.2015. Diesem Beschluss nach verstößt ein präventives Verbot des Tragens eines Kopftuchs aus Glaubensgründen durch eine Lehrerin an einer öffentlichen Schule gegen die Verfassung und ist damit unzulässig.

Der Runderlass des Niedersächsischen Kultusministeriums erläutert, dass in Folge dieser Entscheidung eine verfassungskonforme Auslegung des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG) § 51 Abs. 3 Satz 1 es grundsätzlich zulässt, dass Lehrkräfte in Niedersachsen ein Kopftuch oder andere religiös konnotierte Kopfbedeckungen im Dienst an öffentlichen Schulen tragen. Ausnahmen von diesem Grundsatz könnten laut BVerfG-Beschluss sich lediglich aus einer hinreichend konkreten Gefahr für den Schulfrieden oder für die staatliche Neutralität ergeben. Ob ein solcher Sachverhalt vorliegt, muss immer im Einzelfall geprüft werden.

Ergänzend zum Runderlass des Niedersächsischen Kultusministeriums wird auch die Niedersächsische Landesschulbehörde die Schulleiterinnen und Schulleiter auf die geänderte Rechtslage hinweisen. In einem Begleitschreiben zum Runderlass bietet die Niedersächsische Landesschulbehörde ihre umfassende Beratung und Unterstützung an, wird die Thematik in den Schulleiterdienstbesprechungen erläutert. Sollten Fragen in diesem Zusammenhang auftreten, können sich die Schulen jederzeit an die Niedersächsische Landesschulbehörde wenden.

Der Runderlass ist den Schulen in der Septemberausgabe des Amtsblatts des Niedersächsischen Kultusministeriums („Schulverwaltungsbblatt“) bekannt gemacht worden.

Saarland

BILDUNGSMINISTER COMMERÇON: „KOOPERATIONSJAHR ‘KINDERGARTEN-GRUNDSCHULE’ IST EINE ERFOLGSSTORY“

Das Kooperationsjahr „Kindergarten-Grundschule“ wird auch zum kommenden Schul- und Kindergartenjahr weiter ausgebaut. Bildungsminister Ulrich Commerçon sieht in dem bundesweit einzigartigen Projekt zur Erleichterung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule „eine echte Erfolgsstory“.

Im kommenden Schul- bzw. Kindergartenjahr werden voraussichtlich rund 6.300 saarländische Kinder in 485 Gruppen an den Kooperationsaktivitäten teilnehmen. Die Gruppengröße liegt im

Schnitt bei 13 Kindern. Insgesamt sind damit 136 Grundschulen und 375 Kindergärten an den Aktivitäten beteiligt. Bis zum Ende der Legislaturperiode soll das Angebot flächendeckend ausgebaut sein. „Wir kommen unserem Ziel des flächendeckenden Ausbaus bereits sehr nahe“, so Commerçon. „Die intensive Kooperation von Kindergarten und Grundschule trägt dazu bei, den Übergang für alle Beteiligten, vor allem aber für die Kinder, fließender zu gestalten, den Bildungsverlauf der Kinder positiv zu beeinflussen. Das Kooperationsjahr bedeutet eine nachhaltige Verbesserung der Bildungschancen.“

Minister Commerçon bedankt sich bei allen Akteurinnen und Akteuren, den pädagogischen Fachkräften und den Lehrkräften für ihr großes Engagement: „Das Kooperationsjahr wäre ohne diesen hervorragenden Einsatz nicht möglich. Es zeigt: Gemeinsam geht Bildung besser!“

Gestartet war das Programm im Schuljahr 2010/2011 als Modellprojekt mit 20 Grundschulen und 58 Kindertagesstätten. Bereits im Jahr 2012 war der weitere Ausbau des Projekts gefährdet, da vom damaligen Minister keinerlei finanzielle Vorsorge für den Ausbau getroffen worden war. Aus diesem Grund hatten die großen Träger im Frühjahr 2012 mit dem Ausstieg aus dem Vorhaben gedroht.

Grundlage für den flächendeckenden Ausbau der Maßnahme war daher eine Erneuerung der Kooperationsvereinbarung zwischen den Trägern der Kindertagesstätten und dem Bildungsministerium: Die Finanzierung des Kooperationsjahres erfolgt über die Bereitstellung von Lehrerwochenstunden. Jeder Kooperationsgruppe werden seitens des Ministeriums zwei Lehrerwochenstunden zur Verfügung gestellt. Die Kindertagesstätten erhalten zusätzlich pro Gruppe eine Förderung für zwei Wochenstunden zusätzliche Arbeitszeit von Fachkräften. Die organisatorische Ausgestaltung wird vor Ort abgestimmt. Die Wochenstunden werden entsprechend der individuellen Planungen und Absprachen zwischen Schule und Kindergarten eingesetzt. „Damit haben wir dem Wunsch der Träger entsprochen und die erforderliche Augenhöhe zwischen Schulen und Kindergärten hergestellt“, so Commerçon.

Nordrhein-Westfalen

IT.NRW LEGT ZAHLEN ZUR ALTERSSTRUKTUR DER LEHRKRÄFTE VOR

Zu den von IT.NRW vorgestellten Zahlen zur Altersstruktur der Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen erklärte Schulministerin Sylvia Löhrmann: „Der Verjüngungsprozess in den Lehrerkollegien geht weiter. Die anhaltend hohen Einstellungszahlen sorgen dafür, dass der Anteil der jüngeren Lehrerinnen und Lehrer steigt.“

Die Ministerin wies darauf hin, dass in den vergangenen zehn Jahren insgesamt rund 70.000 Lehrerinnen und Lehrer neu in den

Schuldienst eingestellt worden sind. „Wenn erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen und junge Nachwuchslehrkräfte gemeinsam miteinander arbeiten, dann wirkt sich das positiv auf die individuelle Förderung aus“, so die Ministerin.

Nach den Zahlen von IT.NRW hat sich der Anteil der unter 35-jährigen Lehrerinnen und Lehrer in den letzten zehn Jahren von 14,6 Prozent in 2004 auf 21,1 Prozent in 2014 erhöht.

Ministerin Löhrmann betonte, dass die Landesregierung die Weichen für eine moderne Lehrerbildung gestellt habe. Als erstes Bundesland habe NRW ein Pflichtmodul „Deutsch als Zweitsprache“ für alle Lehrämter und Schulformen eingeführt. In der nun anstehenden Novelle zum Lehrerbildungsgesetz werden Kompetenzen für Inklusion und sonderpädagogische Basiskompetenzen ebenfalls in allen Lehrämtern, unabhängig von der Schulform und Schulstufe, verankert. Ministerin Löhrmann: „Wir richten die Lehrerbildung auf die Herausforderungen der Zukunft aus. Die neuen, gut ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen sind in den Schulen hochwillkommen.“

Weitere Informationen unter info@wendepunkt-fortbildung.de

Quelle: **bildungsklick.de**

Anzeige

Haben Sie uns schon getestet?

SchulleiterABC
das Original

Das Schulleiter ABC Online – Die Arbeitshilfe im Schulalltag.

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

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



Testen Sie unverbindlich alle Vorteile:

www.schulleiterabc.de → SchulleiterABC Online

Benutzername: herbst15

Passwort: test4

Wählen Sie Ihr Bundesland!

Kostenloser Testzugang bis 8.11.2015 freigeschalten!

Sie haben Fragen?

Kontaktieren Sie uns, wir beraten Sie gerne.



MEDIENGRUPPE
OBERFRANKEN
FACHVERLAGE

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

Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG

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

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

Neues von unseren Partnern

Resolution des BER vom 21. Juni 2015

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

Steuerung im Bildungssystem: Schulqualität – Qualitätssicherung – Beteiligung

Alle Schülerinnen und Schüler in Deutschland sollen den für sie bestmöglichen Schulabschluss und Schulabschluss erreichen. Dafür brauchen wir eine hohe Schulqualität. Diese muss regelmäßig überprüft, gesichert und weiterentwickelt werden. Ein wesentliches Mittel dieses Steuerungsprozesses ist die Evaluation. Evaluation sorgt aber allein noch nicht für eine Veränderung der Schule, sie bildet nur den Ist-Zustand ab. Sie ist jedoch notwendig um Veränderungen sichtbar zu machen. Dieser Prozess sieht an jeder Schule anders aus. Er muss daher mit allen Gruppen der Schule gemeinsam gestaltet werden. In den vergangenen Jahren sind hierzu in den Bundesländern zahlreiche Maßnahmen ergriffen worden, es gilt diese weiter zu verbessern.

Alle Akteure in der Bildung wollen eine gute, demokratische Schule. Eine gute Schule findet ihren individuellen Weg aber erst, wenn die Schulentwicklung auf der Grundlage einer zielgenauen Evaluation durchgeführt wird. Hier sind insbesondere auch die Veränderungen der Schulen im Zuge der Inklusion zu beachten.

Darüber hinaus können regelmäßige Schulentwicklungsberichte den Schulgemeinschaften die Motivation geben, den Weg für weitere Verbesserungen zu beschreiten. Dabei muss sichergestellt sein, dass auch die benötigten Ressourcen und die notwendige Unterstützung bereitgestellt werden!

Die Beteiligung der gesamten Schulgemeinschaft ist wesentlicher Bestandteil dieses Prozesses. Die Partizipation muss selbst Gegenstand der Evaluation und ein entscheidendes Qualitätskriterium einer Schule sein. Wir stellen fest, dass die Beteiligung von Eltern und SchülerInnen in den 16 Bundesländern sehr unterschiedlich gehandhabt wird, dies gilt insbesondere für die Schulentwicklung.

Der Bundeselternrat fordert:

- Schulentwicklungskonzepte, die auf den individuellen Schulprogrammen basieren und regelmäßig evaluiert und fortgeschrieben werden.
- Evaluationen, die mit der Schulgemeinschaft auf Augenhöhe entwickelt und umgesetzt werden und alle Gruppen evaluieren, bis hin zur Schulaufsicht.
- Eltern und SchülerInnen an Evaluationsteams teilnehmen zu lassen und entsprechend zu qualifizieren.



Partizipation: Entscheidendes Qualitätskriterium einer Schule

- Schulentwicklungsberichte, welche die Stärken der Schule hervorheben und Wege aufzeigen, den Schwächen gemeinsam zu begegnen.
- von der Schulverwaltung, auf Schulentwicklungsberichte mit passenden Zielvereinbarungen, Maßnahmen und Ressourcen zu reagieren und dies der Schulgemeinschaft gegenüber transparent und verständlich darzustellen.
- die gesetzliche Verankerung der Beteiligung von Eltern und SchülerInnen auf allen Ebenen der Schulentwicklung.
- ein Mitbestimmungsrecht der Eltern- und SchülerInnenvertretungen an der Erstellung und Änderung von Vorschriften und Verordnungen, sowie eine aktive Beteiligung am Schulgesetzgebungsprozess.

Evaluation auf der Grundlage der demokratischen Partizipation bietet die reelle Chance, Schulqualität nachhaltig zu verbessern. Für eine hohe Motivation der gesamten Schulgemeinschaft müssen positive Veränderungen sichtbar gemacht werden.

Schulinfrastrukturpolitik bei Bevölkerungsrückgang

Akteure und Konflikte der Schulentwicklungsplanung im Spiegel der Öffentlichkeit

Seit den späten 1960er Jahren führten in Westdeutschland wachsende Schülerzahlen und steigende Bildungsaspirationen sowie damit verbundene politische Debatten dazu, dass regionale Schulinfrastrukturen sich systematisch veränderten. Trotz nach wie vor messbaren regionalen Unterschieden führte das damals ins Leben gerufene Verfahren der Schulentwicklungsplanung zu einem vergleichsweise vollständigen Angebot allgemeinbildender Schulformen in der Fläche. Heute haben eine ganze Reihe von Regionen in Ost- und Westdeutschland damit zu kämpfen, dass bestehende Schulen aus demografischen Gründen nicht mehr ausgelastet sind. Schulschließungen sind dann oft eine unvermeidliche, zugleich aber auch eine politisch äußerst umkämpfte Reaktion.

Weniger Schüler, weniger Schulen?

Der vorliegende Beitrag beschreibt am Beispiel von Sachsen-Anhalt administrative und politische Bewältigungsstrategien im Umgang mit demografischer Schrumpfung. Dabei liegt der Fokus auf der Darstellung von Schulschließungen in der lokalen Presse. Erstens handelt es sich bei Schulschließungen um ein vergleichsweise häufiges Phänomen in schrumpfenden Regionen, das gleichwohl politisch sehr umstritten ist. Zweitens können mit einer Inhaltsanalyse der Lokalpresse typische Konfliktlinien und Interessenkonstellationen in diesem Kontext herausgearbeitet werden. Diese Konfliktlinien dürften zukünftig für immer mehr Flächenstaaten in Deutschland relevant werden, wie die regionale Verteilung demografischer Veränderungen in Abbildung 1 (gestreifte Flächen) zeigt.

Wieso sinken Bildungsausgaben nicht proportional zur demografischen Entwicklung?

In der interdisziplinären Bildungsforschung wurde immer wieder festgestellt, dass die Bildungsausgaben nicht in dem Umfang sinken, wie demografische Veränderungen dies erwarten lassen würden. Dies liegt daran, dass in den meisten Ländern der Welt Schulbildung nicht marktförmig, sondern über den öffentlichen Sektor organisiert oder zumindest zu größeren Anteilen finanziert wird. Damit sind bildungspolitische Entscheidungen stets auch Gegenstand öffentlicher Debatten. Wenn die Kosten von Schulbildung nicht an Marktpreisen abgelesen werden können, woran merken Schulpolitik und Schulverwaltung dann, dass es im Schulwesen demografisch induzierten Handlungsbedarf gibt? Einerseits hat sich in der Schulentwicklungsplanung die Prognose von Schülerzahlen anhand der Bevölkerungsstatistik (und anhand von Übertrittsraten auf die einzelnen Sekundarschulformen) entwickelt. Diese Praxis steht andererseits in Verbindung mit administrativen Vorgaben zur Klassen- und/oder Schulgröße. Mit der offiziell-

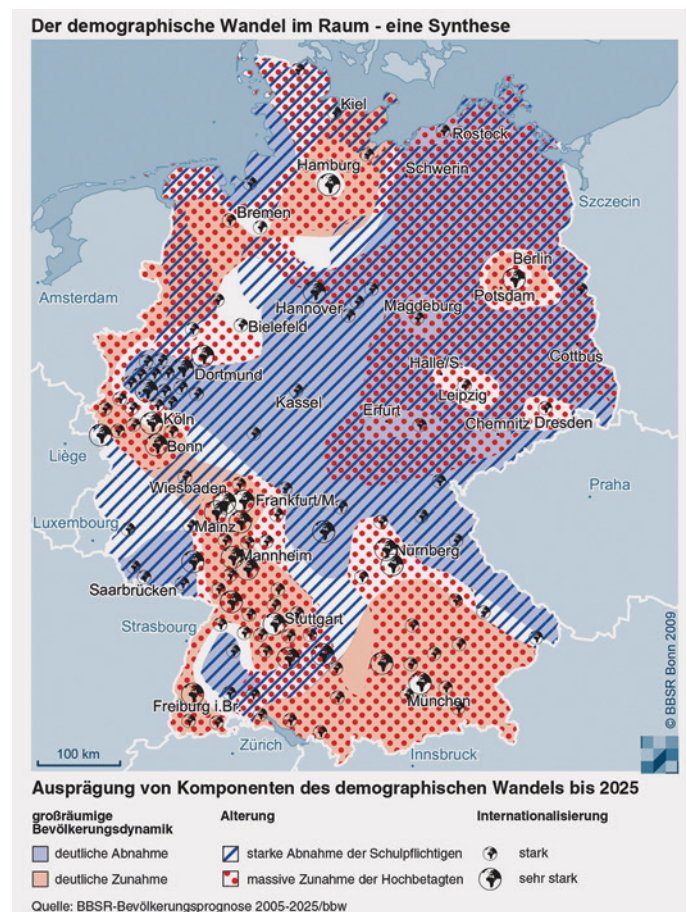


Abb. 1: Räumliche Projektion demografischer Veränderungen in Deutschland (2005-2025)

len Standardisierung von Klassen- bzw. Schulgrößen werden sowohl pädagogische Leitvorstellungen der Unterrichtsorganisation als auch administrative Grenzen ökonomischer Tragfähigkeit festgelegt. Darüber hinaus tragen quantitative Kennziffern dazu bei, dass Schulinfrastrukturpolitik sowie damit verbundene Interessenlagen auch für die interessierte Öffentlichkeit vergleichsweise transparent gemacht werden können. Frühere Untersuchungen haben gezeigt, dass in der Lokalpresse gut organisierte Akteursgruppen oft bevorzugt zu Wort kommen und somit ihre Sichtweise häufiger im politischen Prozess präsent ist als die von schlechter organisierten Interessensgruppen. Ist das auch im Kontext von Schulschließungen der Fall?

Sachsen-Anhalt scheint ein ausgesprochen geeignetes Beispiel für die vorliegende Fragestellung zu sein, da es das Bundesland mit dem höchsten Bevölkerungsverlust seit der Wiedervereinigung darstellt und sich demografische Probleme der Schulinfrastruktur dort besonders deutlich zeigen müssten. Für die Untersuchung wurden drei unterschiedliche Datenquellen benutzt, die sich auf die Jahre 1990 - 2014 beziehen: a) amtliche Bevölkerungs- und Schulstatistiken, b) offizielle Dokumente der Schulpolitik und Schulverwaltung sowie c) 828 Zeitungsartikel zum Thema Schulschließung aus der Mitteldeutschen Zeitung (MZ), die größte Lokalzeitung im südlichen Sachsen-Anhalt.

Schulschließungen sind ein kommunalpolitisches Thema

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass es sich bei Schulschließungen insgesamt um ein Thema handelt, das journalistisch mit lokaler Bedeutung versehen wird. Die große Mehrheit der relevanten Artikel ist in den unterschiedlichen Lokalteilen der MZ und nicht in der Gesamtausgabe erschienen, wobei einzelne oder mehrere Kreise im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Diese lokal begrenzte Relevanzzuweisung lässt sich teilweise dadurch erklären, dass sie an die institutionelle Zuständigkeit der Kreise als Träger der Schulentwicklungsplanung anschließt. Gleichwohl lenkt die lokalpolitische „Verzerrung“ politischer Prozesse von überlokalen Machtverhältnissen ab, da das Land die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Schulentwicklungsplanung gestaltet und überwacht. In diesen für die Schulentwicklungsplanung zentralen Funktionen bleiben die Vertreter der Landesebene in der Lokalpresse vergleichsweise „unsichtbar“: Nur 19% der Artikel beziehen sich auf Landesakteure. Obwohl die demografische Entwicklung in den Kreisen und kreisfreien Städten Sachsen-Anhalts weitgehend ähnlich verläuft und alle Kreise als Planungsträger den gleichen rechtlichen Vorgaben unterliegen, werden diese gemeinsamen Rahmenbedingung nur selten zum Anlass, das Thema der Schulinfrastruktur jenseits seiner lokalen Bedeutung journalistisch zu bearbeiten. Dem entsprechend treten Kreise und kreisfreie Städte (58%) sowie Gemeinden (44%) am häufigsten als Akteure im Kontext von Prozessen der Schulschließung in Erscheinung; Eltern (24%) und Schüler (11%) sind weit seltener repräsentiert. Formal sind die Kreise die relevanten Entscheidungsinstanzen, Gemeinden als Schulträger, Eltern und Schülern haben lediglich ein Anhörungsrecht. Am wenigsten Bedeutung spricht die Lokalzeitung Schulleitern (6%) und Lehrern (5%) zu, die im Verfahren der Schulentwicklungsplanung nicht als Interessengruppen berücksichtigt werden.

Im Vergleich von Landes- und kommunalpolitischen Akteuren zeigt sich, dass formal verankerte administrative Schlüsselindikatoren ein effektives Mittel darstellen, um Prozesse der Schulschließung zu steuern, ohne in der Öffentlichkeit tatsächlich als bedeutsamer Akteur in Erscheinung zu treten. Darüber hinaus lässt sich festhalten, dass die untersuchte Lokalzeitung kommunalpolitische Entscheidungsträger und deren Sichtweise häufiger repräsentiert als betroffene Akteursgruppen.

Konfliktlinien im Kontext von Schulschließungen

Vertreter der Landesebene werden in der Lokalpresse mehrheitlich (in 62% ihrer Nennungen) als Befürworter von Schulschließungen dargestellt, was ihre reale Bedeutung zwar immer noch unterschätzt, aber vorhandene Interessen an sinkenden Personalkosten je Schüler tendenziell zutreffend widerspiegelt. Darüber hinaus sind die Länder für die pädagogischen Inhalte und Unterrichtskonzepte des Schulbetriebs verantwortlich, woraus ein professionelles Interesse an bestimmten Mindestschülerzahlen erwächst, da bestehende Unterrichtskonzepte typische Mengenverhältnisse voraussetzen und alternative Konzepte meist erst entwickelt (oder zumindest organisiert) werden müssen.

Auch die Kreise (und kreisfreien Städte) werden mit 53% der Nennungen mehrheitlich als Befürworter von Schulschließungen beschrieben, da sie als Planungsträger dafür sorgen müssen, dass die administrativen Vorgaben bei der Erstellung der Schulentwicklungsplanung eingehalten werden. Um ein „regional ausgewogenes Schulangebot“ zu erreichen, müssen sie teilweise auch gegen die manifesten Interessen einzelner Gemeinden agieren. Das können sie auch, da der Kreistag, der den von der Verwaltung erstellten Schulentwicklungsplan beschließt, unabhängig von Gemeindevoten entscheidet. Gleichwohl sind die Kreise in der Presse weit weniger auf eine Befürwortung von Schulschließungen festgelegt als die Landesakteure. Kreise versuchen vielmehr auch als neutrale Vermittler aufzutreten, indem sie mögliche Ausnahmeregelungen ins Gespräch bringen und diese gegenüber der Aufsichtsbehörde anstreben. Das Interesse der Kreise und kreisfreien Städte an der Erhaltung einzelner Schulen ist jedoch nicht so ausgeprägt wie das von kreisangehörigen Gemeinden, da auf ihrem Territorium typischerweise mehrere Schulen einer bestimmten Schulform angesiedelt sind. Im Gegensatz zu Landesakteuren und Kreisen lassen sich die Gemeinden in den lokalen Printmedien mehrheitlich als Gegner von Schulschließungen beobachten (52%). Als Schulträger sind Gemeinden für die „äußeren“ Schulangelegenheiten verantwortlich, das heißt, sie kommen für Gebäude und technisches Schulpersonal auf. Die mögliche Ersparnis, die für sie aus einer Schulschließung resultiert, wiegt aber oft nicht die Verluste auf, die eine betroffene Gemeinde als Wohn- und Gewerbestandort befürchtet, gerade wenn der letzten Schule vor Ort die Schließung droht.

Eindeutige Gegner von Schulschließungen sind – wenig überraschend – Eltern, Schüler und Lehrer, die sich mit 84% bzw. 78% und 67% ihrer Nennungen am häufigsten gegen Schulschließungen aussprechen. Diese klare Opposition von Eltern und Schüler geht allerdings mit einem geringen Machtpotenzial dieser beiden Gruppen einher. Eltern und Schüler partizipieren zwar an der Schulentwicklungsplanung

Literatur:

Bartl, Walter (2014a): *Der Umgang mit demographischen Veränderungen im Bildungssystem*. In: Yasemin Niephaus, Michaela Kreyenfeld und Reinhold Sackmann (Hg.): *Handbuch Bevölkerungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–28. DOI: 10.1007/978-3-658-04255-4_33-1.

Helbig, Marcel; Schmolke, Nico (2015): *Bildungserfolg im Kontext demografischer Veränderungen. Wie die Bevölkerungsstärke des Geburtsjahrgangs Bildungswege beeinflusst*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 44 (3), S. 197–214.

haben jedoch keine Entscheidungs- oder Vetorechte. Das geringe institutionalisierte Machtpotenzial von Eltern und Schülern wird durch ihre quantitativ ebenfalls geringe massenmediale Präsenz im Kontext von Schulschließungen reproduziert.

Eine Zwischenstellung nehmen Schulleitungen und politische Parteien ein. Diese Akteursgruppen äußern sich in der Öffentlichkeit mehrheitlich neutral (67% bzw. 46%) indem sie einer klaren Positionierung ausweichen oder Ausnahmeregelungen ins Gespräch bringen, die schulpolitisch dazu dienen können, Zeit zu gewinnen. Die Gemeinsamkeit von Schulleitungen und politischen Parteien liegt offenbar darin, dass sie sehr wohl um die administrativen Zwänge sinkender Schülerzahlen wissen, sich dazu öffentlich aber nicht eindeutig positionieren können, weil sie aufgrund ihrer ambivalenten eigenen Interessenlage negative Konsequenzen durch andere beteiligte Akteursgruppen (z. B. Dienstherren, Lehrerkollegien, Wähler) fürchten müssen.

Hinsichtlich der massenmedialen Repräsentation der Haltungen einzelner Akteure zum Thema Schulschließungen lässt sich demnach sagen, dass diese in der Lokalpresse insgesamt zutreffend repräsentiert werden, soweit sich dies anhand der strukturellen Interessenlage im Untersuchungsfeld beurteilen lässt. Lediglich bei der neutralen (Selbst) Darstellung der Parteien ist es fraglich, inwiefern ihre öffentliche (Selbst)Inszenierung tatsächlich dem Abstimmungsverhalten ihrer Mitglieder in politischen Gremien entspricht.

Wie werden einzelne Schulformen in den Medien repräsentiert?

Wenn es zutrifft, dass lokale Medien bevorzugt über gut organisierte Interessengruppen berichten, so wäre zu vermuten, dass über drohende Schließungen von prestigeträchtigen Schulformen häufiger berichtet wird als über solche von weniger angesehenen. Diese Frage lässt sich anhand von Tabelle 1 prüfen. Sie setzt die im Betrachtungszeitraum statistisch identifizierten Schulschließungen ins Verhältnis zu Zeitungsartikeln, die Schulschließungen thematisieren, sowie zu Zeitungsartikeln, die Strategien zur Erhaltung einer Schule erwähnen.

Betrachtet man diese Daten nach Schulformen, so zeigt sich, dass Sekundarschulen und Grundschulen bei Weitem die höchsten Anteile an allen Schulschließungen aufweisen, während Gymnasien und Förderschulen eher selten geschlossen wurden. Gemessen an dieser Verteilung ist die massenmediale Berichterstattung über Schulschließungen insbesondere in der Sekundarstufe als verzerrt zu bezeichnen: Über die Schließung von Sekundarschulen wird disproportional

Schließungen allgemeinbildender Schulen in Sachsen-Anhalt (1991-2014) und Presseartikel zu diesem Thema in der Mitteldeutschen Zeitung (1990-2014) nach Schulformen

	Schul-schließungen	%	MZ-Artikel zu Schulschließungen	%	MZ-Artikel zu Schulerhaltungsstrategien	%
Grundschule	436	40,7	355	39,3	143	47,4
Sekundarschule	490	45,8	356	39,4	113	37,4
Gymnasium	84	7,8	153	16,9	34	11,3
Förderschule	45	4,2	35	3,9	4	1,3
Sonstige Schule	16	1,5	4	0,4	8	2,6
Insgesamt	1071	100	903*	100	302*	100

*Ein Artikel kann mehrere Schließungen je Schulformen thematisieren. Jede Schulform wurde maximal einmal pro Artikel gezählt. Konkrete Schulschließungen können in mehreren Artikeln auftauchen, dann wurden sie erneut gezählt.

Abb. 1: Schließungen allgemeinbildender Schulen in Sachsen-Anhalt (1991-2014) und Presseartikel zu diesem Thema in der Mitteldeutschen Zeitung (1990-2014) nach Schulformen

wenig berichtet, während Gymnasien in der Berichterstattung deutlich überrepräsentiert sind. Die Anteile der Berichterstattung über Grundschulen und Förderschulen entsprechen weitgehend ihren Anteilen am amtlich verzeichneten Schließungsgeschehen. Noch nachteiliger für die Sekundarschulen wirkt sich die Berichterstattung über Schulerhaltungsstrategien aus. Überrepräsentiert sind auch hier wieder Gymnasien und in diesem Fall auch Grundschulen. Darin kommt einerseits das soziale Prestige zum Ausdruck, das dem Gymnasium innerhalb der hierarchisch gegliederten Sekundarstufe zuteilwird. Andererseits profitieren die Grundschulen von dem schulplanerischen Grundsatz „kurze Beine, kurze Wege“, der in der Kommunalpolitik wie auch sonst eine hohe normative Akzeptanz erfährt, weil jüngere Schulkinder als besonders schutzbedürftig gelten.

Mit Blick auf die gesellschaftlichen Gruppen, die durch einzelne Schulformen repräsentiert werden, lässt sich somit insgesamt sagen, dass lokale Medienberichte bestehende Machtasymmetrien zwischen diesen Gruppen leicht verstärken. Vor allem Gymnasien werden durch dieses Muster der Responsivität in den Medien privilegiert. Überraschenderweise wirkt sich die massenmediale Bevorzugung von Gymnasien jedoch nicht zwangsläufig negativ auf die Bildungschancen von Schülern aus, im Gegenteil. Durch die überproportionale Schließung von Sekundarschulen verringert sich die Differenz in der Fahrtzeit zwischen Sekundarschulen und Gymnasien, so dass die Bildungsbeteiligung an Gymnasien wächst. Es bleibt abzuwarten, ob die Gemeinschaftsschule, die 2013 auch in Sachsen-Anhalt eingeführt wurde, es zukünftig besser erlauben wird, Ansprüche einer territorial gerechten Versorgung mit Bildungsmöglichkeiten einerseits und ökonomische Zwänge andererseits besser in Einklang zu bringen.

Autor: **Dr. Walter Bartl** • Abbildungen: **Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR), Dr. Walter Bartl**

Bildungspolitische Kontinuität

Voraussetzung hoher Bildungsqualität

In der Bundesrepublik Deutschland wurde zunächst das dreigliedrige Schulsystem der Weimarer Republik restauriert. Es hat die bildungspolitischen Stürme Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre überstanden. Keiner Regierungskonstellation und keinem Bundesland ist es gelungen, z. B. das eigenständige Gymnasium abzuschaffen. Im Gegenteil: In vielen Bundesländern ist es inzwischen die schülerstärkste Schulform geworden. Auch Haupt- und Realschulen bestanden als eigenständige Schulform, wobei gerade die Realschule erfolgreich und von Schülerinnen, Schülern und Eltern sowie von der Wirtschaft stark nachgefragt war.

Politik und Pädagogik im Interessenskonflikt

„Schulstrukturen entstehen in langen historischen Linien, dabei spielen die jeweiligen politischen Machtverhältnisse eine Rolle, d.h. die realen Schulstrukturen werden weder durch reformpädagogische Konzepte festgelegt noch aus wissenschaftlichen Expertisen abgeleitet, sondern sie entstehen in interessenorientierten und konflikthafte politischen Auseinandersetzungen.“¹

Das in vielen Bundesländern entstehende oder bereits vorhandene Zwei-Säulen-Modell ist demnach das Ergebnis solcher politischen Konflikte und Kompromisse. Es resultiert aus der Unantastbarkeit des Gymnasiums auf der einen Seite und der verlorengegangenen Akzeptanz der Hauptschule auf der anderen Seite.

So beschloss z. B. die Koalitionsregierung aus CDU und SPD in Schleswig-Holstein 2007 eine rein machtpolitisch motivierte radikale Strukturveränderung. Haupt- und Realschulen wurden als eigen-

ACHTUNG! BAUARBEITEN

Flüchtlingskinder
PUSH-Auswertung
Grundschulnoten
Fachanforderungen
Inklusion

Lehrerversorgung
Stundenausfall
APO Lehrkräfte II
A13 Aufstieg



So wie in dieser Karikatur der Interessenvertretung der Lehrkräfte in Schleswig-Holstein (IVL) der Kieler Schulministerin Britta Ernst (SPD) nehmen die Betroffenen in nahezu allen Bundesländern die Bildungspolitik als Dauerbaustelle wahr

¹ Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann "Die Zweigliedrigkeit als Chance? – Perspektiven der Gemeinschaftsschule im Saarland", 2012

ständige Schulformen abgeschafft. Sie mussten sich bis 2009 in von der CDU favorisierte Regionalschulen oder in die von der SPD gewünschten Gemeinschaftsschulen umwandeln. Häufig geschah dies auch in Form einer „Zwangsfusion“ beider Schularten. Die jetzige Regierungskoalition aus SPD, Bündnis90/Die Grünen und SSW beschloss 2012/2013 die Umwandlung der Regionalschulen, die ab Klassenstufe 7 eine äußere Differenzierung in Haupt- und Realschulbildungsgang vorsahen, in integrative Gemeinschaftsschulen.

Wie auch immer diese zweite Säule genannt wird – Stadtteilschule, Regionalschule, Mittelschule, Gemeinschaftsschule, Sekundarschule, Regelschule, Oberschule – Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer müssen das Beste daraus machen.

Allein unter dem Begriff „Gemeinschaftsschule“ definiert man völlig unterschiedliche Schulformen: In Berlin meint man damit die Gesamtschule von Klasse 1-10, im Saarland und Schleswig-Holstein ist damit die zweite Regelschulform benannt, wobei es in Schleswig-Holstein sogar noch die Sonderform der Gemeinschaftsschule mit Oberstufe, die in neun Jahren zur Hochschulreife führt, gibt.

Diese politisch motivierten Strukturänderungen wurden dabei nicht nur „mit der Brechstange“ durchgesetzt, sondern es wurden Anreizsysteme für die Schulen selbst – wie die Schaffung von Beförderungsstellen, Verringerung der Unterrichtsverpflichtung der einzelnen Lehrkräfte usw. – als auch für die Schulträger geschaffen, z. B. Erhalt von Schulen im ländlichen Raum vor dem Hintergrund des demografischen Wandels.

Schulleitung – Spagat zwischen Pädagogik und Administration

In diesem Hin und Her und der Vielfalt der Strukturen, Begrifflichkeiten sowie Schulformen kommen auf die Schulleitungen neue, vielfältige Aufgaben zu. So hat die Verabschiedung von Bildungsstandards und die Forderung nach kompetenzorientiertem Unterricht nicht nur mehr schulische Autonomie gebracht, sondern sie wurde oft auch als Begrenzung der individuellen pädagogischen Freiheit gesehen.

Die Erarbeitung von an solchen Kompetenzmodellen orientierten schulinternen Curricula und deren Umsetzung bedeutete für Schulleitungen und Kollegien eine vermehrte zeitintensive innerschulische Abstimmung. Erhöhte administrative Anforderungen wie z. B. die eigene Budgetierung, eigene Personalverantwortung von der Stellenausschreibung über Auswahlgespräche bis zur Einstellung bedeuten hohen Zeitaufwand und große Verantwortung.

Trotz der neu eingeführten Beförderungsämtel und Funktionsebenen, z. B. Koordinatoren, steigt die Belastung der Schulleiterinnen und Schulleiter und auch der Lehrkräfte. Allein die Umsetzung der Inklusion, das Personalmanagement in offenen und gebundenen Ganztagschulen, die Verantwortlichkeit für die Ausbildung der Lehramtsanwärter, für Schulbegleiter und –assistenten, das Anspruchsdenken von Eltern und Schulträgern zwingt die Schulleiterinnen und Schulleiter zu einem kaum zu bewältigenden Spagat zwischen Pädagogik und Administration.

Im Tagesgeschäft ist dies nur zu umzusetzen, wenn Aufgaben delegiert und Kolleginnen und Kollegen in Führungsprozesse eingebunden werden, wobei die Auswahl der Delegationsempfänger und deren Aus-

bildung von großer Wichtigkeit sind. Nicht übertragbar ist dabei die Koordination und das Controlling des Fortganges der Arbeit.

Die Schulleitungsaufgabe muss attraktiver werden

Nicht ernsthaft verwundern kann es daher, dass es immer weniger Bewerberinnen und Bewerber um Schulleitungsstellen gibt, was wiederum dazu führt, dass sich die Probleme an den Schulen verschärfen und Stellvertreter und Koordinatoren überbelastet werden. Deren Bereitschaft, sich als Schulleiterin oder Schulleiter zu bewerben, wird in einem solchen Umfeld nicht steigen. Potenzielle Bewerberinnen und Bewerber müssen daher viel intensiver auf ihre Aufgaben als zukünftige Schulleiterinnen und Schulleiter vorbereitet werden. Das beinhaltet auch das Erkennen besonderer Fähigkeiten der Kolleginnen und Kollegen und deren Einbindung in Verantwortung.

Strukturveränderungen allein ohne eine sorgfältige Vorbereitung sowohl der Schulleitungen als auch der Kollegien zeigen indes keine positiven Auswirkungen auf die Steigerung von Bildungsqualität und Ressourceneffizienz.

Daher kommt es umso mehr darauf an, dass jede Schulleiterin und jeder Schulleiter den Mut und die Kraft aufbringt, weitere Strukturveränderungen kritisch zu hinterfragen, nicht blind dem bildungspolitischen Zeitgeist zu folgen und den Fokus ihrer/seiner Tätigkeit auf den Erhalt von Bildungsqualität im klassischen Sinne zu richten.

Reformitis beherrscht die Bildungsbaustellen

Heute offenbaren sich die Schwachstellen der inzwischen in vielen Bundesländern ausgebrochenen „Reformitis“. Inklusion wird vielfach als Belastung wahrgenommen, die Abschaffung bzw. Beibehaltung von Förderzentren wird emotional kontrovers diskutiert, die Eltern sind massiv verunsichert, Lehrkräfte sind überlastet, demotiviert und werden krank, Unternehmen klagen über mangelnde Ausbildungsfähigkeit der Schulabsolventen und Schulträger stöhnen unter den finanziellen Belastungen.

Erzwungene Strukturveränderungen ohne ausreichende fachliche, sachliche und personelle Vorbereitungen erzeugen Verunsicherung und hinterlassen Baustellen.

Weniger Klagen hört man dagegen aus Bayern, das konsequent sein dreigliedriges System bestehend aus Gymnasium, Realschule und Hauptschule – jetzt Mittelschule – beibehält und aus Sachsen, das seit der Wiedervereinigung ein zweigliedriges System aus Gymnasium und Mittelschule hat. Allerdings gibt es in Sachsen Förder-schulen, die bereits Grundschüler aufnehmen. Nationale Vergleiche belegen, dass Länder mit einer weitreichenden bildungspolitischen Kontinuität ein hohes Maß an Bildungsqualität vorweisen.

Autoren: **Grete Rhenius, IVL-SH Landesvorsitzende und stellv. VDR-Bundesvorsitzende, Tade Peetz, stellv. Vorsitzender und Pressesprecher der IVL-SH**
Illustration: **Tade Peetz**

Schulstrukturen in Deutschland¹

Entwicklung zum Zwei-Säulen-Modell

Die für das deutsche Sekundarschulsystem lange Zeit als charakteristisch geltende Dreigliedrigkeit aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium gehört der Vergangenheit an. In seiner Reinform ist dieses traditionelle Modell der Schulformgliederung in keinem der 16 Bundesländer mehr anzutreffen. Für die gesamtdeutsche Entwicklung ist dabei ein deutlicher Trend zu einem zweigliedrigen System erkennbar. Gleichwohl kann von einer einheitlichen Entwicklung in den Bundesländern nach wie vor keine Rede sein. Im Gegenteil: Die Vielzahl der unterschiedlichen Arten und Bezeichnungen der weiterführenden Schulformen in den Ländern ist kaum noch zu überblicken. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die aktuelle Ausgestaltung der Sekundarstufe I in den Ländern.

Ausschlaggebend für die in den vergangenen Jahren zu beobachtenden Veränderungen im Sekundarschulwesen waren mehrere Gründe, die vor allem die Hauptschule als eigenständige Schulform mehr und mehr vor Probleme und in Frage stellten bzw. stellen. Im Einzelnen aufzuführen sind dabei:

- der längerfristige Trend gestiegener Abschlussaspirationen der Eltern, der sich vor allem im Schulwahlverhalten der Eltern im Anschluss an die Grundschule manifestiert und dabei die zurückgehende Attraktivität der Hauptschule aufzeigt,
- die gestiegenen beruflichen Qualifikationsanforderungen für zukunftsfähige Berufe und der Rückgang von Arbeitsplätzen für Schwachqualifizierte, die eine zunehmende Devaluierung des Hauptschulabschlusses nach sich ziehen,
- der vor allem in den Flächenstaaten zum Teil dramatische Rückgang der Schülerzahlen, der das Vorhalten eines differenzierten und regional breit gestreuten Schulangebots aus ökonomischen und schulorganisatorischen Gründen vielfach nicht mehr erlaubt,
- die im internationalen Vergleich hohen sozialen Disparitäten im Bildungssystem, die vor allem für Hauptschülerinnen- und Schüler in weiten Teilen ein Kompetenzniveau offenbaren, das den Anforderungen für die Aufnahme einer qualifizierten Berufsausbildung und einer hinreichenden Teilhabe am gesellschaftlichen Leben voraussichtlich nicht genügen würde.

Gegenwärtige Ausgestaltung der Sekundarstufe in den Ländern

Die einzige Schulform, die in allen Bundesländern existiert (und dies auch mit der gleichen Bezeichnung) ist das Gymnasium. Erhebliche Unterschiede ergeben sich dagegen im nichtgymnasialen Bereich, sowohl mit Blick auf die Anzahl, die inhaltlich-organisatorische Ausgestaltung und die Bezeichnung der nichtgymnasialen Schulformen. Hierbei unterscheiden sich die Länder zwischen dem Vorhalten von einer bis zu fünf nichtgymnasialen Schulformen.

Vier Bundesländer sehen gegenwärtig lediglich *eine nichtgymnasiale Schulform* vor. Dies sind Bremen (Oberschule), Hamburg (Stadtteilschule), das Saarland (Gemeinschaftsschule) und Sachsen (Oberschule). Bereits an diesen vier Ländern lässt sich jedoch ein wichtiger Unterschied verdeutlichen. Denn während die den Haupt- und Realschulbildungsgang unter einem Dach vereinende sächsische Oberschule den Schwerpunkt in erster Linie auf den mittleren Abschluss und die Vorbereitung auf die berufliche Ausbildung legt, verfügen die nichtgymnasialen Schulformen der drei anderen Bundesländer in der Regel auch über eine eigene gymnasiale Oberstufe am Schulstandort bzw. feste Kooperationen mit den Oberstufen anderer Schulen (z. B. allgemeinbildender oder beruflicher Gymnasien). Hier wird somit von Beginn an angestrebt, größere Teile der Schülerschaft zum Abitur zu führen. Hurrelmann (2013a) betont diesen wichtigen Unterschied, in dem er nur dann von einem „Zwei-Wege-Modell“ spricht, wenn die Abituroption in der jeweiligen nichtgymnasialen Schulform explizit angedacht und offensiv vertreten wird. Im anderen Fall spricht er von der Zweigliedrigkeit.

Zu den Bundesländern mit *zwei nichtgymnasialen Schulformen* zählen Bayern, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. In dieser Gruppe gilt es jedoch ebenfalls genauer zu differenzieren. So wechselt der Großteil der Schülerinnen und Schüler in Berlin nach der sechsjährigen Grundschule neben dem Gymnasium in die im Schuljahr 2010/11 durch die Zusammenlegung von Haupt-, Real- und Gesamtschule neu geschaffene Integrierte Sekundarschule, an der alle Abschlüsse einschließlich des Abiturs erworben werden können. Etwa ein Drittel der Sekundarschulen verfügt über eine eigene Oberstufe, die übrigen Sekundarschulen haben (verpflichtende) Kooperationen mit beruflichen Gymnasien an Oberstufenzentren oder anderen Sekundarschulen mit Oberstufe vereinbart. Neben den Integrierten Sekundarschulen besteht auch die Möglichkeit des Übergangs auf eine von mehr als 20 Gemeinschaftsschulen (Pilotprojekt), die in der Regel bereits auf einer eigenen Unterstufe aufbauen und zum Teil auch über eine eigene Oberstufe verfügen. In Berlin findet sich somit ein Zwei-Wege-Modell, das um die Gemeinschaftsschulen als weitere Option erweitert ist. Die Länder Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein weisen die Ge-

¹ Teile dieses Textes orientieren sich eng an einem früheren publizierten Beitrag der Autoren (Neumann, M., Maaz, K. & Becker, M. (2013). Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem: Auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Ziel? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 61, 274-292).

meinsamkeit auf, dass sie jeweils eine nichtgymnasiale Schulform mit (Gesamtschule [in integrativer und/oder kooperativer Form] oder Gemeinschaftsschule) und ohne (Oberschule, Regionale Schule, Realschule plus, Regionalschule) direkte Abituroption vorsehen. Im Schuljahr 2013/14 lag der Schüleranteil an Gesamtschulen in Klasse 7 in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz zwischen 8 und 16 Prozent. Mit Oberschule, Regionaler Schule und Realschule plus dominieren hier damit nichtgymnasiale Schulformen, die in erster Linie auf den Erwerb des Haupt- und mittleren Schulabschlusses ausgerichtet sind, wenngleich auch hier nachgelagerte Anschlussoptionen für den Erwerb der Hochschulreife existieren (z. B. über berufliche Gymnasien). In Schleswig-Holstein besuchten im Schuljahr 2013/14 hingegen etwa 49 Prozent eine zu allen Abschlüssen führende Gemeinschaftsschule, lediglich 15 Prozent die zu Haupt- und mittlerem Schulabschluss führenden Regionalschulen. Hier ist damit ein stärkerer Bezug zu einem Zwei-Wege-Modell erkennbar. Für Mecklenburg-Vorpommern ist als Besonderheit zu ergänzen, dass die Schülerinnen und Schüler hier im Anschluss an die vierjährige Grundschule zunächst komplett auf die Regionalen Schulen übergehen und in der fünften und sechsten Klasse im gemeinsamen Klassenverband unterrichtet werden. Erst nach der sechsten Jahrgangsstufe findet der Wechsel auf das Gymnasium statt. Die übrigen Schülerinnen und Schüler verbleiben in der Regionalen Schule und erwerben dort den Haupt- oder den mittleren Schulabschluss. Eine Sonderstellung unter den Bundesländern mit zwei nichtgymnasialen Schulformen nimmt das Land Bayern ein, und zwar insofern, als dass hier keine der beiden neben dem Gymnasium existierenden Schulformen (Mittelschule und Realschule) den direkten Weg zum Abitur mit einschließt. Die aus der Weiterentwicklung der Hauptschule hervorgegangene Mittelschule beinhaltet wenigstens einen Zug, der zur mittleren Reife führt. Insofern handelt es sich bei der Mittelschule zwar um eine Schule mit mehreren Bildungsgängen, der Schwerpunkt liegt quantitativ jedoch nach wie vor auf dem Erwerb des Hauptschulabschlusses. Die Nähe zur traditionellen Dreigliedrigkeit ist damit in der bayerischen Schulstruktur durchaus noch erkennbar.

Sekundarschulsysteme mit *drei nichtgymnasialen Schulformen* finden sich gegenwärtig in Thüringen und Sachsen-Anhalt. Der Großteil der Nichtgymnasiasten in Thüringen besucht nach der Grundschule die zum Haupt- und mittleren Schulabschluss führende Regelschule. An wenigen Standorten sind Gesamtschulen vorhanden. Sie werden von weniger als fünf Prozent der Schülerschaft besucht. Beginnend mit dem Schuljahr 2011/12 wurden in Thüringen darüber hinaus erste, die Jahrgangsstufen 1-10 bzw. 1-12 umfassende, Gemeinschaftsschulen eingerichtet (zum Schuljahresbeginn 2013/14 bereits mehr als 30), die auf den Erwerb aller Abschlüsse ausgerichtet sind. In Sachsen-Anhalt wechselt der größte Teil der Nichtgymnasiasten nach der Grundschule auf die Sekundarschule, die auf den Erwerb des Haupt- und des mittleren Schulabschlusses ausgerichtet ist. An einzelnen Standorten existieren Gesamtschulen, die von rund 3 Prozent der Schülerschaft besucht werden (vgl. Statistisches Bundesamt, 2012). Beginnend mit dem Schuljahr 2013/14 kam es darüber hinaus an 13 Standorten zur Einrichtung erster Gemeinschaftsschulen, die hier auf der vierjährigen Grundschule aufsetzen.

Zur Gruppe der Länder mit *vier nichtgymnasialen Schulformen* gehören Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. In

allen drei Ländern finden sich nach wie vor Haupt- und Realschulen. In Baden-Württemberg kam es darüber hinaus nach dem Regierungswechsel (grün-rote Koalition seit 2011) seit Beginn des Schuljahres 2012/13 zur Gründung von Gemeinschaftsschulen. Beginnend mit der fünften Jahrgangsstufe sollen sie den Erwerb aller Abschlüsse ermöglichen. Bereits vor dem Regierungswechsel wurde ein großer Teil der baden-württembergischen Hauptschulen zu Werkrealschulen weiterentwickelt. Die Werkrealschulen umfassen die Jahrgangsstufen 5-10 und führen zum mittleren Schulabschluss („Werkrealschulabschluss“), ermöglichen aber auch den Erwerb des Hauptschulabschlusses nach Klasse 9 oder 10.

In Niedersachsen existieren neben Haupt- und Realschulen zusätzlich Gesamtschulen und die zu Schuljahresbeginn 2011/12 neu eingeführten Oberschulen. Letztere umfassen die Jahrgangsstufen 5-10 und können mit oder ohne gymnasialen Zweig ausgestattet sein. Eine eigene gymnasiale Oberstufe ist jedoch nicht vorgesehen. Es können der mittlere und der Hauptschulabschluss erworben werden. Eine ähnliche Schulform findet sich mit der Sekundarschule seit Schuljahresbeginn 2012/13 auch in Nordrhein-Westfalen, allerdings ist das Vorhalten eines gymnasialen Zweiges hier ebenso verpflichtend wie die Kooperation mit der gymnasialen Oberstufe eines Gymnasiums oder einer Gesamtschule.

Hessen ist das einzige Bundesland mit *fünf nichtgymnasialen Schulformen*. Hier existieren neben Haupt-, Real- und Gesamtschulen verbundene Haupt- und Realschulen sowie die zum Schuljahresbeginn 2011/12 neu eingeführten Mittelstufenschulen, die über eine stärkere Gewichtung berufsbezogener Inhalte zum mittleren und zum Hauptschulabschluss führen sollen.

Der Blick in die Länder macht die nach wie vor großen Unterschiede in der Ausgestaltung der Sekundarschulsysteme deutlich. Insgesamt lassen sich 16 verschiedene nichtgymnasiale Schulformen identifizieren. Hauptschulen bestehen gegenwärtig (noch) in vier, Realschulen in fünf, Gesamtschulen in acht Bundesländern.

Fazit

Mit den schulstrukturellen Entwicklungen, die in der Tendenz auf ein Zwei-Säulen-Modell hinauslaufen, werden die Voraussetzungen für die Sicherung eines breiten Bildungsangebots im Sekundarschulbereich und die Flexibilisierung von Bildungswegen geschaffen. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den nichtgymnasialen Schulformen besteht in der Ausgestaltung des Weges zum Abitur, der entweder über die Implementierung eines gymnasialen Bildungsganges bzw. Anspruchsniveaus während der Sekundarstufe I oder aber in der Bereitstellung vertikaler Anschlussoptionen nach dem Erreichen des mittleren Schulabschlusses umgesetzt wird, wenngleich eine klare Trennung dabei nur bedingt möglich ist, da einige Bundesländer beide Möglichkeiten vorsehen. Eine wesentliche Herausforderung innerhalb der neu geschaffenen Schulstrukturen ist die weitere Reduzierung sozialer Disparitäten des Bildungserwerbs, die Verringerung der Schulabbrecher, die Sicherung von Mindeststandards und die gleichzeitige Förderung von Leistungsspitzen. Eine intelligente und zukunftsfähige Schulstruktur ist hierfür keine hinreichende, aber notwendige Voraussetzung.

Autoren: **Prof. Dr. Kai Maaz und Dr. Marko Neumann**

Sackgasse Selektion

Mit integrativer Schulentwicklung zu mehr Bildungsgerechtigkeit für alle

Gesellschaftlichen Strömungen in Bezug auf Heterogenität und Demographie muss mit einer Schulentwicklung begegnet werden, die Bildungsqualität und -gerechtigkeit in der Breite nachhaltig zu sichern vermag. Eine Studie der rot-grünen Landesregierung in Baden-Württemberg, die der Herausforderung mit nachhaltigen Reformen begegnen will, gibt nun Aufschluss über Potentiale und erste Erfolge. Vielversprechende Schritte wurden bereits unternommen, obwohl große und anspruchsvolle Etappen noch zu nehmen sind und es für eine abschließende Evaluierung zu früh ist. Detaillierte Einsicht zum Zwischenstand gewährt Werner Weber – Vorsitzender des Schulleitungsverbands in Baden-Württemberg und Schulleiter der Friedrich-Voith Gemeinschaftsschule in Heidenheim an der Brenz.

Im Rahmen der qualitativen Evaluation der vorgenommenen Bildungsreformen unter Rot-Grün wurden maßgebliche Gestalter des Bildungswesens drei Jahre nach dem Reformerlass zu ihren Erfahrungen in Interviews befragt. Nachstehend werden die wichtigsten Ergebnisse des Gesprächs mit Werner Weber zusammenfassend geschildert. Die Ausführungen basieren auf den konkreten Antworten Webers, ohne diesen fortlaufend im Text als Absender zu nennen. Das Interview wurde im Juli 2015 von der Politikwissenschaftlerin Susanne Haastert von der Universität Konstanz geführt, die unter anderem zu Bildungssystemen und ihren Auswirkungen auf politische und gesellschaftliche Beteiligung forscht.

EINE KETTE IST NUR SO STARK WIE IHR SCHWÄCHSTES GLIED

Das dreigliedrige Schulsystem hat ausgedient. Es wird seit Jahren unterspült von gesellschaftlichen Entwicklungen, die darin nicht mehr angemessen abgebildet werden. Die Hauptschule, als schwächstes Glied einer in Gänze in Frage stehenden Kette, ist nicht erst seit Hauptschüler Probleme haben, mit ihren Abschlüssen noch einen beruflichen Ausbildungsplatz zu finden, unter Beschuss und einsames Schlusslicht auf der schulischen Beliebtheitskala. Die grundsätzlich gestiegenen Abschlussaspirationen von Seiten der Eltern tun ihr Übriges. So befand sich die Hauptschule in einer Abwärtsspirale, die Bildungsnachteile oft institutionell verstärkte und geriet vielerorts durch rückgängige Anmeldungen weiter unter Druck. Der Anteil der Hauptschüler an den Schülern eines Jahrgangs nimmt seit Jahren bundesweit ab. Immer seltener wurde und wird sich bewusst für die Hauptschule entschieden. Als Folge eines negativen Selektionsprozesses verkam die Hauptschule zur „Restschule“, die zunehmend auch von Seiten der Pädagogen in ein Legitimierungsvakuum lief.

Seit 2010 wurde sie in vielen Bundesländern mit den Real- und Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschulen in der Sekundarstufe I fusioniert und firmiert seitdem länderspezifisch unter verschiedenen Bezeichnungen. In manchen Ländern, wie Nordrhein-Westfalen oder Bayern, wird an der Hauptschule festgehalten, die dort mitunter als durchaus leistungsfähige Schulform weiterhin Akzeptanz und Anerkennung genießt. In Rheinland-Pfalz hat man die Hauptschule in die sogenannte Realschule plus integriert, in Berlin in die Integrierte Sekundarschule, in Schleswig-Holstein wurden seit 2010 flächendeckend die Real- und Gemeinschaftsschulen eingeführt. Zu den sinkenden Anmeldungen im Hauptschulbereich kommen im ländlichen Raum zusätzlich schrumpfende Bevölkerungszahlen. Im Wortsinne verlieren Schulen auf dem Land so mitunter Zug um Zug und das Kollegium dünnt sich entsprechend aus. Irgendwann leidet dann die Bildungsqualität, die ein so kleines Kollegium noch anbieten kann. Zudem verschlingen Kleinstschulen Ressourcen, die an anderer Stelle fehlen. Gleichwohl fällt es den Akteuren vor Ort und der Elternschaft nie leicht, einen Schulstandort aufzugeben.



Gemeinschaftsschulen bilden früh Toleranz für unterschiedlich veranlagte und talentierte Mitschüler aus

MEHR BILDUNGSGERECHTIGKEIT FÜR ALLE

Das große Ziel, unter das sich die Reformbemühungen der Landesregierung in Baden-Württemberg subsummieren lassen, lautet: Mehr Bildungsgerechtigkeit für alle. Neben der regionalen Schulentwicklung sind die Ganztagsgrundschule und die Gemeinschaftsschule Meilensteine auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Doch wie lässt sich diese definieren? Der den Bildungserfolg determinierende Faktor Nummer eins ist in die Deutschland immer noch – und das in beinahe absurd hohem Maße – der soziale Hintergrund eines Kindes. Es muss ein erklärtes Ziel sein, diesen Zusammenhang zu entkoppeln: Kinder sollten eine institutionelle Lernumgebung vorfinden, die es ihnen ermöglicht ihre Anlagen und Talente optimal zu entwickeln, auch wenn die Ausgangssituation und häusliche Förderung Defizite aufweist. Ganztags- und Gemeinschaftsschule sind ein großer Schritt in diese Richtung. Beide können ein wenig stimulierendes häusliches Umfeld auszugleichen versuchen und die Chancen auf förderliche Lern- und Lebenserfahrungen im pädagogisch betreuten Umfeld erhöhen.

HETEROGENITÄT BEWÄLTIGEN – GANZTÄGIG UND GEMEINSAM

Einwanderung, Mobilität, neue Arbeitswelt: Gesellschaft heute und dreigliedriges Schulsystem – das passt nicht mehr zueinander. Die soziale Mobilität und das gemeinschaftliche Lernen werden durch das dreigliedrige Schulsystem blockiert. Die Gemeinschaftsschule ist zentraler Wegweiser für ein zukunftsfähiges Bildungssystem. Sie verhindert ein unangemessen frühes und sich dafür zu folgenscher auswirkendes Einsortieren der Kinder in festgeschriebene Bildungsbiografien. Damit wird eine Ständegesellschaft zementiert, die unser zukünftiges soziales Miteinander nachhaltig beschädigen kann. In einer sich weiter ausdifferenzierenden Gesellschaft ist die Betonung der gemeinschaftlichen Aspekte entscheidend, um ein Auseinanderfallen in sich gegenseitig entfremdete Gruppierungen zu verhindern. Damit wird einer Radikalisierung gesellschaftlich abgehängter Minoritäten und Ressentiments, die aus Angst vor dem Fremden und Unverständnis für den Anderen resultieren, vorgebeugt.

Der einzelnen Lehrer und insbesondere die Schulleiter sind mit ihren individuellen Dispositionen von zentraler Bedeutung. Ihnen die nötigen Weiterbildungsangebote und zeitlichen Ressourcen an die Hand zu geben, um der Herausforderung Heterogenität zu begegnen, ist entscheidend. Die Vodafone Stiftung Deutschland hat in einer Studie zur kooperativen Elternarbeit, die großes Potential zum besseren Einbezug von Familien mit Migrationshintergrund birgt, herausgefunden, dass der Lehrer das entscheidende Bindeglied und die kommunikative Nahtstelle zu den Eltern ist. Der Lehrer wird als professioneller Bildungsexperte und erster Ansprechpartner auf Seiten der Elternschaft wahrgenommen, wenn es um Beratung in Fragen von Bildung und Erziehung geht. Für den Erfolg der Gemeinschaftsschulen ist es dabei besonders wichtig, dass die Pädagogen ein gemeinsames Bildungsideal entwickeln und sich nicht als schulstufenbezogene Fachlehrer begreifen, die ihre unterschiedlichen Ausbildungen und Schwerpunkte in den Vordergrund stellen. Selbstverständlich müssen diese Aspekte, um sich langfristig qualitätsgesichert entfalten zu können, auch Teil der Ausbildung von Lehrern, Erziehern und weiterem Personal des Ganztags werden. Sowohl die Ganztags- als auch die Gemeinschaftsschule fördern sozial mobile Lernwege. Gleichwohl

sind ihre Leistungen schwer messbar. Sie liegen vor allem im sozialen Bereich. Was ein Schüler ohne ganztägige Gemeinschaftsschule nicht erreicht hätte, lässt sich im Nachhinein nur schwer bewerten.

MULTIPROFESSIONELLE TEAMS SIND

VORAUSSETZUNG INKLUSIVER SCHULE

Die Kooperation mit außerschulischen Partnern lässt sowohl die Schule, als auch die der Schulgemeinschaft angeschlossenen gesellschaftlichen Gruppen profitieren. Außerschulische Aspekte, die unter anderem Relevanz für die Berufsorientierung der Schüler entwickeln können, werden so in die Schule getragen. Themen der Schulgemeinschaft finden wiederum Anschluss an das Vereins- und Kulturleben um die Schule herum. Multiprofessionelle Teams bieten vielseitigere Perspektiven auf den einzelnen Schüler und werden diesem damit insgesamt gerechter.

Ein nachhaltiges Qualitätsmanagement ist hierfür unabdingbar. Bildungspolitische Strohfeuer, die nicht mit ausreichenden Ressourcen versehen werden, um langfristig verlässliche Rahmenbedingungen zu installieren, wirken sich kontraproduktiv aus. Wichtig ist die Gewährleistung einer ausreichenden Personaldecke, denn Inklusion braucht Zeit und Muße. Die Zahl der Sonderpädagogen ist flächendeckend nicht zufriedenstellend. Bis jetzt wird der Schüler mit Behinderung aus Ressourcensicht wie ein Schüler ohne Behinderung bewertet. Das erschwert inklusive Bemühungen und leistet Frustrationen Vorschub. Die Gruppengrößen müssen entsprechend angepasst werden, um den Pädagogen ausreichend Handlungsspielraum zu lassen, sich wirklich auf einzelne schwierige Schüler vertiefend einlassen zu können.

ZWISCHENFAZIT UND AUSBLICK

Die Reformen finden zunehmend Akzeptanz bei allen Beteiligten. Ob die Entwicklungen von den Akteuren als Gewinn empfunden werden, hängt von einer Reihe von Faktoren ab. Zunächst stellt sich die Frage, was als Gewinn bewertet wird. Kommt bei der Ganztagschule mehr intellektuelle Leistung raus? Muss das so sein? Oder darf auch soziales Lernen als Erfolg gewertet werden? Ebenso ist bei Lehrkräften, Eltern und der Schulleitung die eigene Disposition, das Einlassen auf die neuen Strukturen, sowie der selbstmotivierte Einsatz als aktiver Mitgestalter eines neuen Schullebens, entscheidend für das positive oder negative Erleben von Ganztags, Inklusion und Gemeinschaftsschule. Wer als Schulleitung trotz der enormen Herausforderungen die Lust am erweiterten Gestaltungsspielraum für sich erkennt, der kann an den Reformen viel Freude entwickeln und Erfolge feiern. Hemmschuh ist lediglich der politische Zyklus in seiner fünfjährigen Struktur. Dieser greift zu kurz und bildet einen demotivierenden Zeithorizont, der den Herausforderungen nicht gerecht wird und die nötige Planungssicherheit desavouiert. Wenn Bildung und Politik entkoppelt würden und man gar einen 20-jährigen Zeithorizont für nachhaltige Entwicklungen aufmachen könnte, wäre das ebenso ein Traum, wie am Ende der Reise vielleicht sogar eine einzelne Schulform zu etablieren, die mit großer Offenheit jedem Kind die ihm angemessenen Entwicklungschancen bietet und zum individuell bestmöglichen Bildungsabschluss führt.

Autor: Jens Bülskämper • Bild: Fotolia

„Was ich lerne bringt mir nichts“

Von Ökonomie, Google und Alltagskompetenz – in der Schule

„Da steh' ich nun, ich armer Tor, und bin so klug als wie zuvor“, heißt es in der Tragödie des Gelehrten Faust. Die Kölner Schülerin Naina postete Anfang diesen Jahres beim Microblogging-Dienst Twitter eine Neuauflage: „Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtanalyse schreiben. In 4 Sprachen“. Damit hat sie unbestreitbar einer vielfach vorhandenen Befindlichkeit den Tweet gegeben und einen gesellschaftlichen Nerv getroffen.



Eine rege Publikumsbeteiligung prägte die Diskussion zur ökonomischen Bildung im Würth Haus

Von Kohle und Knete keine Ahnung

Die Stiftung der Deutschen Wirtschaft, die Robert Bosch Stiftung und die Stiftung Würth nahmen diese Steilvorlage zum Anlass, am Montag, dem 8. Juni 2015 unter dem Titel „Von Kohle und Knete keine Ahnung – Wie viel ökonomische Bildung brauchen Schüler?“ einen Diskussionsabend mit Bildungsexperten und -praktikern im Berliner Würth Haus zu veranstalten. Moderator Jan- Martin Wiarda diskutierte mit dem Vorstandsvorsitzenden der Stiftung Würth, Prof. Dr. Dr. h.c. Harald Unkelbach, dem Wirtschaftsdidaktiker Prof. Dr. Thomas Retzmann von der Universität Essen, Miriam Pech, Schulleiterin der Heinz Brandt Schule Berlin-Pankow und Sven Weikert, dem Geschäftsführer der Vereinigung der Unternehmerverbände in Berlin und Brandenburg. Außerdem zu Wort kamen Referendarinnen, die im Projekt „Universum Wirtschaft“ der Stiftung der Deutschen Wirtschaft Vorschläge für wirtschaftliche Themen im Unterricht erarbeitet hatten, sowie ein engagiert mitdiskutierendes Fachpublikum.

Welche Verantwortung trägt die Schule bei der Vermittlung von alltagstauglichem Wissen? Brauchen wir ein eigenes Fach „Ökonomische Bildung“? Kann ökonomische Bildung nicht auch an die Inhalte des bestehenden Fächerkanons andocken? Warum bleiben die vielfältigen Möglichkeiten, in allen Fächern die jeweils wirtschaftliche Dimension zu thematisieren, so oft ungenutzt? Ein sich an der Diskussion beteiligender Lehramtsstudent mit dem Fach Sport gab in seiner Wortmeldung zu bedenken, dass sein Fach ja nun leider keinen wirtschaftlichen Bezug böte. Nach einer kurzen Schrecksekunde und laut vernehmbarem Gemurmel im Publikum: Keine wirtschaftlichen Bezüge im Sport?! In einer Disziplin der millionenschweren Ablösesummen und ebenso lukrativen Werbeverträge eine gewagte These. Es zeigte sich, dass sich mehr Wirtschaft in bestehenden Fächern entdecken lässt, als vermutet.

Alltagskompetenz versus klassischer Kanon?

Die Welt hat sich gewandelt: Die Bedeutung und Bezüge wirtschaftlicher Zusammenhänge haben sich vervielfacht. Gleichzeitig haben globale Finanzströme und –märkte mitunter monströse Dimensio-

Ein 134 Zeichen-Tweet der Schülerin hat ausgereicht, um eine deutschlandweite gesellschaftliche Debatte über Bildungsinhalte auszulösen. Das darf Beleg genug dafür sein, dass hier ein neuralgischer Punkt gestreift wurde, der vielen unter den Nägeln brannte und auf ein breites Diskursbedürfnis traf. „Wenn wir als Schule junge Menschen dazu befähigen, dass sie eine solch' wichtige Diskussion entfachen, haben wir zentrale Erziehungsziele erreicht“, befand dazu Monika Burbaum, Direktorin des Kölner Ursulinengymnasiums, an welchem die Schülerin im Juni ihr Abiturzeugnis erhielt. „Ich finde es sehr positiv, dass Naina diese Debatte angestoßen hat“, äußerte sich ebenfalls Bundesbildungsministerin Johanna Wanka. Vorsichtig ergänzte sie: „Ich bin dafür, in der Schule stärker Alltagsfähigkeiten zu vermitteln. Es bleibt aber wichtig, Gedichte zu lernen und zu interpretieren.“



Von Kohle und Knete keine Ahnung?
Das ist am Ende der Schulzeit doch ein bisschen wenig

nen erreicht, die sich längst nicht mehr mit einfachen Schemata und Modellen eines Wirtschaftsunterrichtes nach John Maynard Keynes erfassen lassen. Gewissermaßen haben wirtschaftliche Themen so stark in andere gesellschaftliche und kulturelle Themenkreise diffundiert, dass die Reflexion ihrer Relevanz massiv an Bedeutung gewonnen hat. In der Schule fristet das Thema trotzdem oft weiterhin ein Schattendasein.

Die in der Diskussion um den Ganztags vielbeschworenen multiprofessionellen Teams könnten auch im Feld der wirtschaftlichen Alltagskompetenzen eine sehr wertvolle Ergänzung sein. Umgekehrt kann das Thema ökonomische Bildung auch Motor einer Öffnung von Schule für andere Kompetenzträger sein. Schule hat leider die natürliche Tendenz sich durch den ausbildungsbiographischen Hintergrund der Lehrkräfte in ihrer Distanz zu wirtschaftlichen und lebensweltlichen Bezügen selbst zu erhalten.

Ein Kurs im Googeln – das wär's

Kann Schule überhaupt alle Bedürfnisse der Menschen abbilden? Muss alles, was an lebensweltlicher Kompetenz in fünf Minuten bei Google zu finden ist, in die Lehrpläne und Curricula geschrieben werden? Wird Schulstoff durch seine scheinbare Distanz zum Alltag wertlos? Sind Alltagskompetenzen, die nach wenigen Monaten möglicherweise veraltet sind, notwendigerweise die besseren Lehrinhalte? Der Kompetenzbezug aktueller Curricula verweist ja bereits auf den zeitlosen Aspekt des „Lernens zu lernen“. Eine perfekte Vorbereitung aufs Leben kann es in der Schule wohl eh nicht geben. Leben kann man nur durch das Leben selbst lernen. Schule bildet wichtige Basiskompetenzen aus, die die Grundlage sind, um sich Weiteres in Eigenregie aneignen zu können. Wer ein Gedicht analysieren kann, der schafft auch die Steuererklärung – umgekehrt nicht unbedingt.

Daneben produziert Schule wertvolle Effekte, die nicht unmittelbar sichtbar oder planbar wären. Die Erfahrung, auch mal ein beson-

ders ungeliebtes Fach abzusitzen, sich durch ein anfänglich ganz und gar uninteressantes Thema zu ackern, unter schwierigen Bedingungen durchzuhalten und die geliebten Fächer als solche dann erst richtig wertzuschätzen: All' das hält viele beinahe unsichtbare aber sehr wertvolle Nebeneffekte bereit, die den Charakter bilden. Auch das, was sich scheinbar nicht brauchen und verwerten lässt, kann bedeutsam sein.

Vor dem Hintergrund einer immer komplexeren Wirklichkeit, der Digitalisierung und Globalisierung, den immer vielfältigeren Lebensentwürfen und beruflichen Biographien, steht ein Ausbau der lebensweltlichen Bezüge und die Schaffung thematischer Räume, die sich mit diesen Dingen im schulischen Rahmen auseinandersetzen, der Schule sehr gut zu Gesicht. Allein der große Zuspruch aus Schülerkreisen sollte Lust machen, das dort bestehende Interesse aufzugreifen. Wie wäre es denn, dass Pferd einfach mal andersherum und damit vom Schüler aus aufzuzäumen: Gewissermaßen vom Alltagsbezug in die klassische Bildung zurück. Vielleicht lassen sich ja so bei den Schülern unbeliebte Themen wieder mit Interesse aufladen. Ein Beispiel? Auch dieser Text kann nicht auf alle Herausforderungen des Alltags erschöpfend vorbereiten. Manchmal hilft eben nur „Learning by doing“ oder das berühmte „Probieren geht über Studieren“.

Autor: **Jens Bülskämper** • Foto: **Thomas Trutschel**

Anzeige



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

Die mehr als 140 Deutschen Auslandsschulen weltweit benötigen gut qualifizierte Führungskräfte, vor allem Pädagoginnen und Pädagogen, die bereit sind, die reizvolle Herausforderung einer Stelle als Schulleiterin bzw. eines Schulleiters anzunehmen.

Bewerbungsvoraussetzungen:

- ✓ Sie haben sich im Inlandsschuldienst und/oder im Auslandsschuldienst besonders bewährt.
- ✓ Sie haben bereits eine herausgehobene Funktion in der Schule wahrgenommen.
- ✓ Beim Dienstantritt in der Auslandsschule waren Sie mindestens drei Jahre im Inlandsschuldienst tätig gewesen.

Hinsichtlich des Bewerbungsverfahrens nehmen Sie bitte Kontakt auf mit dem

Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA 3
50728 Köln • Ansprechpartnerin: Frau Hannemann

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

sowie mit dem zuständigen Auslandsbeauftragten in dem für Sie zuständigen Kultusministerium.

Weitere Informationen zum Bewerbungsverfahren sowie zu den Auslandsschulen finden Sie im Internet unter www.auslandsschulwesen.de.



Bundesverwaltungsamt
– Zentralstelle für das
Auslandsschulwesen –



Folgen von G8

DIW Wochenbericht liefert neue Auswertung zur Schulreform

Die Verkürzung der Gymnasialzeit auf 12 Jahre, bekannt als G8, war eines der umstrittensten Schulreform-Projekte der letzten Jahre. Und nicht nur auf pädagogischer Ebene wurde debattiert. Für viele markierte das ambitionierte schulpolitische Projekt die Demarkationslinie zwischen linkem und rechtem Flügel der Politik insgesamt. Während erstere ein Wiederaufleben des Raubtier-Kapitalismus witterten, der Kinder schon in frühen Jahren zu Effizienzmaschinen machen will, sahen letztere den Wechsel zu G8 als längst überfälligen Reformschritt, der den Wirtschaftsstandort Deutschland zukunftsfähig macht. Erste Evaluationen ließen so nicht lange auf sich warten. Kürzlich erst befasste sich der Wochenbericht des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung DIW (Ausgabe 18/2015) mit den Folgen der Schulzeitverkürzung.

Bei G8 ging es im Kern darum, das im internationalen Mittel hohe Schulentlassungsalter in Deutschland zu senken und so den früheren Übergang in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Damit sollten zugleich die Auswirkungen des demographischen Wandels abgefedert werden: Durch den früheren Arbeitsmarkteintritt erhöht sich einerseits die Anzahl der Jahre, in denen in die Sozialversicherungskassen eingezahlt wird, andererseits stehen dem Markt somit mehr Fachkräfte zur Verfügung.

Der DIW-Bericht indes greift nicht den eingangs beschriebenen Tonfall der Debatte auf, sondern bleibt weitgehend wertungsfrei in der Präsentation seiner Schlussfolgerungen. Verlässliche empirische Befunde, so der Tenor, gäbe es gegenwärtig kaum; die Studie des DIW Berlin hat aus diesem Grund deutschlandweit amtliche Daten über alle Schüler der Abiturjahrgänge zwischen 2002 und 2013 einbezogen und ausgewertet. Diese Datenmenge umfasste 2,3 Millionen Abiturienten in jenen 14 Bundesländern, die die Reform zumindest zeitweise eingeführt hatten.

Dabei zeigte sich, dass sich durch die G8-Reform das Alter der Abiturienten an Gymnasien durchschnittlich um 10 Monate verringert hat. Erwartbar wären, der tatsächlichen Schulzeitverkürzung Rechnung tragend, 12 Monate gewesen. Die Abweichung begründet die Studie mit der höheren Anzahl an Schülerinnen und Schülern, die während ihrer Gymnasialzeit sitzengeblieben sind. Der Anteil ist um ein Fünftel bzw. 3 Prozent angestiegen

– unter G9 lag der absolute Wert der „Sitzenbleiber“ pro Jahrgang bei 14,5 Prozent. Von dieser Entwicklung waren Jungen stärker betroffen als Mädchen, die meisten Klassenwiederholungen waren zudem in der Oberstufe zu verzeichnen.

Diese Daten lassen laut DIW unterschiedliche Schlüsse zu: „Einerseits kann es sein, dass die Schüler die unteren Klassenstufen trotz potentieller Lernstandsdefizite passierten, sich diese Defizite aber im Verlauf der Gymnasialzeit aufbauten und erst in der Oberstufe zu Klassenwiederholungen geführt haben. Andererseits ist es aber auch möglich, dass die Klassenwiederholungen nicht automatisch eine Überforderung der Schüler widerspiegeln, sondern auf deren Abwägung zurückgehen, eine Klassenstufe freiwillig zu wiederholen, um Kurswahlen anzupassen oder um die Abiturleistungen zu verbessern.“ (DIW Wochenbericht 18/2015, S. 455)

Bei der Verkürzung wurde die absolute Anzahl der Unterrichtsstunden bis zum Abitur beibehalten. Das entspricht unter Berücksichtigung der geringeren Anzahl an Klassenstufen einer Mehrbelastung pro Schüler um 3,7 Wochenstunden bzw. einem Anstieg um 12,5 Prozent. In nicht wenigen Bundesländern hat unter anderem diese Mehrbelastung zu einer Abkehr von G8 geführt: 14 von 16 Ländern sind mittlerweile zur vorherigen Regelung des Abiturs nach 12 Schuljahren zurückgekehrt.

Die Zahl der Abiturienten hatte sich infolge der Einführung von G8 allerdings in keinem Bundesland verändert.



G8: Schülerfrust vs. struktureller Fortschritt?

Weitere wissenschaftliche Perspektiven auf G8

Der DIW-Bericht übt zugleich Kritik an den bereits vorliegenden empirischen Befunde zu G8. Denn die existierenden Studien, so der Bericht, verglichen Schüler der letzten G9-Kohorte mit Schülern der ersten G8-Kohorte – eben jene Schüler, die im ersten „Doppeljahrgang“ gleichzeitig das Gymnasium verlassen haben. Dabei wurden praktisch keine Unterschiede hinsichtlich Abiturnoten, Freizeitverhalten, Gesundheit oder Studierfähigkeit festgestellt. Der DIW-Bericht weist darauf hin, dass Schlussfolgerungen, die auf Basis der Daten des Doppeljahrgangs gezogen wurden, nicht unbedingt auf nachfolgende Jahrgänge anwendbar seien, da „durch die doppelte Jahrgangsstärke ein besonderer Wettbewerb um nachschulische Ressourcen bestand“ (ebd., Seite 448). Beispielhaft für eine solche Studienperspektive, die auf anderer Datenbasis ein Licht auf die (vermeintlichen) Ergebnisse von G8 werfen wollte, ist die bereits 2012 veröffentlichte „KESS-Studie“. Diese postulierte: Hamburger Abiturienten erzielen nach 8 Jahren Gymnasialzeit bessere Ergebnisse als nach 9 Jahren; „Turbo-Abiturienten lernen besser“ titelte SPIEGEL Online seinerzeit (<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/kess-studie-zu-g8-und-g9-acht-jahre-gymnasium-reichen-aus-a-869483.html>, veröffentlicht 27.11.2012, abgerufen 8.9.2015).

Bezugsgröße für die Befunde waren die Ergebnisse der Lau-Studie („Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“), die 6 Jahre vor KESS in Hamburg durchgeführt worden war. In Relation dazu zeigte sich, dass Hamburger Abiturienten unter G8 in Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften besser abschnitten.

Diese Erhebung erhielt zwar viel öffentliche Beachtung, wurde jedoch auch fachlich kritisch diskutiert. Vor allem die Methodik stand dabei im Fokus – bei den eingesetzten Untersuchungsinstrumenten habe es sich um „Schnelltests“ gehandelt, die den tatsächlichen Aufgabenstellungen und der Prüfungssituation im Abiturkontext nicht entsprächen (vgl. u.a. Prof. Dr. Hans-Peter Klein unter <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/turbo-abiturienten-lernen-keinesfalls-besser-die-widerlegung-der-aussagen-der-studie-kess-12.html>, erstmals veröffentlicht in der „Wirtschaftswoche“ vom 19.5.2014, abgerufen 8.9.2015).

Während die KESS-Studie eine klare Positionierung zu G8 beinhaltet, ist der DIW Wochenbericht auf Grundlage der aktualisierten Datenlage deutlich zurückhaltender. So verweist Mathias Huebner, der die Studie wissenschaftlich maßgeblich begleitet hat, auf die Notwendigkeit weiterführender Untersuchungen: „Um die G8-Reform umfassend zu beurteilen, braucht man verschiedene Perspektiven und vor allen Dingen auch Datensätze, die die Betrachtung unterschiedlicher Untersuchungsgrößen erlauben. Nach dem jetzigen empirischen Kenntnisstand können wir keine Empfehlung für eine längere oder kürzere Gymnasialzeit aussprechen und sehen die Notwendigkeit, weitere Studien durchzuführen, denn nur mit der Betrachtung zahlreicher Aspekte der Reform kann man Hinweise darauf gewinnen, ob die Reform Zusatznutzen oder Zusatzkosten verursacht“ (ebd., Seite 457).

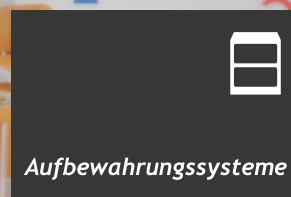
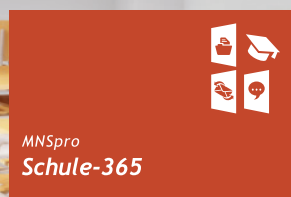
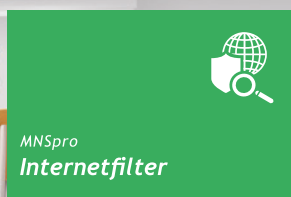
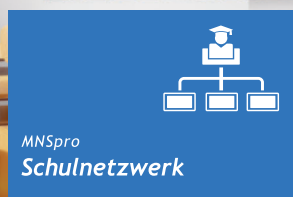
Autor: **Michael Smosarski** • Bild: **Fotolia**

Anzeige

Mehr als eine Dekade Erfahrung in moderner Schul-IT



AIX|CONCEPT
Ihr Partner für Schul-IT



Bereits seit mehr als 12 Jahren ist die AixConcept GmbH als spezialisierter IT-Dienstleister im Bildungsbereich tätig. Das Angebotsspektrum umfasst professionellen Service ebenso wie ein speziell auf schulische Bedürfnisse

zugeschnittenes IT-Produkt-Portfolio für Administration und Unterrichtsgestaltung. Wir bieten unseren Kunden schlüsselfertige IT-Lösungen aus einer Hand - individualisiert, passgenau und zuverlässig.

Multiprofessionelle Teamentwicklung

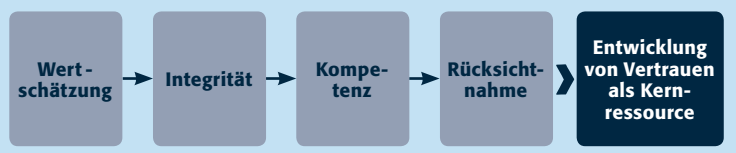
Kompetenzen und Schulleitungsrolle

Heterogene Lerngruppen, Ganztagschule, Inklusion – ohne gelingende Teamentwicklung wird es in diesen wichtigen Aufgabenfeldern keine durchschlagenden Erfolge geben! An die multiprofessionelle Zusammenarbeit stellen diese Aufgaben allerdings hohe Anforderungen. Das anspruchsvolle Programm lautet nämlich: Respekt und Wertschätzung vor den „benachbarten“ Fächern müssen sich einstellen, obwohl diese gerade wegen ihrer Nachbarschaft eher als Konkurrenz erlebt werden.

Wie also kann die multiprofessionelle Kooperation von Lehrkräften, Sozialpädagoginnen, Integrationshelfern und Lerntherapeutinnen gelingen? Darum geht es: Vertrauen und Wertschätzung als Kernressourcen, Kommunikation im Team: Vom „Runterladen“ zum schöpferischen Zuhören, Kompetenzen in multiprofessionellen Teams und die Rolle der Leitung als „Support structure“.

Vertrauen und Wertschätzung als Kernressourcen von Teams

In ihrer Studie „Trust in Schools“ über die erfolgreiche Schulreform in Chicago beschreiben Anthony Bryk und Barbara Schneider (2002) wie wichtig Vertrauen als „Kernressource“ („Core Ressource“) auch in schulischen Veränderungsprozessen ist – dies bezieht sich interessanterweise sowohl auf die kollegiale Zusammenarbeit als auch auf den Unterricht. Sie konnten beispielsweise empirisch nachweisen, dass „vertrauensvolle Beziehungen“ zwischen Lehrkräften und Schülern den stärksten Einfluss auf eine positive Leistungsentwicklung haben, was die „Hattie-Studie“ eindrücklich bestätigt hat. Sehr differenziert arbeiten sie desweiteren heraus, dass Vertrauen vier Dimensionen beinhaltet: 1) Wertschätzung: „Schätzt die Person mich?“ 2) Integrität: „Steht die jeweilige Person für ihre propagierten Werte?“ 3) Kompetenz: „Verfügt die Person über die notwendigen Fähigkeiten?“ und 4) persönliche Rücksichtnahme: „Kümmert sich die Person um mich?“ (Bryk/Schneider 2002, S. 87; Übersetzung: E.P.). Wertschätzung und Vertrauen gehören also offensichtlich zusammen. In der folgenden Abbildung habe ich den Einfluss der vier genannten Elemente auf die Vertrauensbildung in Gruppen dargestellt:



Entwicklung von Vertrauen als Kernressource von Teams

Auch die Forschung zur Effektivität von Gruppen kommt zu dem Ergebnis, dass Vertrauen als entscheidender Faktor für gelingende Teamentwicklung betrachtet werden kann: So hat Amy Edmonson

von der Harvard Business School in ihren umfangreichen Untersuchungen zur lernenden Organisation herausgefunden, dass der stärkste Vorhersagewert („strongest predictor“) für Engagement und Commitment in einer Gruppe die psychologische Sicherheit bzw. das Vertrauen ist (Edmonson 2002, S. 135).

Kommunikation im Team: Vom „Runterladen“ zum „schöpferischen Zuhören“

In seinem vielbeachteten Managementbuch „Theorie U – Von der Zukunft her führen“ entwickelt Claus-Otto Scharmer (2009), Soziologe am MIT in Boston eine Kommunikationstheorie, die auch gut für Schul- und Teamentwicklungsprozesse nutzbar gemacht werden kann. Im Zentrum dieses Kommunikationsmodells stehen vier unterschiedliche Formen des Zuhörens, die aber durchaus viel weitergehend als mentale Modelle betrachtet werden können. Diese „kommunikativen Entwicklungswege“ (Scharmer 2009, S. 37) sind nämlich auch entscheidend dafür, wie wir mit Veränderungsanforderungen in unserem schulischen Umfeld umgehen.

ZUHÖREN 1: RUNTERLADEN

Eine sehr verbreitete Form des Zuhörens stellt das „Downloaden“ dar, bei dem unreflektiert eine vorhandene, eigene Meinung bestätigt wird: „Ist schon klar, weiß ich schon, kenne ich auch...“ Hiermit werden „eigene Denkgewohnheiten bestätigt“ (Scharmer 2009, S. 35) – die etwa im systemischen Ansatz propagierten „sanften Irritationen“ oder gar neue Ideen werden ausgeschlossen. Das „Runterladen“ ist letztendlich ein „Muster der Vergangenheit“ (a.a.O., S. 124).

Als „kommunikativer Entwicklungsweg“ beschreibt das „Runterladen“ also eher eine gedankliche Sackgasse, die Veränderung oder Lernen und damit Weiterentwicklung nicht zulässt.

ZUHÖREN 2: DEBATTE („OPEN MIND“)

Dieses kommunikative und mentale Modell ist handlungsleitend bei Debatten und Streitgesprächen, die ein faktenbezogenes und fokussiertes Zuhören verlangen. Zuhören des Typs 2 „ist der Grundmodus der Wissenschaft. Sie stellen Fragen und beobachten sorgfältig, welche Antworten Ihnen z. B. die Natur gibt“ (a.a.O., S. 35). Es werden Fragestellungen formuliert, Hypothesen entwickelt und überprüft.

Literatur:

Bryk, A.S./Schneider, B.: *Trust in Schools. A Core Ressource for Improvement*. New York 2002.

Buber, M.: *Zwiesprache*. Heidelberg 1978.

Edmonson, A.: *The Local and Variegated Nature of Learning in Organizations: A Group Level Perspective*. In: *Organization Science*. Heft 2/2002.

Philipp, E.: *Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Weinheim/Basel 2014.

Scharmer, C.O.: *Theorie U. Von der Zukunft her führen*. Heidelberg 2009.

ZUHÖREN 3: DIALOG („OPEN MIND AND OPEN HEART“)

Bei dieser Form des Zuhörens verschiebt sich unsere Wahrnehmung: Wir hören nicht nur mit „offenem Geist“, wir nutzen auch die „Intelligenz des Herzens“ (a.a.O., S. 36), indem wir uns in einen anderen Menschen oder in eine Gruppensituation hineinversetzen. Empathisches Zuhören heißt „nicht der eigenen inneren Stimme zuzuhören, sondern dem, was der jeweils andere wirklich sagt“ (a.a.O., S. 386). Martin Buber spricht sogar vom „Dialogischen Leben“, das sich dadurch auszeichne, dass „man mit den Menschen, mit denen man zu tun hat, wirklich zu tun hat“ (Buber 1978, S. 43). Aus dem Zuhören könnte hier ein zugewandtes, empathisches Hinhorchen werden – in Abwandlung des bekannten Exupéry-Zitats: „Man sieht nicht nur mit dem Herzen besser, man hört auch mit dem Herzen besser“.

ZUHÖREN 4: SCHÖPFERISCHES ZUHÖREN („FLOW“)

Diese sehr anspruchsvolle Kommunikationsform ist ein Zuhören aus dem entstehenden Zukunftsfeld: Damit „befinden wir uns in einem anderen, gesteigerten Zustand der Aufmerksamkeit“ (Scharmer 2009, S. 36). Eine weitere Definition dazu lautet: „Anwesend werden in einer höchsten zukünftigen Möglichkeit“ (a.a.O., S. 37). Diese Beschreibung verdeutlicht, dass das schöpferische Zuhören durchaus auch spirituelle Aspekte beinhalten kann.

Das schöpferische Zuhören ermöglicht magische Momente und „Gipfelerlebnisse“ mit Gruppen, die als Entdeckung des gemeinsamen Grundes sehr viel Kreativität in einem Team freisetzen können!

Erfolgreiche schulische Teams werden selten im Runterlade-Modus kommunizieren und agieren: Sie wechseln vielmehr anlassbezogen zwischen den kommunikativen Entwicklungswegen zwei, drei und vier, wobei das „schöpferische Zuhören“ als anspruchsvollste Kommunikationsform sicherlich nicht jeden Tag zum Zuge kommen dürfte.

Kompetenzen und Ansprüche in multiprofessionellen Teams

Um die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams zu verbessern, schlage ich vor, sich an den folgenden drei Aspekten zu orientieren:

- **Gemeinsame Entwicklung eines Leitbildes**

Sowohl vom Ergebnis her als auch im Prozess der Erarbeitung ist die kooperative Entwicklung eines Leitbildes ein guter Beitrag zur professionellen Zusammenarbeit. Denn: Ein Leitbild als „gehobener Hausverstand“ ermöglicht die Orientierung in und Identifikation mit der jeweiligen Schule (ausführlicher in: Philipp 2014, S. 11). Im Sinne einer „shared vision“ kann dieses Leitbild darüber hinaus den Gruppenzusammenhalt, die Kohäsion eines Teams, fördern.

- **Teamfähigkeit**

Auch wenn der Begriff der „Teamfähigkeit“ in der fachlichen Bezugsliteratur eher als schwammig und wenig definiert beschrieben wird, benötigen die Teammitglieder eine gewisse, persönliche „Grundausstattung“ oder die gern bemühte „Haltung“, die sich mit folgenden Stichworten hier nur anreißen lässt: Offenheit, Empathie, Fehlertoleranz, nicht zuletzt ganz schlicht Selbstironie.

- **Perspektivwechsel**

„Sich-in-die-Schuhe-des-anderen-stellen“ – auch als systemischer

Anspruch – bedeutet, die subjektive Wirklichkeit der anderen Gruppenmitglieder zu teilen, indem man zu ihnen in eine echte Beziehung im Sinne des „empathischen Zuhörens“ tritt. Dies funktioniert umso besser, wenn wir statt der „Defizitbrille“ die „Chancenbrille“ nutzen! Auf diese Weise sind die multiprofessionellen Unterschiede in Teams als Ressource nutzbar – nach dem Motto: Synergie entsteht durch das Ausgleichen der Unterschiede!

Rolle der Schulleitung: Team vorleben und Unterstützungsstrukturen schaffen

Der relativ bekannte Anglizismus „Actions speak louder than words“ dürfte auch hier gelten: Wenn ein Schulleitungsteam die wertschätzende Zusammenarbeit überzeugend vorlebt, dann fällt es den Lehrkräften sicherlich leichter, sich mit dem Teamgedanken zu beschäftigen. Diese Vorbildwirkung setzt voraus, dass die Leitungspersonen ihr jeweiliges „inneres Team“ als Modell und Methode beherrschen. Das vielfach bekannte Motto: „Wer sich selbst nicht führen kann, kann auch andere nicht führen“ dürfte auch hier gelten.

Über das eigene Vorbild im Sinne von „Walk the talk“ hinaus stellen sich der Schulleitung die folgenden vier Unterstützungsaufgaben bei der Teamentwicklung im Kollegium:

- **Organisatorisch**

Hier ist an ein fest im Stundenplan verankertes Zeitfenster, die berühmte „Teamstunde“, zu denken, an der im gesamten Haus kein Unterricht stattfindet. Ein eigener Teamraum für die Gruppe klingt möglicherweise utopisch, ist aber selbst in dürftig ausgestatteten Schulen möglich, wie ich in einigen Beratungssituationen sehen konnte.

- **Fortbildung**

Zur Einführung von Teamarbeit in einem Kollegium kann als weitere Basisvoraussetzung gelten, dass entsprechende Fortbildungen angeboten werden. Als Einstieg bietet sich ein Pädagogischer Studientag an, der sich mit den Grundlagen und dem Handwerkszeug der Teamentwicklung beschäftigt (s. ein ausführlicher Beispielaufbau mit Materialien in: Philipp 2014, S. 64ff.).

- **Feedback**

Eine positive Würdigung von Erfolgen bei der Umsetzung der Teamentwicklung gehört sicherlich auch zur Unterstützungsfunktion der Schulleitung. Das althergebrachte Führungsmotto „Mein Schweigen ist Lob genug“ wäre hier völlig deplatziert.

- **Führungsleitbild**

Eine weitere Möglichkeit Teamarbeit im Kollegium zu verankern, bietet das Führungsleitbild, womit die Unterstützungsaufgabe der Schulleitung explizit verschriftlicht wird. So lautet beispielsweise der erste Führungsgrundsatz des Berufskollegs Steinfurt in Nordrhein-Westfalen: „Teambildung und Teampflege“. Und bei den erläuternden Stichworten heisst es: „Der Einsatz in professionellen Lerngemeinschaften soll die Motivation für das gemeinsame Ziel fördern (...) Schaffung von notwendigen Rahmenbedingungen (Materielle Maßnahmen, zeitliche Freiräume). Rollen im Team offen diskutieren.“

Autor/ Abbildung: **Dr. Elmar Philipp**



Zum Autor:

Dr. Elmar Philipp ist seit über 20 Jahren als freiberuflicher Berater, Fachbuchautor und Fortbildner im Schulfeld unterwegs. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte: Die persönliche Seite des Change Managements, Leitbildarbeit, Steuergruppenqualifizierung und Teamentwicklung.

Elmar Philipp: Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule Erschienen bei BELTZ. ISBN 978-3-407-62926-5, 1. Auflage 2014. 101 Seiten. Broschiert. 19,05 EUR.

Aktion zusammen wachsen

Bildungspatenschaften stärken, Integration fördern

Patenschafts- und Mentoringprojekte bieten Kindern und Jugendlichen auf vielfältige Weise eine individuelle und unbürokratische Hilfe und Förderung. Seit 2008 unterstützt das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gemeinsam mit der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration bürgerschaftliches Engagement für junge Menschen mit Zuwanderungshintergrund und regt die Gründung neuer Projekte an.

Die „Aktion zusammen wachsen“ ermöglicht die Vernetzung von Patenschafts- und Mentoringprojekten, die Kinder und Jugendliche in ihrer Sprach- und Lesekompetenz fördern, sie auf ihrem Bildungsweg begleiten und beim Übergang in Ausbildung und Beruf stärken. In den Projekten stehen engagierte Bürgerinnen und Bürger jungen Menschen in unterschiedlichen Lebensbereichen beratend und unterstützend zur Seite.

Mit der Unterstützung der Patenschafts- und Mentoringprojekte verfolgt die „Aktion zusammen wachsen“ das Ziel, die Bildungs- und Teilhabechancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu verbessern und so die Integration zu fördern.

Um Patenschafts- und Mentoringprojekte gezielt zu unterstützen, vernetzt die „Aktion zusammen wachsen“ bestehende Projekte, fördert den Wissens- und Erfahrungsaustausch der Beteiligten und trägt so zur Qualitätsentwicklung bei:

- Eine Projektdatenbank auf www.aktion-zusammen-wachsen.de mit deutschlandweit mehr als 750 Einträgen ermöglicht engagierten Bürgerinnen und Bürgern die Suche nach Projekten vor Ort und die Kontaktaufnahme der Projekte untereinander.
- Die Website bietet aktuelle Informationen rund um das Thema Patenschaften und Integration, Hinweise auf Publikationen und Veranstaltungen und stellt regelmäßig ausgewählte Projekte und Patenschaftsstandards vor.
- Die „Aktion zusammen wachsen“ bietet zahlreiche Leitfäden, Handreichungen und Orientierungshilfen z.B. zur Gründung von Patenschaftsprojekten, zur Presse- und Öffentlichkeitsarbeit oder zum Fundraising.

Ein zentrales Anliegen ist es auch, die „Aktion zusammen wachsen“ und das Engagement in Patenschafts- und Mentoringprojekten einer breiteren Öffentlichkeit vorzustellen und regionale Schwerpunkte rund um das Thema Patenschaften stärker zu berücksichtigen. Mit dem Ziel, Patenschaften in den Kommunen weiter zu stärken und den Aufbau von regionalen Netzwerken für Patenschafts- und Mentoringprojekte nachhaltig zu verankern, startete 2013 das Modellprojekt „Kommunale Vernetzung zur Unterstützung des bürgerschaftlichen Engagements in Patenschafts- und Mentoringprojekten“ mit der Förderung von 25 Modellkommunen. Die Vernetzung von Patenschafts- und Mentoringprojekten mit kommunalen Akteuren und Einrichtungen der Wirtschaft soll mit diesem Modellprojekt weiterentwickelt und etabliert werden.

PATENSCHAFTS- UND MENTORINGPROJEKTE FÖRDERN KINDER UND JUGENDLICHE INDIVIDUELL

Engagierte Patinnen und Paten fördern Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien beim Erwerb der deutschen Sprache, helfen ihnen bei Hausaufgaben oder beraten und begleiten sie beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Bürgerschaftliches Engagement ist eine wichtige Ergänzung zu pädagogischen Angeboten in Kindergarten und Schule, denn Patinnen und Paten können sehr persönlich und direkt auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder und Jugendlichen eingehen. Die Projektlandschaft in Deutschland ist sehr vielfältig. Dennoch ist ihnen allen eines gemeinsam: Alle Projekte sind auf den individuellen Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet. Die „Aktion zusammen wachsen“ möchte die Arbeit dieser Patenschaftsprojekte erleichtern, sie mit zielgenauen und nachhaltigen Angeboten unterstützen und miteinander vernetzen.

Die „Aktion zusammen wachsen“ ist offen für das gesamte Spektrum bürgerschaftlichen Engagements im Bildungsbereich, setzt aber Schwerpunkte an den für die Integration wichtigen Phasen persönlicher Entwicklung und den Übergängen im Bildungssystem. Im Fokus stehen daher Patenschafts- und Mentoringprojekte, die in den folgenden Bereichen aktiv sind:

- die frühe Kindheit und der Übergang in die Grundschule
- das Grundschulalter und der Übergang in weiterführende Schulen
- die weiterführenden Schulen und der Übergang in Ausbildung und Beruf

Zentrale Anlaufstelle für alle Fragen zur „Aktion zusammen wachsen“ ist die im Bundesamt für Familie und gesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) angesiedelte Bundesservicestelle in Köln. Weitere Informationen erhalten Sie unter www.aktion-zusammen-wachsen.de und unter www.bmfsfj.de.

Text: **Aktion zusammen wachsen** • Foto: **Fotolia**

Wer innoviert, gewinnt

Die Rolle von Technologie im Konkurrenzkampf um Schüler und Lehrer

Im Werben um die Gunst von Schülern und Lehrern stehen Schulen bundesweit stärker im freien Marktwettbewerb, als es der Schonraum Bildung für gewöhnlich suggeriert. Sowohl regional wie auch über Bundeslandgrenzen hinweg müssen sich Lehranstalten angesichts schwindender Schülerzahlen auf der einen und Unterrichtsnotstand wegen Lehrermangels auf der anderen Seite um Wettbewerbsfähigkeit bemühen. Eine zeitgemäße technische Ausstattung kann in diesem Zusammenhang den entscheidenden Vorteil darstellen.

Dass Schulen im ländlichen Raum unter der Stadtflucht und anderen demographischen Effekten zu leiden haben, ist keine neue Entwicklung. „Demographische Rendite“ resultiert daraus für die Politik – ein vornehmer Begriff für Kostenersparnis. Gerade angesichts von Schulschließungen und –zusammenlegungen stellt sich die Frage, auf welche Weise ein Schulstandort sein Profil klar umreißen und Attraktivität ausstrahlen kann, einerseits um Schüler anzuziehen, andererseits um politischen Entscheidern zu verdeutlichen, dass die jeweilige Schule bewahrenswert ist.

In urbanen Gebieten wiederum ist die Lage eine andere. Hier ist es aufgrund der hohen Wettbewerbsdichte und guten Infrastruktur für Eltern und ihre Kinder sehr einfach, eine Schule außerhalb ihres Wohnbezirks bzw. Einzugsgebiets zu wählen.

Weitere Faktoren wirken deutschlandweit wettbewerbsfördernd, so etwa Initiativen wie die Publikation von „Schulportraits“ in Sachsen (www.sachsen-macht-schule.de), die Abschaffung fester Einzugsbereiche (z. B. NRW), Medieninitiativen wie die Schuldatenbank von FOCUS Schule, Initiativen von Wissenschaftlern und Politikberatungsgremien (z. B. „Aktionsrat Bildung“).

Das Schulprofil stellt angesichts dieser Entwicklungen einen wesentlichen Erfolgsfaktor dar. Damit ist einerseits die pädagogische Konzeption angesprochen, andererseits jedoch ebenso die Ausstattung, sei es der Zustand des Schulgebäudes oder die technologischen Möglichkeiten für den Unterricht und die Gestaltung des Schulalltags.

Der Zeitpunkt für Schulen, um mit zeitgemäßer technischer Ausstattung zu punkten, scheint gut, legt man etwa die ICILS-Studie von 2014 u.a. zur Computernutzung im Unterricht zugrunde. Laut dieser kommen an deutschen Schulen im Schnitt 11 Schüler auf einen Rechner, insgesamt steht Deutschland auf einem der hinteren Ränge, abgehängt u.a. von Chile und Thailand. Im Allgemeinen ist es um die IT-Ausstattung der meisten Schulen also weiterhin denkbar schlecht bestellt. Ergo: Genau hier können sich Schulen positiv von der „Konkurrenz“ absetzen.

SCHÜLER WIE LEHRER: ALLE BENÖTIGEN ZEITGEMÄSSE IT

Längst sind es nicht nur die Digital Natives, die (völlig zurecht) eine tadellose IT-Ausstattung fordern. Auch Lehrer sind es aus ihrem Alltag nicht anders gewohnt.

Mobile Computing, pädagogisch übersetzt als „ortsunabhängiges Lernen“, ist eine der wesentlichen Errungenschaften moderner Schul-IT und Spiegel des Alltags von Lehrern wie Schülern.

Auf didaktischer Seite sind Ganztagschule und heterogene Lerngruppen Ansätze, die sich flächendeckend durchsetzen und für deren Umsetzung Schul-IT flexibel und skalierbar sein muss – heutzutage sollte Schule die Möglichkeit schaffen, den individuellen Potentialen der Schüler durch ebenso individuellen und bestenfalls ortsunabhängigen Unterricht gerecht zu werden.

Die Lösungen der MNSpro-Reihe von AixConcept erlauben es, Unterricht über alle Endgeräte hinweg zuverlässig und intuitiv zu steuern – mit nur wenigen Clicks über die App-Logik der Benutzeroberfläche. So werden auch komplette Tablet-Klassen zentral beherrschbar. Dabei erhält der Lehrer/ Administrator wunschweise die vollständige Systemkontrolle; gleichzeitig genießen Schulleitung wie Lehrkraft Sicherheit hinsichtlich datenschutzrechtlicher Fragen und können sich auf die systemseitigen Internetfilter verlassen.

Dabei erfordert die Einbindung modernster Schulausstattung in Form von Tablets & Co. in ein – womöglich erst noch aufzubauen – IT-Netzwerk anbieterseitig ein besonderes Kompetenzprofil. Schließlich muss das einmal entwickelte IT-Konzept nicht nur sauber umgesetzt werden, um im künftigen Einsatz störungsfrei zu funktionieren; die IT soll darüberhinaus auch vom gesamten Kollegium bequem bedienbar sein.

Umso wichtiger ist es, eine Infrastruktur ohne Sollbruchstellen aufzubauen, indem man einen Dienstleister beauftragt, der alle diesbezüglichen Leistungsaspekte abdeckt. Denn nur durch Ganzheitlichkeit und reibungslose Alltagstauglichkeit wird Schul-IT zum Wettbewerbsvorteil.



Eine zeitgemäße IT-Ausstattung kann für Schulen ein Wettbewerbsvorteil sein

Text: **Volker Jürgens** • Foto: **Fotolia**

Über die AixConcept GmbH:

Seit über 12 Jahren ist AixConcept einer der führenden Anbieter von Schul-IT-Dienstleistungen in Deutschland. Das Unternehmen bietet alle Leistungsaspekte von der Bestandsaufnahme bis zur Realisierung aus einer Hand. Umfangreicher Anschluss-Support gehört ebenfalls zum Serviceangebot. Mit der MNSpro-Reihe bietet AixConcept zudem ein speziell auf schulische Bedürfnisse zugeschnittenes IT-Lösungs-Portfolio für Administration und Unterricht.

Kontakt:

www.aixconcept.de
vertrieb@aixconcept.de

Comenius-EduMedia-Auszeichnungsveranstaltung 2015

Auszeichnungsveranstaltung 20 Jahre Comenius-Award Digitale Innovationen in Europa

In Berlin wurden am 25. Juni 2015 im Rahmen der Fest- und Auszeichnungsveranstaltung „20 Jahre Comenius Award – Digitale Innovationen in Europa“ die bedeutendsten deutschen und europäischen Auszeichnungen für exemplarische IKT-basierte Bildungsmedien vergeben. Bereits zum 20. Mal sind dazu in diesem Jahr über 200 Herausgeber, Medienhersteller und Bildungshäuser aus Deutschland und Europa der Einladung der Gesellschaft für Pädagogik, Information und Medien e.V. (GPI) nach Berlin gefolgt. In den 20 Jahren des Comenius-Awards wurden fast 3000 Bildungsmedien aus über 30 Ländern begutachtet und ausgezeichnet.

Mit den Comenius-EduMedia-Auszeichnungen fördert die GPI pädagogisch, inhaltlich und gestalterisch besonders wertvolle IKT-basierte Bildungsmedien: Didaktische Multimediaprodukte (DMP), Allgemeine Multimediaprodukte (AMP), Lehr- und Lernmanagementsysteme (LMS), Computerspiele mit kompetenzförderlichen Potenzialen (CKP). Im Vordergrund stehen auch nach zwanzigjähriger Geschichte die pädagogisch-inhaltlichen und didaktisch-methodischen Aspekte.

Die Entscheidungen trifft eine international besetzte Fachjury mit Medienexperten aus zehn europäischen Ländern. Die Juryentscheidungen werden nach wissenschaftlicher Beurteilung in einem herstellernerutralen Bewertungsverfahren auf der Grundlage der Qualitätskriterien des Instituts für Bildung und Medien der GPI (<http://www.comenius-award.de/>) gefällt.

In einem zweistufigen Vergabeverfahren wird über die Comenius-Auszeichnungen, Comenius-EduMedia-Siegel und Comenius-EduMedia-Medaille, entschieden. Mehr als 170 Bildungsmedien wurden 2015 von der Comenius-Jury begutachtet und bewertet. Die Zahl der Einreichungen hat sich gegenüber dem Start der Prämierung im Jahr 1995 vervielfacht, sich von Deutschland über Europa auch auf Amerika und Asien ausgedehnt.

Teilnehmerländer sind Deutschland, Belgien, Bulgarien, China, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Italien, Japan, Kanada, Kosovo, Kroatien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Norwegen, Niederlande, Österreich, Polen, Rumänien, Schweiz, Slowenien, Tschechien, Ungarn, USA, Zypern.

Die Gesellschaft für Pädagogik, Information und Medien vergab in diesem Jahr das Comenius-EduMedia-Siegel an 145 Preisträger. Es bescheinigt den Autoren und Verlegern hohe didaktische und mediale Qualität.

Die von den Autoren und Verlagen besonders begehrte Comenius-EduMedia-Medaille für hervorragende exemplarische IKT-basierte Bildungsmedien konnte die Comenius-Jury 19mal verleihen. Im Rahmen des Länderfocus konnte in diesem Jahr ein Bildungsmedium aus der Republik Kosovo mit einem Sonderpreis ausgezeichnet werden.

Umfangreiche Beteiligung, ein großer digitaler Medienmarkt und gewachsene Qualität der digitalen Medien beweisen, dass die Bedeu-

tung von E-Learning und Blended-Learning in den verschiedenen Bildungsformen und für den Prozess des lebenslangen Lernens weiter gewachsen ist. In diesem Zusammenhang sind Orientierungshilfen, wie sie von der Gesellschaft für Pädagogik, Information und Medien mit den Comenius-Auszeichnungen gegeben werden, wichtig.

Tendenziell ist 2015 eine Zunahme von internetbasierten multimedialen Lern- und Informationssystemen, insbesondere von digitalen Medien für die Erwachsenenbildung, berufliche Aus- und Weiterbildung und Schulbildung festzustellen. Nicht zuletzt haben die Comenius-EduMedia-Wettbewerbe der letzten Jahre dazu beigetragen, dass die Qualität von IKT-basierten Bildungsmedien deutlich gestiegen ist und die Qualitätsunterschiede der eingereichten Produkte aus den verschiedenen Ländern verringert wurden.

Eine Übersicht über die am 25. Juni 2015 in Berlin vergebenen Comenius-EduMedia-Auszeichnungen finden Sie unter: www.comenius-award.de

Text: **Comenius Award**



Dauerläufer mit Weitblick

Der Ultra Kurzdistanz-Projektor von Casio sorgt für erhellende Momente

Wenn ein Lehrer das Klassenzimmer betritt, möchte er sofort mit dem Unterricht beginnen. Und das mit möglichst einfach zu bedienender Technik: Interaktives Whiteboard, Projektor und Tablet müssen reibungslos funktionieren. Umso ärgerlicher ist es, wenn der Projektor streikt, weil die Lampe defekt ist.

Dieser unnötige Stress entfällt beim Ultra Kurzdistanz-Projektor XJ-UT310WN von CASIO komplett. Seine Laser- und LED-Hybrid-Lichtquelle leuchtet mit einer Lichtstärke von bis zu 3.100 ANSI Lumen durchschnittlich 20.000 Stunden ohne Qualitätsverlust. Das ist etwa neunmal so lange wie bei einer herkömmlichen Quecksilberdampf Lampe mit gleicher Lichtstärke.

Anders ausgedrückt: Wenn das Gerät an jedem Schultag sechs Stunden projiziert, hält die CASIO-Lichtquelle rund 15 Jahre. Dabei spart der CASIO-Projektor gegenüber Modellen mit herkömmlicher Lampe auch noch bis zu 40 Prozent Stromkosten. Nachzurechnen mit dem CASIO Online-Kostenrechner:

www.casio-projectors.eu/de/products/savecosts

SCHONT DIE UMWELT

Der Projektor lässt sich mit geringem Aufwand an praktisch alle handelsüblichen interaktiven Whiteboards und Deckenhalterungen montieren. Häufig lohnt sich der Austausch an bestehenden digitalen Tafeln, um langfristig Kosten für Energie und Lampenwechsel einzusparen. Schulen, die auf energieeffiziente und umweltfreundliche Technologie setzen möchten, sollten heute schon bei der Anschaffung eines neuen Whiteboards auf eine nachhaltige Lichtquelle setzen, statt Produkte mit giftigem Quecksilber einzubauen. CASIO nimmt hier eine Vorreiterposition auf dem Markt ein. Als einziger Hersteller von Projektoren erfüllt CASIO im gesamten Sortiment bereits zehn Jahre vor dem Fristablauf im Jahr 2020 die Kriterien der Minamata-Konvention. Dort verpflichten sich heute schon 128 Staaten, darunter Deutschland, den Einsatz von Quecksilber in Produkten bis dahin drastisch zu reduzieren oder gar darauf zu verzichten.

REAKTIONSSCHNELL, FLEXIBEL UND MOBIL

Was hat der XJ-UT310WN sonst noch zu bieten? Sekundenschnelles Ein- und Ausschalten ohne Aufwärm- oder Abkühlzeiten. Klassenräume brauchen nicht mehr abgedunkelt werden, weil sich das Gerät automatisch an Lichtsituationen anpasst. Und viele Lehrer schätzen an diesem Modell auch die Möglichkeit, ihn über die C-Assist App (iOS & Android) drahtlos vom Smartphone oder Tablet aus anzusteuern. So können sie sich frei in der Klasse bewegen und dabei beliebige Tablet-Inhalte live projizieren, zum Beispiel auch ein Kamerabild oder eine Website.

Weitere Informationen unter

www.casio-projectors.eu/de/products/xjut310



Virtual Reality

Verkehrserziehung von Kindern in einer sicheren Umgebung (SafeChild)

Virtual Reality (VR) bezeichnet computergenerierte, interaktive 3D Welten, in denen der Benutzer das Gefühl hat, ein Teil von ihr zu sein. Obwohl das Potential dieser Technologie für die Bildung seit langem bekannt ist, beschränkt sich der Einsatz bisher auf die Ausbildung von Spezialisten, wie etwa Piloten. Durch den starken Anstieg von Rechen- und Grafikleistung heutiger PCs und Spielekonsolen, wird VR jedoch allmählich erschwinglich für die Allgemeinheit und öffnet somit den Weg auch für den Einsatz dieser Technologie in Schulen. Einer dieser Bereiche ist die praktische Verkehrserziehung von Kindern.

VERKEHRSSICHERHEITSTRAINING FÜR KINDER IN EINER INTELLIGENTEN 3D LERNUMGEBUNG

Für eine effektive Verkehrserziehung müssen Kinder das erlernte theoretische Wissen praktisch trainieren und wiederholt auf reale Verkehrssituationen anwenden. Training im geeigneten Maße auf der echten Straße ist allerdings, unter Anderem, aufgrund von Kosten- und Sicherheitsgründen problematisch. Im Projekt SafeChild wurde deswegen der Prototyp eines neuartigen Trainingssystems entwickelt, mit dem Kinder in einer 3D Lernumgebung verschiedene Verkehrssituationen sicher üben können und dabei von einem intelligenten Tutoren-System (ITS) unterstützt werden.

Den Kern des Systems bildet eine frei erkundbare virtuelle Stadt, die aus authentischen 3D Modellen, fahrenden Autos sowie Ampeln und Zebrastreifen besteht. Hier werden dem Benutzer verschiedene Übungsaufgaben zur Fußgängersicherheit angeboten. Grundziel jeder Aufgabe ist es, eine vorgegebene Zielposition sicher zu erreichen. Dabei müssen unterschiedliche Fähigkeiten angewandt werden, wie etwa das korrekte Überqueren von Straßen in unterschiedlichen Situationen oder das Erkennen von versteckten Gefahren. Einzelne Übungen können auch nach Belieben kombiniert werden, um individuelle Trainingseinheiten zu gestalten. Die virtuelle Stadt bietet zahlreiche Einstellungsmöglichkeiten, um den Schwierigkeitsgrad der Übungen zu verändern. So ist es etwa möglich, die Geschwindigkeit und die Dichte der Autos zu verändern oder die Sichtweite durch Nebel zu verkürzen.

Um mit der Simulation zu interagieren, wird ein großes Spektrum an unterschiedlichen Interaktionsgeräten unterstützt. Einerseits wird somit sichergestellt, dass bereits ein üblicher Computer für die Verwendung der Software ausreicht, andererseits können aber auch immersive Anzeigegeräte und bewegungserkennende Eingabegeräte verwendet werden. Dadurch wird eine besonders natürliche Interaktion ermöglicht, die potentiell zu besseren Trainingsergebnissen führen kann. Eine der unterstützten immersiven Konfigurationen besteht aus einer 3D Mehr-Monitor-Anzeige sowie einer, von der Xbox Spielekonsole bekannten, Kinect Kamera.

Neben der virtuellen Stadt sowie den vielfältigen Interaktionsmöglichkeiten, wurde ein intelligentes Tutoren-System (ITS) in SafeChild integriert. Dieses ITS ist in der Lage, die Aktionen des Benutzers während des Trainings zu analysieren, um den Beherrschungsgrad der benötigten Fähigkeiten zu ermitteln. So erkennt das System etwa ob

der Benutzer bei einer roten Ampel gewartet hat, ob er sichergestellt hat, dass herankommende Autos am Zebrastreifen halten oder ob die Straße an einer unübersichtlichen Stelle überquert wurde. Diese Informationen helfen dabei, das Training auf die individuellen Bedürfnisse des jeweiligen Nutzers anzupassen. Dazu zählen etwa der Schwierigkeitsgrad, Hilfestellungen während einer Übung sowie die Auswahl von geeigneten Übungsaufgaben.

Obwohl die erste Implementierung des SafeChild Trainingssystems bereits abgeschlossen ist, liegt noch ein langer Weg vor dem alltäglichen Einsatz des Systems. Die Ergebnisse der ersten Pilotstudien waren zwar äußerst vielversprechend, das System muss allerdings, in enger Zusammenarbeit mit Schulen und Verkehrspädagogen, weiter verfeinert und verbessert werden. Wir sind jedoch überzeugt vom Potential des SafeChild Systems und das derartige 3D Lern- und Trainingsumgebungen in naher Zukunft auch in anderen Bildungsbereichen zum Einsatz kommen werden, die bisher etwa aus Kostengründen, auf VR Technologie verzichtet haben.

WIE KANN SAFECHILD IN SCHULEN JETZT BEREITS GENUTZT WERDEN?

Schulen, die an SafeChild interessiert sind, können sich beim DFKI melden und sich für Pilotprojekte anmelden. Demnächst wird es auch auf der Webseite des DFKI unter <http://scweb.celtech.de/> in einer online Version testbar sein. Zudem verfügt in Chemnitz die TUCed GmbH über eine Testversion.

Autor: **Yecheng Gu**

Quelle:
<http://magazin.digitale.schule>

Schule im digitalen Aufbruch

Trends & Tendenzen

Allerorten befindet sich Schule im digitalen Aufbruch. Zugegeben: Diesen und ähnliche Sätze liest man schon seit vielen Jahren. Im Rahmen der langsamen Innovationszyklen, die dem Schulwesen nun einmal zu eigen sind, bewegt sich dennoch etwas. Dies ist einerseits den Digital Natives geschuldet, mit deren sich rasant ändernder Lebenswelt die Lehranstalten Schritt halten müssen. Andererseits jedoch sind (funktionierende!) Online-Lösungen für Lehrkräfte und Leitungen vor allem eins: Arbeitserleichterungen auf der organisatorischen und administrativen Ebene und kreative Bereicherung auf der pädagogischen.

EFFIZIENTER WERDEN TROTZ DATENSCHUTZ UND KNAPPEN BUDGET

Der aus der Industrialisierung stammende Glaubenssatz, dass alles, was durch eine Maschine erledigt werden kann, irgendwann auch durch eine Maschine erledigt wird, ist heute noch genauso berechtigt wie vor 150 Jahren. Heute werden Maschinen aber nicht mehr nur von Ingenieuren erfunden und hergestellt, sondern durch Entwickler als Software programmiert – immer mit dem gleichen Anspruch – um uns Arbeitsabläufe effizienter zu gestalten oder ganz abzunehmen.

Intensiver Softwareeinsatz ist natürlich auch aus der Schulleitung nicht mehr wegzudenken. Aber von der ständig wachsenden Leistungsfähigkeit der Hardware und damit auch der Software profitieren nicht alle Anwendungsbereiche gleichermaßen.

Gute Gründe dafür sind Datenschutz und Datensparsamkeit, Arbeitsrecht und Trennung von Verwaltung und Statistik. Denn um das volle Potenzial einer Software zu nutzen, müssten wir viel mehr Datenquellen miteinander vernetzen als dies bisher der Fall ist. Dass die Investitionszyklen der öffentlichen Hand regelmäßig hinter den Innovationszyklen der Wirtschaft hinterherhinken, ist hingegen ein schlechter Grund.

In öffentlichen Einrichtungen ist der Einsatz von Verwaltungssoftware für Personal-, Einsatz- und Schülerdaten streng reglementiert und oft durch zentral bereitgestellte Programme vorgegeben. Für freie Schulen gibt es von Anbietern aller Größenordnungen eine unübersichtliche Anzahl an Datenbanklösungen. Kleine Softwareunternehmen liefern hier auch passgenaue Programme, in die Kaufentscheidung ist aber einzubeziehen, dass lange Lauf- und Wartungszeiten für den effizienten Einsatz entscheidend sind und zertifizierte Datensicherheit kostspielig ist.

Überraschend praktisch ist ein eigenes Intranet, um Informationen und Dokumente den dazu Berechtigten zentral zur Verfügung zu stellen. Bis vor einigen Jahren brauchte es besonderes Engagement, solche Umgebungen aufzubauen und zu pflegen. Heute gibt es Intranet auf Bestellung. Zumeist noch auf dem eigenen Server gehostet, werden sich hier, nach Lösung der Datenschutzproblematik, – und daran wird mit Hochdruck gearbeitet – wahrscheinlich cloudbasierte Angebote durchsetzen. Da hier die Daten auf zentralen Servern liegen werden diese vor allem günstiger im Unterhalt sein.

Die intensivste Nutzung erfährt immer noch die klassische Anwendersoftware wie Office Programme, Virens Scanner, Mediensoft-



Einen Schritt weiter: MOOCs eröffnen neue Lehr- und Lernformate

ware. Fast alle kommerziellen Hersteller haben heute vergünstigte Angebote oder Partnerprogramme für schulische Einrichtungen im Angebot, über die man sich auf den Seiten der jeweiligen Kultusministerien informieren kann. Noch günstiger sind die Open Source Lösungen, die zudem nach dem einmaligen Bestätigen der freien Lizenz keine weitere Lizenzadministration benötigen. Wenn beim Kauf nicht die Budgetfrage die Entscheidung vorgibt, sollte insbesondere auf die Langlebigkeit und den allgemein verbreiteten Einsatz der Software geachtet werden.

Das gleiche gilt prinzipiell für die auf einen Einsatzzweck optimierten Tools, etwa für die Verwaltung der Schulbibliothek oder zur Erstellung und Auswertung von Umfragen. Diese sind häufig aus privaten Projekten entstanden, sind aber nach vielen Entwicklungszyklen heute ausgereift. Es lohnt sich immer beim Hersteller anzufragen, wo die Software bereits im Einsatz ist und sich dort Praxiserfahrungen aus erster Hand abzuholen.

Die Entwicklung bleibt hier natürlich nicht stehen. Allen diesen Anwendungen gemein ist, dass sie die Schule als ein geschlossenes System behandeln, was sie in der Realität nicht ist. So bereichern Fachin-

formationen, etwa aus Onlineportalen für Schulleitungen mit ihrem breiten Zugriff auf rechtliches und organisatorisches Fachwissen, das eigene Wissensmanagement. Fragen etwa zu Fundraising muss sich heute niemand mehr von Grund auf selbst erschließen.

Das größte Effizienzpotenzial liegt aber wohl in der Kommunikation mit Kollegen, Schülern und Eltern. Software kann hier automatisch Krankmeldungen, Raumänderungen oder Projektinformationen an die Berechtigten verarbeiten und verteilen. Die Technik dazu ist schon da und die Liste der Einsatzmöglichkeiten riesig. Vorher jedoch müssen die Fragen zum Datenschutz geklärt und unser Misstrauen gegenüber dieser schönen neuen Welt durch Vertrauen ersetzt werden.

TENDENZ ZUR VERDICHTUNG

Wie insgesamt in der Web-Welt lässt sich auch bei den Angeboten für Schulen eine Tendenz zur Verdichtung erkennen: Hatte man es zuvor mit einer Vielzahl von Anbietern zu tun, die an ihren individuellen Markt- und Verkaufsplätzen anzutreffen waren (etwa der eigenen Unternehmens-Website etc.), lassen sich Produkte und Dienstleistungen mittlerweile über zentrale Verbund-Plattformen online erschließen.

So sorgen digitale Angebote zum Beispiel in Sachen Lehrmittel-Beschaffung für Einfachheit und Übersicht. Das beginnt bei den Lehrbüchern, die vermehrt über Online-Portale in zeitgemäßer medialer Form zur Verfügung stehen. Die Plattform www.digitale-schulbuecher.de stellt Ressourcen der größten Schulbuchverlage, wie etwa Klett, Westermann oder Cornelsen, unter einem Dach bereit. Darauf können Nutzer via kostenpflichtiger Freischaltcodes zurückgreifen, die die teilnehmenden Verlage über ihre Websites verkaufen. „Brandneu“ oder ein Geheimtipp ist das Angebot natürlich nicht: 2012 gestartet, meldete das Portal kürzlich über 70.000 Nutzer.

Ein bislang weniger bekanntes Beispiel für hilfreiche Meta-Plattformen im Netz ist Schule PLUS (www.schule-plus.de). Dort können außerschulische Partner und Veranstaltungen zur Ergänzung des pädagogischen Alltags gefunden werden: Man wähle eine Kategorie (z. B. Kunst und Kultur) sowie ein Bundesland, schon erhält der Nutzer eine ganze Reihe von Angeboten, die sich weiter über Filter wie Landkreis, Typ (Veranstaltung, Aushänge) oder Datum binnendifferenzieren lassen. Auf diese Weise lassen sich Ausflugsziele für Klassenfahrten ebenso ausfindig machen wie Kooperationsmöglichkeiten mit externen Anbietern etwa im Bereich „Übergang in den Beruf“.

GESCHÜTZTE RÄUME IM NETZ, PEER TO PEER ALS PRINZIP

Soziale Netzwerke sind in den meisten Bundesländern ein heißes Eisen, zumindest was die Nutzung durch Lehrkräfte angeht. Unproblematisch dagegen sind Peer-to-Peer-Netzwerke, die dem Erfahrungsaustausch im geschlossenen Kontext und auf fachlicher Ebene dienen.

Ein sehr junges Beispiel dafür ist die Seite www.lehrerkolleg.de. Dort kann man innerhalb der Community Kontakte zu Kollegen knüpfen, von Erfahrungen anderer profitieren und sich ganz allgemein vertraulich austauschen. Ein weiteres sinnvolles Feature der Website ist die Möglichkeit, Schülerfeedback einzuholen. Dafür generiert das System einen persönlichen Fragebogencode, der an die Schüler weitergegeben werden muss. Diese können dann die vom Lehrer gestellten Feedback-Fragen online, z. B. mit dem Smartphone, beantworten – und zwar anonym. Der Lehrer kann im Anschluss gleich die Ergebnis-

se im passwortgeschützten Bereich einsehen und als Grundlage für die weitere Nach- und Vorbereitung des Unterrichts nutzen.

Dezidiert an Schulleitungen richten sich Angebote wie SchulVerwaltung.de, das mit umfangreichen Wissensressourcen aufwarten kann und daneben einen Expertenservice bietet, der bei einer Vielzahl schulischer Fragen kompetente Antworten liefert.

Einen abgeschlossenen Web-Kontext in anderer Hinsicht stellt das Portal fragFINN.de dar. Als „ein Netz für Kinder“ bietet es einen geschützten Surfraum, der speziell für jüngere Kinder geschaffen wurde und in dem sie sich frei im Internet bewegen können, ohne auf für sie ungeeignete Inhalte zu stoßen. fragFINN basiert dabei auf einer sogenannten Whitelist. Dies ist eine thematisch und zahlenmäßig umfangreiche Liste an kindgerechten und von Medienpädagogen redaktionell geprüften Internetseiten. Mithilfe der Kindersuchmaschine von fragFINN wird die Whitelist visualisiert, Kinderinternetseiten werden dabei in den Suchergebnissen ganz oben platziert. Das Portal funktioniert also technisch wie Suchmaschinen für Erwachsene, zeigt als Suchergebnisse aber nur sichere und kindgerechte Webseiten an.

Jede Woche wird auf schule.fragFINN.de ein neues Wissensthema vorgestellt, das für den Einsatz in der Schule interessant und geeignet ist. Über die Suchmaske können Nutzer zudem in über 11.000 von Medienpädagogen geprüften und damit für Kinder unbedenklichen Webseiten suchen und stöbern.

INNOVATIONSTREIBER MOOCS

Einen wesentlichen Einfluss auf die Lern- und Lehrkultur werden Innovationen im Bereich des ortsunabhängigen Lernens zukünftig haben. Dazu gehören auch die sogenannten MOOCs, die „Massive Open Online Courses“, die als kostenloses Format und als mediale Kreuzung von Webinar und YouTube-Video ein Lehrformat darstellen, das den Bedürfnissen von jüngeren, an digitale Kommunikation gewöhnten Generationen entspricht. Ergänzt werden können die unidirektionalen MOOCs durch Quizze oder den Austausch in Online-Foren, wie sie etwa eine entsprechend erweiterte Schul-Homepage zur Verfügung stellen kann.

Auch für Schulleitungen existieren bereits gewinnbringende MOOCs. Exemplarisch hierfür steht der Kurs „Meine Schule transformieren – ein Reiseführer“, der Schulen bei der Entwicklung einer „Lernkultur der Potenzialentfaltung“ unterstützt. Der Kurs fand zuletzt im April 2015 statt, angeboten von iversity.org. Prominenter Beitragsleistender ist in diesem Fall der renommierte Bildungsforscher Prof. Dr. Gerald Hüther. Allein dies macht deutlich, dass MOOCs mittlerweile hoffähig geworden und keinesfalls ein Thema für Netzspezialisten sind.

Autor: **Michael Smosarski**

Co-Autor: **Klaus Topitsch, SchulVerwaltung.de**

Foto: **Fotolia**

Die im Text genannten Websites im Überblick:

www.schulverwaltung.de
<http://www.fragfinn.de/>
<https://www.schule-plus.de/>
<https://iversity.org/>
www.lehrerkolleg.de
www.digitale-schulbuecher.de

„Hier werden wirklich alle Fragen beantwortet!“



Dr. Siegfried Rose Hans-Ulrich Zipfel

Schulleitungen stehen heute einer Vielzahl von aktuellen Herausforderungen gegenüber. Auf viele davon wurden sie während ihrer Ausbildung aber gar nicht vorbereitet. Wir sprachen dazu mit **Dr. Siegfried Rose, Schulleiter am Friedrich-Koenig-Gymnasium in Würzburg** und **StD i.P. Hans-Ulrich Zipfel, Schulleiter der privaten Wirtschaftsschule Müller in Würzburg**. Sie plädieren für eine Premium-Mitgliedschaft im neuen Onlineportal SchulVerwaltung.de.

Herr Dr. Rose, Herr Zipfel, als Schulleiter sind Sie im Schulmanagement und -recht sehr gut ausgebildet. Sehen Sie trotzdem Nachholbedarf?

Dr. Rose: Die Wirklichkeit hat meine Ausbildung längst überholt. Jeden Tag werde ich vor neue Herausforderungen gestellt. Zum Beispiel als Personal- und Krisen-Manager, zu Inklusionsthemen, zur erweiterten Schulleitung, zur eigenverantwortlichen Schule und in Rechtsfragen. Die Anforderungen an die Schulleitungen steigen ständig.

Zipfel: Da stimme ich Herrn Rose zu. In meiner Arbeit stoße ich häufig auf Fragen, die trotz der Ausbildung, ständiger und intensiver Weiterbildung (wie zum Beispiel während des Deutschen Schulleiterkongresses) und einer langen Berufserfahrung nicht sofort zu beantworten sind. SchulVerwaltung.de bietet hier einerseits die langjährige Kompetenz des Carl Link Verlages, andererseits aktuelle Entwicklungen – und beides auf einer gemeinsamen Plattform.

Sind Sie deshalb Premium-Mitglied auf SchulVerwaltung.de geworden?

Dr. Rose: Ja, denn nirgendwo sonst erhalte ich so aktuell und gebündelt Informationen zu meinen Handlungsfeldern als Schulleiter. Hier habe ich uneingeschränkten Zugriff

auf eine umfassende Online-Datenbank mit mehr als 100.000 Dokumenten. Dabei sind die Inhalte so angelegt, dass ich die Fachinformationen direkt in meine schulische Arbeit einbinden kann – ohne dabei in 20 Büchern zu blättern.

Zipfel: Und bei Fragen, auf die man nicht direkt eine Antwort findet, kann man auf über 200 renommierte Fach- und Praxisexperten zugreifen. Diese liefern dann innerhalb von max. 48 Stunden konkrete Antworten auf eine spezifische Fachfrage. Für mich, als Leiter einer Wirtschaftsschule, ist natürlich die große Auswahl der Wirtschaftsexperten sehr lukrativ. Schließlich möchte ich, dass meine Absolventen optimal auf das Berufsleben vorbereitet werden. So konnte ich über SchulVerwaltung.de auch schon zahlreiche Praktikumsplätze für meine Schüler gewinnen.

SchulVerwaltung.de hilft Ihnen also dabei, die Qualität an Ihren Schulen zu verbessern?

Zipfel: Ja, und das nicht nur in Hinsicht auf eine zeitgemäße Ausbildung der Schüler. Als Schulleiter finde ich hier zahlreiche Informationen zu meinen Handlungsfeldern. Von Management- und Rechtsfragen über die technische Ausstattung der Schule bis hin zur Führung meines Kollegiums.

Dr. Rose: Da gebe ich Herrn Zipfel vollkommen Recht. Bislang konnte ich jede meiner schulischen Fragen schnell und einwandfrei über SchulVerwaltung.de klären.

Haben demnach Weiterbildungen keinen großen Stellenwert mehr?

Zipfel: Keinesfalls. Neben obligatorischen Fortbildungen ist Weiterbildung heute auf allen Ebenen unabdingbar. Als Premium-Mitglied auf SchulVerwaltung.de habe ich die Möglichkeit, mich in speziellen Online-Seminaren zu relevanten und aktuellen Themen kostenlos weiterzubilden.

Dr. Rose: Und das kostenlos und vor allem schnell und bequem vom Schreibtisch aus.

Also würden Sie die Premium-Mitgliedschaft von SchulVerwaltung.de weiterempfehlen?

Dr. Rose: Unbedingt! Schließlich bietet das Portal seinen Mitgliedern mit der Fachcommunity auch die Möglichkeit zum fachlichen Austausch unter Kollegen. So können wir gegenseitig von unserem Know-how profitieren.

Zipfel: Absolut. Hier finden Schulleiterinnen und Schulleiter alle notwendigen Informationen, die sie für einen reibungslosen Schullauftag brauchen. ■



Überzeugen Sie sich als Premium-Mitglied jetzt
4 Wochen gratis von den umfangreichen Vorteilen:
www.schulverwaltung.de



Wolters Kluwer



... lässt keine Fragen offen.

Zum #Hotpantsverbot

Über Angemessenheit auf Hirn- und Hüfthöhe

Warum in die Ferne schweifen, wo das Thema liegt so nah, mag sich manch einer in Bezug aufs mediale Sommerloch gedacht haben. Diesmal hieß es nicht „pack die Badehose ein“, sondern die Hotpants – und pack sie vor allem zum Schulbeginn nicht wieder aus. Denn es herrscht: Hotpantsverbot.

In all' seiner medialen Griffigkeit bietet dieser Aufreger alles, was den Medien lieb und teuer ist – ein knackiger Po als thematisch motiviertes Bildmotiv inklusive. Doch wo kam die Sau eigentlich her, die hier so genüsslich durchs Dorf getrieben wurde? Ist es nur ein Aufhänger im Hotpantsformat oder steckt gar mehr dahinter?

Humorige, zotige und ernste Aspekte überlagern sich zu einem komplexeren Bild, als man zunächst vermuten würde. Die Diskussion kam ins Rollen nachdem die Schulleiterin einer Werkrealschule im baden-württembergischen Horb-Altheim auf einen Beschluss des Kollegiums mit einem deutlichen Brief an die Eltern reagierte. Darin heißt es: „In letzter Zeit müssen wir gehäuft feststellen, dass Mädchen der Werkrealschule sehr aufreizend gekleidet sind.“ Man wolle an der Schule keine aufreizende Kleidung mehr dulden und damit „zu einem gesunden Schulklima beitragen“. Ab sofort gelte die Regel: „Wer zu aufreizend gekleidet ist (bauchfreies Shirt, Hotpants oder ähnliches), der bekommt von der Schule ein großes T-Shirt gestellt, das bis zum Schultagsende getragen werden muss.“

KNAPPE KLEIDUNG IST KEIN THEMA – IM FREIBAD

Auch anderswo waren knappe Sommeroutfits ein Thema: Werner Weber, Vorsitzender der Schulleitervereinigung in Baden-Württemberg und seit 20 Jahren im Beruf, gewährt weitere Einblicke ins Schulleben. An seiner Schule gibt es ebenfalls Beschwerden, allerdings kommen die in der Mehrzahl weder von den Lehrern noch von den männlichen Mitschülern. Vor allem die Mädchen sind mit der knappen Bekleidung ihrer Mitschülerinnen nicht einverstanden. Auch haben sich ebenso die Jungs an Auflagen zu halten. Sehr weit ausgeschnittene Tank-Tops und Basecaps sind an seiner Schule im Unterricht nicht erwünscht. Dass Schulleiter Weber das Thema allerdings nicht ohne Humor nimmt, wird deutlich wenn er ausführt, dass für ihn sogar Badehosen eine angemessene Bekleidung sein können: „Wenn ich mit den Schülern ins Freibad gehe, um das Volumen des Schwimmbeckens zu vermessen.“ Besser ein Zollstock am Beckenrand als am Hosenbund – so kann ein pragmatischer Umgang aussehen, der dem Thema im Alltag nicht über Gebühr den (Schul-)Hof macht. Dass das Thema aber durchaus das Zeug dazu hat größere Kreise zu ziehen, ließ sich in den letzten Wochen unschwer erkennen.

In diesem Zusammenhang werden auch Fragen virulent, die über die Schulmauern hinausreichen, gleichwohl dazu in Verbindung stehen und deshalb in diesem Kontext parallel in den Blick genommen werden sollten.

So ist es erstaunlich, wie sehr der spontane „Selbst-Schuld-Reflex“ gegenüber Frauen, die unangenehme Erfahrungen von Belästigung erleben mussten, ist. „Was musst Du auch so rumlaufen?“ und „Da muss man sich nicht wundern“ sind keine ungewöhnliche Reaktion. Diese unfaire Einschätzung sitzt oft hartnäckig in den Köpfen fest. Wem es Freude macht, sich im Sommer luftig zu kleiden – muss der sich zum Dank alles gefallen lassen? Ist eine Frau in Hotpants automatisch zum optischen Stichwortgeber für Kommentare im öffentlichen Raum freigegeben? Muss eine junge Frau sich bei anzüglichen Verhalten von Passanten für ihr Aussehen entschuldigen? Diese verdrehte Logik, die die Opfer zum Täter macht und so populär ist, führt dazu, dass in der Diskussion schwere Geschütze aufgefahren werden und von „Victim Blaming“ (Opferbeschuldigung bzw. Täter-Opfer-Umkehr) und sogar „Rape Culture“ (Vergewaltigungskultur) gesprochen wird. Und das ist gut so, möchte man anfügen. So reflexartig versucht wird, den Frauen selbst die Schuld einer erfahrenen Übergrifflichkeit in die Schuhe zu schieben, so deutlich muss auf die aberwitzige Argumentation dieser entschuldigend herbeigeredeten Kausalität hingewiesen werden.

VOM HORROR ALLTAGSSEXISMUS

Ungefragt in den Respektabstand eines anderen Menschen einzubrechen ist kein Kavaliersdelikt und kann noch Jahre nach dem Übergriff das Opfer schwer belasten. Alltagssexismus kommt oft auf leisen Sohlen daher. Er beginnt unauffällig beim Herrenwitz, der Zote, dem Schenkelklopfer. „Sie könnten ein Dirndl gut ausfüllen“ soll der ungekrönte König des Herrenwitzes, Politsenior Rainer Brüderle, der Journalistin Laura Himmelreich an der Hotelbar süffisant zugerant haben. Zur damit angestoßenen Sexismus-Debatte dann der lapidare Kommentar vom nächsten älteren Herren – Bundespräsident Joachim Gauck: „Wenn so ein Tugendfuror herrscht, bin ich weniger moralisch, als man es vielleicht von mir als ehemaligem Pfarrer vermuten wurde.“ Alte Männer? Männer des Alten? Dieser unüberlegte Kommentar des Bundespräsidenten unterschätzt das schwelende Leiden, das sich hinter dem oft versteckt passierenden Sexismus im Alltag verbirgt. Sexismus wird gern weggelächelt – „Hab' Dich nicht so“ – der Kniff in den Po wird im Nachhinein mit Alkohol entschuldigt, es herrscht oft eine bräsige Dreistigkeit, die Grenzüberschreitungen gehen im allgemeinen Schenkelklopfen leicht unter. Den Fehltritt spontan anzumahlen fällt dabei oft aus und weicht einer Schockstarre oder inneren Dialogen à la: „Bin ich zu verklemmt? Bin ich selber schuld? Was ist bloß mit mir los?“ Ist die Fassung bei der betroffenen Person erst wiedergewonnen,

hat sich die Szenerie meist weitergedreht und ein korrigierender Konter wird immer unwahrscheinlicher. Was bleibt ist die Wut.

EINE ÜBERSEXUALISIERTE GESELLSCHAFT?

All das spielt sich vor einem flächendeckend von sexuellen Versatzstücken durchzogenen gesellschaftlichen Kontext ab. Ein junges Unternehmen für Erotikspielzeug wirbt in Berlin auf Großflächenplakaten mit „multiplen Orgasmen“ und bietet Produkte wie den „14 Days Sex Life Challenge“ feil. Auf den Großplakaten daneben macht ein Lieferservice, der sein Sushi- und Pizza- Angebot bewirbt, mit den Headlines „Ich bin rollig“ und „Heute wirst Du flachgelegt“ auf sich aufmerksam. Ein Plakat weiter: „Schüttel Dir eine!“ für eine Orangenlimonade. Soll man letztere Headline sexuell konnotiert lesen? Kann man das überhaupt anders lesen? Ist der Zusammenhang zur Limo noch erkennbar oder handelt es sich um davon galoppierenden Sexismus im Zeichen des Marketings? Im TV läuft derzeit die Datingshow „Adam sucht Eva – Gestrandet im Paradies“. Eine Gruppe Nackter befindet sich auf einer paradiesischen Insel, bewertet sich gegenseitig bei verschiedenen Aufgaben und am Ende bleibt ein Inselpärchen über. Dabei sind vor allem primäre und sekundäre Geschlechtsorgane von Mann und Frau im Bild und bereitwillig wird über die eigene Masturbationspraktik referiert. Dann geht's los mit Spielen, die in etwa so gehen: Die Frauen bemalen ihren nackten Körper, präsentieren sich auf einem improvisierten Laufsteg aus Bastmatten und werden von den Männern mit Nummern auf Kokosnüssen bewertet.

Man versuche sich nun den Schüler vorzustellen, der auf dem Nachhauseweg aus dem Busfenster die Werbung für multiple Orgasmen zur Kenntnis nehmen durfte und die Anregung sich eine – wohl-gemerkt Orangenlimonade – zu schütteln.

Am Abend liest er dann zuhause auf dem Kindl Erbauliches von Hans Magnus Enzensberger zur Vorbereitung auf die Deutschklausur. Parallel werden auf dem Smartphone per Whatsapp, Snapchat oder Twitter die Nackten im TV mit Freunden diskutiert: #Schniedelwutz. Am nächsten Morgen in der Schule heißt es dann: Hotpantsverbot. Schaut man konkret bei Twitter unter dem Hashtag in die Diskussion, findet man diese Einschätzungen: „Hotpantsverbot finde ich gut. Gleich nackt ist eh besser.“ „Wann kommt die Burka?“ Oder klar und deutlich: „An unserer Schule gibt's jetzt auch das Hotpantsverbot. Ich verrecke.“ 51 % der Deutschen befürworten nach einer repräsentativen Studie das Hotpantsverbot. Die Twitter-Recherche will dieses Ergebnis beim besten Willen nicht bestätigen. Gerade in Schülerkreisen scheinen die Belustigung darüber und die Ablehnung des Verbots deutlich zu überwiegen.

MIT DEN AUGEN DER MILLENNIALS

Was haben junge Menschen über das Stimmungsbild der kurzen Kommentare auf Twitter hinaus zum Thema zu sagen? Sollte man sich als jemand, der in einer Zeit sozialisiert wurde, als im Fernsehen drei Programme liefen und das Telefon noch eine Wählscheibe hatte, anmaßen für junge Menschen heute immer die passenden Vorgaben ableiten zu können? Wollen wir immer nur das Beste für die junge Generation oder sind wir selbst eine Generation der Besserwisser? Woher kommen unsere eigenen Maßstäbe? Sind die festgeschrieben, während eine dynamische Gesellschaft an diesen vorbeirauscht?

Die 23-jährige Autorin Ronja von Rönne ist Redakteurin bei der Welt und war in diesem Jahr für den Ingeborg Bachmann Preis nominiert. Auf Twitter beschreibt sie sich selbst als Autorin missverständlicher Texte. Sie bekennt Farbe und hat keine Scheu vor polarisierenden Positionen. Im April erschien in der Welt ihr Artikel mit dem Titel „Warum mich der Feminismus anekelt“. Dieser schlug hohe Wellen und wird kontrovers diskutiert. Darin schreibt sie: „Ich habe einfach selbst noch nie erlebt, dass Frausein ein Nachteil ist.“ Weiter: „An die Stelle des Kampfes um Frauenrechte ist schon lange der Kampf des Individuums um sein Glück getreten, aber das wird nicht gerne gehört, das ist egoistisch und unromantisch, das Feindbild nicht klar und die Fronten diffus.“ Außerdem: „Der Feminismus bleibt im Flur stehen und beschwert sich, dass Frauen keine Türen offen stehen. Bis irgendwann eine Frau kommt, über den zeternden Flurfeminismus steigt und die Tür selbst aufmacht.“



Sofia Mechetner: Vom Schulhof auf den Laufsteg – modernes Märchen oder bedenkliche Entwicklung?

I DON'T WANNA GO TO SCHOOL, I JUST WANNA BREAK THE RULES

Frau Rönne ist Jahrgang 1992 – genau wie die Popsängerin Charlotte Aitchison aka Charli XCX, die aktuell 2.530.656 Fans auf Facebook hat und deren Nr. 1-Hit „I'm so fancy“ (Iggy Azalea feat. Charli XCX) zum Zeitpunkt des Aufrufs unglaubliche 599.570.492 Views auf Youtube zählt. Sie begann mit acht Jahren Songs zu schreiben und hat dieses unter anderem bereits erfolgreich für Künstler wie Britney Spears, Gwen Stefani, Rita Ora oder Icona Pop getan. Ja, sie spielt in ihrem Video zu „Break The Rules“, das mit einer den Schulschluss einläutenden Schulglocke beginnt, mit dem Image des Schulmädchens in Uniform und kurzem Röckchen. Sie sitzt aber nicht brav im Schulbus – sie tanzt auf dem Dach desselben. Charlotte Aitchison ist Energie pur. Ihre Songs ebenfalls. Objektifizierung? Anstarrojekt? Reduzierung auf den Körper? Fehlanzeige. Selbstbewusstsein, Lebensfreude, Rock 'n' Roll? Ohne Ende. „Ich mach' was ich will und wenn ihr Euch danach fühlt, macht's mir einfach nach!“ schmettert sie als Gefühl ihren Fans entgegen, die das begeistert aufnehmen und feiern.

Die nächste junge Frau, die ihre außergewöhnlichen Chancen beim Schopf ergreift und von sich reden macht, ist das junge israelische Model Sofia Mechetner. Star designer Raf Simons, der für das renommierte Modehaus Dior in Paris arbeitet, hat sie nach einer zufälligen Begegnung in einer Dior Boutique ausgewählt, um bei den aktuellen Haute Couture Schauen nicht nur mitzulaufen, sondern diese zu eröffnen. Für den Exklusivvertrag bis 2016 soll sie 240.000 Euro bekommen haben. Was Sie mit dem Geld macht? Mit ihren beiden Geschwistern, mit denen sie sich ein Zimmer teilt und ihrer alleinerziehenden Mutter endlich in eine größere Wohnung umziehen und in einem richtigen Bett schlafen. Bis jetzt musste sie mit einer Matratze auf dem Boden vorlieb nehmen. So weit so schön, diese märchenhafte Geschichte der jungen Frau aus bescheidenen Verhältnissen, die zum Star der Pariser Modewoche wurde. Wo bleibt der Haken bei diesem berührenden Sommermärchen? Die Gemüter erhitzen sich an der Tatsache, dass Sofia Mechetner erst 14 Jahre alt ist.

Was ist mit unserer Gesellschaft los? Ist der Schlankeitswahn soweit gediehen, dass nur noch Kinder diese ätherischen Zero-Sizes abbilden können? Haben nur noch Kinder die glatte Haut, die Schönheitskliniken ihren älteren Patienten mit Botox zurück zu spritzen versuchen? Auf gesellschaftlicher Ebene sind diese Entwicklungen sicher mit einem kritischen Blick zu betrachten. Gleichwohl muss die Frage erlaubt sein, ob man in diesem individuellen Fall der jungen Frau die außergewöhnlichen vor ihr liegenden Lebenschancen absprechen sollte. Mit dem Geld von Dior kann sie, wenn sie das möchte, sorgenfrei studieren. Will man ihr das madig machen? In Interviews macht sie keineswegs den Eindruck, sich in irgendeiner Weise unwohl zu fühlen oder in eine für sie unpassende Situation hineingezwängt worden zu sein. Sie macht den Eindruck einer starken jungen Frau, die das Gespür dafür hat, zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu sein und ihr besonde-

res Talent zu nutzen. Trotz aller Aufregung um sie will sie zunächst wie geplant ihren Schulabschluss machen und scheint genug Bodenhaftung für einen gesunden Umgang mit dem spontanen Ruhm zu haben. Wie sie zu dem durchsichtigen weißen Kleid steht, dass sie zuletzt auf dem Catwalk trug, sagte sie der „Jerusalem Post“: „Nur Israel kann so eine große Sache daraus machen. Bei Nacktheit in der Mode geht es um Kunst, nicht um Sexualität“. Diese Perspektive ist durchaus vertretbar.

DIE HOSEN MÖGEN HEISS SEIN, DIE KINDER SIND ES NICHT

Zurück zum Sozialraum Schule und dem dazu passenden Dresscode. Was ist ein Freibadoutfit, was eines für die Schule? Bei wie viel nackter Haut endet der Freiraum der individuellen Modeexperimente der Schüler? Schulleiter Werner Weber führt dazu ein sinnvolles Argument an: „Schule ist der Arbeitsplatz der Schüler. Sie sollten ihn ernst nehmen.“ Angemessenheit in Bezug auf Kleidungsfragen dürfen hier

ausprobiert, aber auch gelernt werden. Der Kontextbezug von Bekleidung ist schließlich überall ein Thema, auch in der Freizeit. Die Liebessportart der Schüler fordert vielleicht gleichermaßen ein bestimmtes Outfit. Wenn Schüler zusammen auf eine Party gehen, wird auch ein dem Partymotto angepasster Look erwartet. Gothic- oder Beachparty? Halloween oder Poolparty? Kein Schüler käme auf die Idee, sich hier absichtlich mit thematischem Crossdressing auf die schwarze Liste des Türstehers zu setzen.

Entschieden entgegenzutreten ist in jedem Fall einer Erotisierung von Kindern und Heranwachsenden. Sowohl von Seiten derer, die sich ein bedecktes Auftreten wünschen, als auch von denen, die für ein Anything Goes plädieren. Schule soll als Schutzraum ein

Ausprobieren unter besonderen Bedingungen erlauben. Das bedeutet: Dinge austesten und Grenzen erfahren ist erlaubt. Sich gewissermaßen als Erwachsene zu verkleiden, darf ebenso dazugehören, wie im Hochsommer auch mal Hotpants zu tragen. Es sollte dabei aber nicht vergessen werden, wer in den heißen Hosen steckt: Kinder, die den berechtigten Anspruch auf einen Schutzraum haben.

Es ist viel gewonnen, wenn die Diskussion als Anstoß für ein offenes Gespräch mit den Schülern genutzt wird und diese für die Bedeutung der Angelegenheit auch über die Schulzeit hinaus, beispielsweise bezogen auf das vor ihnen liegende Berufsleben, sensibilisiert werden. Das ist nachhaltiger wirksam und wird konsequenter von den Schülern mitgetragen, als in einem schlecht begründeten Gegeneinander Hotpantsverbote zu erteilen, die massiv die Flanke für Verbalberung und Kritik öffnen. Vielleicht kann die Diskussion in diese Richtung mit neuem Schlagwort fortgeführt werden. Den Schülern fällt da bestimmt etwas Passendes ein.



Wer Charli XCX blöd kommt, muss schon mal mit einem „Sucker“ (Trottel) rechnen

Autor: **Jens Bülskämper**

Fotos: **Daniel Ohana, mit freundlicher Genehmigung von Roberto Personal Management und Sofia Mechetner; Atlantic Records (Charli XCX)**

Pädagogik der Inklusion

„Mit dem Vergleich begannen das Ende des Glücks und die Unzufriedenheit“ (Kierkegaard)

Das Thema „Inklusion“ ist nach wie vor sehr aktuell und es bedarf dringend grundsätzlicher Überlegungen. Die vordergründige Diskussion um materielle und personelle Ressourcen kann nicht dauernd im Vordergrund stehen. Sie hat auch zu schnell einen klagenden und immer nur fordernden Duktus. Das Grundanliegen ist noch gar nicht gründlich genug bedacht: Was bedeutet Inklusion eigentlich pädagogisch?

Diversität als Chance und Ressource wirksamer Lernprozesse

Der Inklusionsgedanke reaktiviert ein pädagogisches Ethos, das eigentlich immer schon galt und doch immer wieder im fordernden Alltag fast verloren geht. Jeder Mensch ist einzigartig – und bei allen Unterschieden, die uns zu eigen sind – von uneingeschränktem Wert! Darum gebührt jedem Individuum, jedem Kind, jedem Jugendlichen, jedem Erwachsenen Respekt und Achtung. Heterogenität, also Verschiedenheit, Unterschiedlichkeit, Uneinheitlichkeit, ist grundsätzlich bereichernd, weil sie individuelle Engagements, Kompetenzen, Interessen kumuliert und damit den Anregungsgehalt von Gruppen (Klassen) größer macht. Freilich ist sie nicht automatisch ein bereichernder Biotop. Wenn Diversität als Chance und Ressource erfahren werden soll, ist der Anspruch an jeden Einzelnen sehr hoch. Im Sinne dialektischen Denkens sind Achtung, Aufmerksamkeit, Zuwendung, Vertrauen interaktive Postulate, die wechselseitig, nicht einseitig wahrzunehmen sind. Dies zu betonen erscheint deshalb wichtig, weil der Inklusionsgedanke einer Fürsorgepädagogik auf den Leim gehen könnte. Die Grundqualitäten gemeinsamen Lebens, Lernens, Arbeitens, Spielens und Feierns sind von jedem Beteiligten einzubringen, wenn Diversität tatsächlich Chance und Ressource sein soll. Dies führt den Inklusionsgedanken strikt zu der Frage, wie positive Beziehungsstrukturen zu gestalten sind.

1. DAS ICH STÄRKEN UND DAS WIR LEBEN

Verlässliche Beziehungen müssen das Grundbedürfnis jedes Beteiligten nach Bindung erfüllen. Sie müssen aber gleichzeitig Zumutungen und Herausforderungen beinhalten. Eine anspruchslose Gemütlichkeit wird den Inklusionsgedanken nicht lange lebendig halten. Respekt, Ach-

tung, Aufmerksamkeit und Vertrauen können das Ich entscheidend stärken, aber nur dann, wenn das Wir wirklich gelebt werden kann. Dazu muss jeder jeden Tag seinen Beitrag leisten, auch der junge Mensch mit einem Handicap. Aber dann sind Freiheiten und Selbstständigkeitsaspekte das entscheidende Komplementum. Verantwortung und Pflichten, Eigenheiten und Freiheiten müssen eine gelingende Balance eingehen. Wurzeln haben und Flügel entfalten, das wäre die ideale Kombination, um den Einzelnen stark zu machen und das gelebte Zusammensein erfreulich zu gestalten.

2. DIE HILFREICHEN GERÜSTE GUTER BEZIEHUNGSSTRUKTUREN

Verlässliche und aufbauende Beziehungen ergeben sich am ehesten, wenn ein klar strukturiertes Gerüst von Verhaltenserwartungen und Kontaktangeboten entstehen kann. Mit den vier „R's“ kann man es

ganz gut beschreiben.

- **Die Regeln** des Umgangs miteinander werden klar verabredet. Wie wir zueinander sprechen, wie wir miteinander arbeiten, wie wir mit unseren Sachen umgehen, wie wir uns Sorgen und Erfreuliches mitteilen – das ist bekannt und bestimmt den Alltag.
- **Die Rituale** entwickeln gute Gewohnheiten. Wie wir den Tag beginnen, was wir feiern, wie und wann wir miteinander frühstücken, wie wir den Tag beschließen – das sind relativ feste Abläufe. Sie entlasten, sie werden erwartet und können gemeinsam realisiert werden.
- **Die Routinen** des Alltags führen zu Ordnung und Struktur der gemeinsamen Arbeit. Sowohl die Zeitabläufe als auch als auch die Materialbewegungen (vom Lagerort zum Schüler, vom Schüler zur Lehrerablage), sowohl Partner- als auch Gruppenarbeit sind in ihrem Ablauf eingeschlossen und brauchen keine großen Erklärungen mehr.
- Die individuellen und gemeinsamen **Reviere** sind abgesteckt. Man kann auf Dauer nicht nur Gast in der Schule sein.



Einer der Schlüssel zur funktionierenden Inklusion:
Das Wir leben

Der eigene Arbeitsplatz, die eigene Ablage, der eigene Kleiderhaken, die eigene Schuhablage, das sind Beispiele für die Gestaltung individueller Reviere. Dazu bestehen gemeinsame Reviere wie die Lese- und/oder die Ruheecke, die Litfasssäule für den Informationsaustausch, der Gesprächsteppich usw.

hat auch Verantwortung für Andere. Wenn jemand Hilfe braucht, wenn jemand traurig ist, wenn jemand Schwierigkeiten hat, muss ich mich fragen, in welcher Weise ich helfen könnte. Die dritte Grunderfahrung müsste sein, dass wir zusammen viel bewirken können. Aber dafür muss eben das Miteinander als produktiv erfahren werden können. Und dafür

muss jeder seinen Beitrag leisten. Und es muss genügend Gelegenheiten geben, gemeinsam zu lernen, zu arbeiten, zu spielen, zu feiern. Mitbestimmungsmöglichkeiten stärken das Verantwortungsgefühl.

Das ewige Grundproblem ist, ob in Schon- und Schutzräumen (in der Schule also) Persönlichkeitsentwicklung ernsthaft gelingen kann oder ob man dafür nicht immer wieder – pädagogisch kalkulierte – Ernst- und Bewährungssituationen braucht. Interessanterweise weiten sich die Projekte „Verantwortung“ und „Service-Lernen“ aus, auch schon in der Grundschule. Essen für Obdachlose oder Asylsuchende zuzubereiten, einen Spielnachmittag im Altenheim gestalten oder größere ökologische wie soziale Projekte durchzuführen, können als Beispiele genannt werden. Die temporär limitierte Übernahme solcher Aufgaben verlangt Engagement, Umsicht, Verlässlichkeit und Kompetenz. Wenn das Leben nicht intensiv genug in die Schule hineinreichen kann, muss man zeitweise in das Leben hinausgehen!

Das pädagogische Ethos

- Jeder Mensch ist einzigartig! Darum gebührt jedem Individuum Respekt
- **Achtung**, Aufmerksamkeit und Zuwendung bestimmen unser Handeln
- Bindungsbedürfnisse werden erfüllt, **Vertrauen** zu finden, ist eine fundamentale Erfahrung
- Aber das **Loslassen** (Freiheiten geben) ist dann auch wichtig
- **Zumutungen** und Herausforderungen stärken das Ich
- **Verantwortung** übernehmen macht uns gemeinsam stark

Wurzeln haben und Flügel entfalten können, wäre die ideale Kombination, um groß und stark zu werden!

Hilfreiche Beziehungsstrukturen

- **Verlässliche Beziehungen** sind das Wichtigste!
- Jeder kann jederzeit Kontaktangebote machen – das stärkt die Gemeinsamkeit und den Austausch
- Die **Regeln** des Umgangs miteinander sind klar verabredet und geben verlässliche Verhaltensgerüste
- Die **Rituale** des Alltags schaffen einen entlastenden Orientierungsrahmen
- Die **Routinen** des gemeinsamen Lernens entwickeln gute Gewohnheiten
- **Sich wohl und aufgehoben fühlen**, sind die Basiserlebnisse
- Dann können und müssen wir aber auch Verhalten kritisieren können, das uns nicht hilft

Die Balance von Geben und Nehmen ist das erstrebenswerte Ziel!

Verantwortung, Selbstständigkeit und Handlungsspielräume

- **Selbstwirksamkeit** zu erfahren, ist für das Individuum wichtig, das heißt:
 - > Jeder übernimmt die Verantwortung für das eigene Verhalten
 - > Aber da ist auch die Verantwortung für den Anderen
- **Wir können viel gemeinsam bewirken**, aber wir brauchen auch die Gelegenheiten dafür:
 - > Kooperatives Lernen
 - > Gemeinsame Projekte
 - > Selbstverantwortetes Lernen
 - > Demokratische Einrichtungen: Klassenrat, Schulversammlung, Wochenanfangskreis, Wochenrückschau u.a.m.
 - > **Schließlich Ernst- und Bewährungssituationen!**

Gemeinsam verschieden lernen – Das Ich stärken und das Wir leben – Das pädagogische Ethos

Für Beziehungsstrukturen, in denen man sich wohl und aufgehoben fühlt, ist es wichtig, dass die Balance von Geben und Nehmen gelingt. Wer immer nur haben will, vergisst, dass er auch etwas einbringen muss. Konsum- und Anspruchsverhalten allein reicht nicht. Jeder bekommt und jeder gibt, ganz gleich, wie seine persönlichen Handikaps sein mögen.

3. VERANTWORTUNG, SELBSTSTÄNDIGKEIT UND DIE DAFÜR NOTWENDIGEN HANDLUNGSSPIELRÄUME

Damit keine Betulichkeit oder gar spießige Betulichkeit entsteht, ist der Blick weiter zu lenken auf Zumutungen und Herausforderungen. Selbstwirksamkeit zu erfahren, ist wohl für jeden Menschen wichtig, wenn er eine starke Persönlichkeit sein oder werden will. Ich bin zu etwas nutze, ich kann auch schon eine ganze Menge, aber vieles muss ich auch noch lernen, sind wichtige Grunderfahrungen. Eine weitere fundamentale Grunderfahrung ist, dass man Verantwortung für sein eigenes Verhalten hat. Nicht immer sind die Anderen schuld, wenn mir etwas nicht gelingt, wenn ich nicht die erwünschte Resonanz bekomme. Aber man

DIVERSIFIZIERENDE DIDAKTIK

Im Blick zu halten ist sicher die Tatsache, dass die Schule sich an vor allem kognitiven Leistungen orientieren muss, vor allem dann, wenn es auf Abschlüsse zugeht. Dieser Aspekt verlangt eine Organisation des Lernens, die möglichst jedem einzelnen Schüler sein Optimum ermöglicht. Das Lernen ist also in heterogenen Gruppen unterschiedlich zu gestalten eine diversifizierende Didaktik ist mit folgenden Grundelementen zu beschreiben:

1. Die entscheidende Andockstelle: der gemeinsame Unterricht

- Wer nicht auf eine konsequente Individualisierung setzt – und das kann eine Pädagogik der Inklusion nicht wollen –, wird die entscheidende Andockstelle für alle differenzierenden Maßnahmen im gemeinsamen Unterricht sehen. „Wir können viel gemeinsam machen“ ist erst einmal das vorrangige Motto.

Der lehrergeführte Unterricht mit variabel gestalteten Instruktionen (Arbeit mit Folien und guten konventionellen Tafelbildern, aber auch mit interaktiv gestalteten visuellen Informationen und weiteren Medien, u.a. auch Handpuppen bei Spracheinführungen

Literatur:

- Ahrbeck, B.: *Inklusion*, Stuttgart, 2014, 2. Aufl.
 Arndt, A./Werning, R. (Hrsg.): *Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln*, Bad Heilbrunn, 2013
 Bönsch, M.: *Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*, St. Augustin, 2008, 4. Aufl.
 Bönsch, M.: *Gemeinsam verschieden lernen*, Berlin, 2012
 Bönsch, M.: *Heterogenität ist der Alltag - Differenzierung ist die Antwort*, Stuttgart, 2014
 Mezger, K./Weigl, E. (Hrsg.): *Inklusion – eine Schule für alle*, 2011, 2. Aufl.
 Moser, V. (Hrsg.): *Die inklusive Schule*, Stuttgart, 2014, 2. Aufl.
 Wocken, H.: *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*, Hamburg, 2014, 5. Aufl.

ist der unaufgebbare Anfang gemeinsamer Lernarbeit.

- Kooperatives Lernen in der heterogenen (Tisch-)Kleingruppe, mit einem Partner, mit einem Lerntutor ist das zweite Grundmerkmal gemeinsamen Lernens.

2. Phasen differenzierter Lernens

Wenn es auf Dauer nicht bei einer anspruchswissen Gemütllichkeit bleiben soll, wird das Lernen unterschiedliche Anforderungsniveaus und Wege brauchen. In neueren Unterrichtswerken (Mathematik, Deutsch, Englisch) werden diese heute bereits angeboten. Im Schülerarbeitsbuch gibt es unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben, mit Farben oder Signets gekennzeichnet. Die Begleitmedien (Arbeitsheft, Förderheft, Förderheft, Computerprogramme) weiten das Angebot aus.

Speziell gibt es dann zusätzlich z. B. im Fremdsprachenunterricht Vokabelkarteien Aufgaben mit „more help“, Trainingssequenzen, auditive und audiovisuelle Hilfen oder z. B. im Mathematikunterricht Musterbeispiele für Aufgaben, Merksätze, Tipps (nützliche Hinweise und Hilfen), „Bleib fit!“ (Sequenzen zum Üben und Wiederholen). Generell wird immer wieder zu überlegen sein, ob unter Leistungsaspekten dauerhafte unterschiedliche Lernniveaus einzurichten sind.

In früheren Aufsätzen und Publikationen (Bönsch, 2014) habe ich zwischen Bearbeitungsdifferenzierung (unterschiedliche Zugänge zu den neuen Unterrichtsinhalten), nachgehender Differenzierung (Zeit und entsprechende Aufgaben zur Vervollständigung von Lernprozessen), Intensivdifferenzierung (Einfachaufgaben in größerer Folge, wenn das Lernen sehr schwer fällt) und Wahl-/Selbstdifferenzierung (Lernangebote zur selbstständigen Weiterarbeit für gut und schnell Lernende) unterschieden. Das braucht hier nicht wiederholt zu werden.

3. Spezifische Differenzierung für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf – Zieldifferente Differenzierung

Die Entwicklung einer diversifizierenden Didaktik als Äquivalent zu inklusiver Pädagogik bedarf dann noch weiteren Ebene, da das zielgleiche Lernen bei größerer Heterogenität aufgegeben werden muss. Am Beispiel des Englischunterrichts sei diese etwas konkretisiert. Folgende Gestaltungsprinzipien kann man anführen:

- Reduzierter Wortschatz
- Wortschatz- und Redemittelhilfen konkret
- Dominanz von rezeptiven Übungen
- Das Üben sprachlicher Kompetenzen (speaking, writing) mit sprachlichen (Wortmaterial zur Verfügung stellen) und strukturellen Hilfen (Satzmuster vorgeben)

Der gemeinsame Unterricht

- Lehrerorientierte Einführung der neuen Unterrichtsinhalte mit differenzierter Methodik:
- Arbeit mit interaktiven Tafelbildern, mit Folien, weiteren Medien, evtl. speziellen Hilfen (z. B. Handpuppe)
- 2. **Kooperatives Lernen** mit einem Partner, in der heterogenen Klein(Tisch-)gruppe, mit einem Lernhelfer/Lerntutor

Differenzierende Lernwege

1. Das Schülerarbeitsbuch bietet Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit an
2. Arbeits-, Förder- und Förderhefte haben einen reichen Fundus von individualisierenden Aufgaben
3. Spezielle Hilfen wie Vokabeltrainer, Karteien, Musteraufgaben, Merksätze, Tipps, Aufgaben mit speziellen Hilfen (z. B. Diktat als Lückentext mit Sprachmaterial)
4. Evtl. auf Dauer eingerichtete unterschiedliche Lernniveaus/Abteilungen

Spezifische Differenzierung für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf: zieldifferente Differenzierung

Statt einer eher angebotsorientierten Diversifizierung der Lernwege sind **adaptive Lernangebote** (an die jeweiligen Möglichkeiten angepasst) notwendig:

Beispiele für die Gestaltung:

- Reduzierter Wortschatz
- Konkrete Wortschatz- und Redehilfen
- Vor allem rezeptive Übungen
- Sprachliche und strukturelle Hilfen (z. B. Satzmuster vorgeben)
- Ritualisierte Lernschritte

Diversifizierende Didaktik: Eigene Lernwege zu gehen, muss man auch lernen

- Ritualisierte Lernschritte und Aufgabenformate
 - Zusatzmaterialien in Gestalt von farbigen Bild- und Wortkarten, farbige Spielkarten im Memory-Format, inhaltlich reduzierte Texte.
- Gemeint ist also ein Lernangebot, das niedrigschwellig in den Anforderungen ist und geschickt sich den begrenzten Lernmöglichkeiten anpasst, um eben auch kleine Lernerfolge zu ermöglichen.

KURZE BILANZ

Das Anliegen der Inklusion folgt einer Philosophie, die nicht nur andere Organisationsmuster für die Regelschulen notwendig macht. Zuerst geht es um einen anderen Geist, der die tägliche Arbeit bestimmen muss, also um eine Pädagogik, die die große Heterogenität der beteiligten Schüler und Schülerinnen als Chance und positiv zu sehende Herausforderung sieht und daraufhin die Beziehungsstrukturen entsprechend gestaltet. Gemeinsamkeit in Verschiedenheit zu leben, das ist als Bereicherung zu verstehen! Wenn das gelingt, ist die komplementäre Aufgabe, soviel wie möglich Gemeinsamkeit zu praktizieren, dann aber auch jedem das zu ermöglichen, was zu seinem Optimum führen kann. Das wird zu einer dauerhaften Diversität der Lernmöglichkeiten und Lernstände führen. Auch dies ist kein Defizit, sondern Ausdruck des Menschseins: Verschiedenheit/Unterschiedlichkeit sind positive Eigenheiten von Individuen und entsprechend ist das Lernen zu organisieren. Gemeinschaft trägt weit, aber Individualität muss sich entwickeln können. Der Schulalltag muss das spiegeln. Linearität ist nicht mehr das Gestaltungsmuster. Komplexität, so wie sie gegeben ist, findet ihren ersten Fixpunkt im gemeinsamen Leben und Lernen und ihren zweiten Fixpunkt in der Förderung von Individuen: wir können gemeinsam viel Unterschiedliches machen!

Autor/ Abbildungen: **Prof. (em.) Dr. Manfred Bönsch** • Foto: **Fotolia**

Tätigkeitsprofile und Beanspruchungen von Schulleitungen

Ergebnisse der SHaRP-Studie

Eine der wenigen deutschen Studien zum Schulleitungshandeln, hat im vergangenen Jahr über 200 Schulleiterinnen und Schulleiter aus sechs Bundesländern zu sehr unterschiedlichen Aspekten des Schulleitungshandelns befragt. Die sogenannte SHaRP-Studie (Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten)¹ des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) hat dabei sowohl die Tätigkeitsprofile, als auch das individuell wahrgenommene Beanspruchungserleben in den Blick genommen und Schulleiter/innen vor dem Hintergrund neuer und erweiterter Management- und Führungsaufgaben bezüglich ihrer Qualifizierung und der Hemmnisse im Schulleitungshandeln befragt.

Auch wenn die Studie mit 112 Grundschulleiter/innen und 97 Gymnasialleiter/innen nicht unbedingt als repräsentativ zu betrachten ist, hat sie doch einige interessante Ergebnisse hervorgebracht. Zudem wurden Erhebungsinstrumente getestet, die möglicherweise auch in weiteren umfangreicheren Studien eingesetzt werden können.

Besonders auffällig sind die Ergebnisse in den Tätigkeitsprofilen von Schulleiter/innen in Grundschulen und Gymnasien. Würde man normalerweise annehmen, dass sich hier besonders im Bereich des eigenen Unterrichts deutliche Unterschiede ergeben, so stellt man große Gemeinsamkeiten und Überschneidungen fest und es gibt nur marginale Differenzen (siehe Abb. 1 und 2).



Die SHaRP-Studie erfasst das Beanspruchungserleben von Schulleiter/innen

Quelle:

¹ Siehe auch für alle weiteren Zitate und Abbildungen: http://www.stebis.de/mediathek/presentationen_abschlusstagung/forum2/a_Brauckmann_AbschlusstagungKurzvortrag.pdf Abruf: 15.8.2015

Dies betrifft in besonderer Weise die wahrgenommene Beanspruchung auf einer Skala von 1 bis 6. Denn hervor treten hier vor allem die Unterrichtsbezogene Führungsarbeit, die Organisationsführung und -entwicklung, sowie die Verwaltungs- und Organisationsaufgaben. Während der letzte Aspekt sicherlich schon immer einen Belastungsfaktor für Schulleitungen dargestellt hat, sind die zuerst genannten Aufgabenfelder ein direktes Ergebnis neuer Führungsaufgaben und Managementanforderungen.

Mögliche Gründe bzw. Ursachen für dieses wahrgenommene Beanspruchungsmoment findet man dann auch in den monierten Hemmnissen und in den Ausführungen zur persönlichen Qualifizierung für diese Aufgaben. Denn gleichermaßen hoch gewertet (Stufe 1 bis 6 von gar nicht bis absolut notwendig) wird auf der Stufe 5 der „Ausbau einer klaren Zuordnung faktischer Entscheidungsrechte und Zuständigkeiten der Schulleitung“, der aus Sicht der befragten Schulleitungen offensichtlich nicht im gewünschten Maße vorgenommen wurde und dementsprechend als gewichtiges Hemmnis in der Ausübung autonomen Schulleitungshandelns gesehen wird. Auch die Verbesserung der administrativen Infrastruktur wird eingefordert und nicht zuletzt eine stärkere Professionalisierung der Schulleitungen, wobei hier die Schulleiter/innen der Grundschulen offenbar einen höheren Bedarf haben als ihre Kolleg/innen der Gymnasien.

Dies ist zudem ein weiterer interessanter Befund der Studie: Denn auf die Frage in welchen Tätigkeitsfeldern die Schulleiterinnen und Schulleiter der Auffassung sind qualifiziert worden zu sein, zeigen sich einerseits Unterschiede zwischen Grundschulen und Gymnasien: Hier nehmen Grundschulleiter/innen in geringerem Maße wahr für Tätigkeitsfelder wie Personalführung, Organisationsführung und Verwaltungs- und Organisationsaufgaben qualifiziert worden zu sein. Andererseits liegen die Zustimmungswerte insgesamt auf einer Skala von 1 bis 6 auf eher mittlerem Niveau (2,5 – 3,6), so dass hier ein wirklicher Qualifizierungsbedarf offensichtlich wird.

Insgesamt zeichnet die Studie ein sehr differenziertes Bild vom Schulleitungshandeln in der aktuellen Situation vermehrter Verantwortung von Schulleiterinnen und Schulleitern. Sie weist aber auch auf einen gewissen Nachholbedarf in der Schulleiterqualifizierung hin, der gerade vor diesem Hintergrund neuer Aufgaben im Bereich

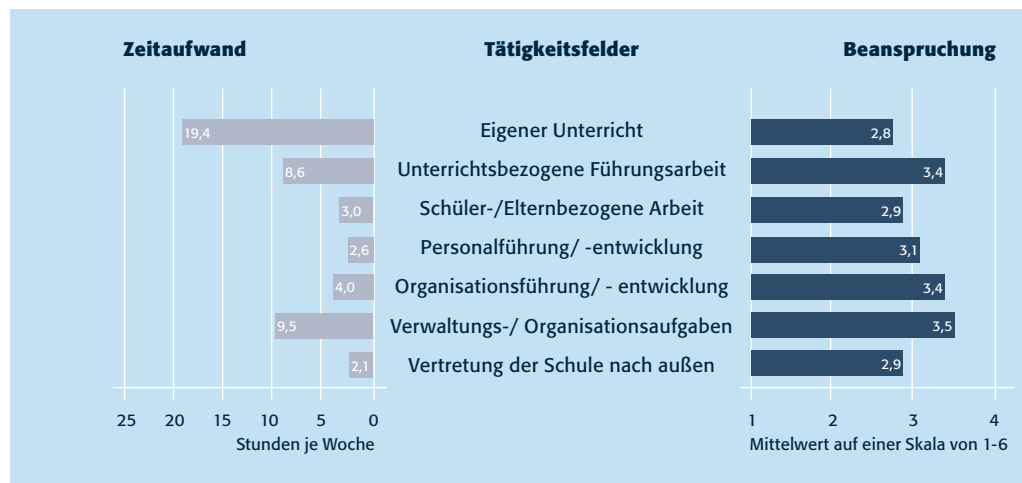


Abb. 1: Tätigkeits- und Belastungsprofile der Grundschulleiter/innen (N= 112)

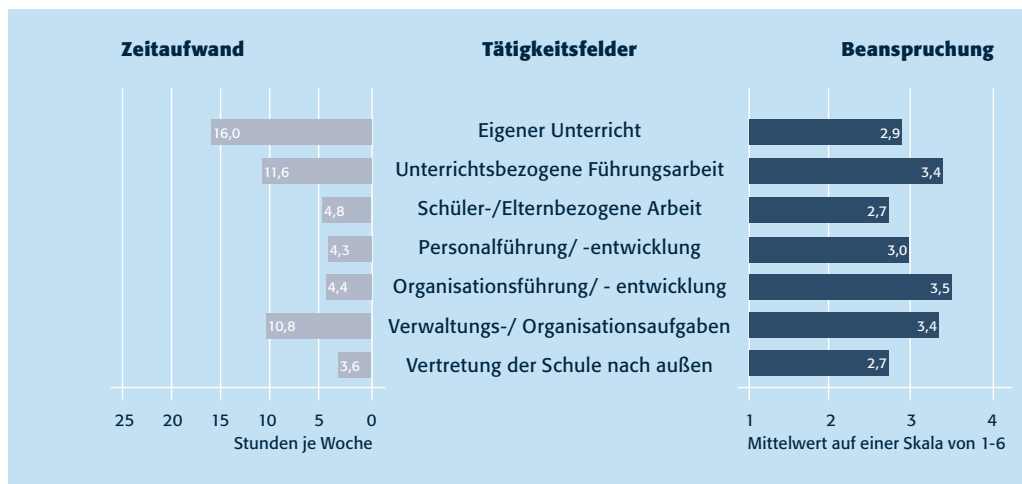


Abb. 2: Tätigkeits- und Belastungsprofile der Gymnasialleiter/innen (N= 97)

des Managements und der autonomen Steuerung von Schule virulent wird. Angesichts der geringen Fallzahl dieser Studie wären hier allerdings auch weitere repräsentative Forschungen vonnöten, um belastbare Daten zu den unterschiedlichen Facetten des Schulleitungshandeln zu erhalten.

Autor/ Abbildungen: **Prof. Dr. Claus G. Bühren**

„So, dann durchsuche ich jetzt eure Taschen!“

Juristische Möglichkeiten bei Diebstahlsverdacht

Dürfen Lehrkräfte die Büchertaschen ihrer Schüler durchsuchen, um dadurch Beweise für etwaige Verstöße zu finden? Was ist dabei zu beachten?

Führen heißt vorausdenken“, so hieß es früher einmal. Aber auch heute ist die Fähigkeit, etwaige Probleme zu antizipieren (und zu entschärfen!), eine Kompetenz von Schulleitungen, die nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Zu dieser Fähigkeit gehört es, die Kollegen so zu informieren, dass sie schulrechtlich nicht ins Stolpern geraten.

Aus didaktischen Gründen lässt sich das Stolpern bei der jungen Kollegin, die wir begleiten, leider nicht vermeiden. Weil sie nicht ahnt, was sie gleich erwartet, geht sie entspannt in den Kunstunterricht ihrer 6. Klasse. Es ist Vorweihnachtszeit und die Kollegin lässt Adventslichter basteln. Aus schwarzem Karton werden weihnachtliche Motive ausgeschnitten und mit farbigem Transparentpapier hinterklebt. Die Schüler sind begeistert, denn das Schnippeln und Kleben macht ihnen Spaß. Da etliche Schüler – darunter auch Jerome-Maurice – vergessen haben, eine Schere von Zuhause mitzubringen, muss die Kollegin wieder einmal aushelfen. Dazu holt sie aus ihrem Schrank einen Ständer mit 20 Scheren. Als gewissenhafte und praxisnahe Kollegin zählt sie noch einmal nach, es sind genau 20 Scheren. Spätestens jetzt ahnen Sie, was bald passieren wird. Etliche Schüler gehen zum Lehrertisch, nehmen sich eine Schere und zuckeln wieder zu ihrem Platz, um zu arbeiten. Das Stundenende naht, es wird aufgeräumt und die ausgeliehenen Scheren sollen wieder in den Ständer gestellt werden. Da die Kollegin im Raum umhergeht, um das Aufräumen zu überwachen, sieht sie nicht, wer eine Schere zurückstellt und wer nicht. Zwei Minuten vor dem Klingeln ist der Raum gesäubert. Die Kollegin will gerade die Schüler in die Pause entlassen, als ihr Blick auf den Scherenständer fällt. Kein Zweifel, eine Schere fehlt. Sie bittet die Schüler, noch einmal nachzuschauen, ob irgendwo eine Schere herumliegt. Die Suche bleibt erfolglos. Mit etwas strengerer Stimme fordert sie die Schüler auf, in ihren Schultaschen nachzuschauen, ob jemand aus Versehen die Schere eingesteckt hat. Einige Schüler schauen gründlich nach, andere recht oberflächlich. Da hierbei ebenfalls keine Schere auftaucht, ist für die Kollegin klar: Ein Schüler hat eine Schere gestohlen.

Die Kollegin ruft verärgert in den Raum: „So, dann durchsuche ich jetzt eure Taschen! Und dann schauen wir mal, bei wem ich die Schere finde!“. Der Klang ihrer Stimme ist kaum verhallt, als Jerome-Maurice selbstbewusst einwendet: „Das dürfen Sie nicht! Das hat mir mein Vater gesagt!“. In diesem Moment wird der verblüfften Kollegin klar, dass einige Eltern zwar manches vernachlässigen – aber sie informieren ihre Kinder über die wirklich wichtigen Dinge im Leben. Schließlich ist es bei einer bestimmten Lebensführung von Vorteil zu wissen, wer in die Tasche schauen darf und wer nicht. Fairerweise müssen wir sagen: Jeromes Einwand hat die Kollegin davor bewahrt, einen schweren Fehler zu begehen. Hätte sie nämlich ohne Zustimmung der Schüler deren Taschen durchsucht, so hätte sie sich strafbar gemacht und vermut-

lich nicht nur Jeromes Eltern empört. Denn die Taschen eines Schülers (Schultasche, Hosentaschen) sind geschützte persönliche Bereiche, in die niemand unbefugt eindringen darf.

Deswegen darf ein Kaufhausdetektiv ohne Ihre Zustimmung auch nicht Ihre Tasche durchsuchen, falls er glaubt, Sie hätten etwas gestohlen. Übertragen auf unseren schulischen Beispielsfall ist das recht ernüchternd. Allerdings bleiben unserer Kollegin – wie dem Kaufhausdetektiv – zwei Wege, um die Schere zu finden. Die erste Möglichkeit besteht darin, den Schülern die Anweisung zu geben, ihre Taschen auszu packen. Das ist juristisch ganz etwas anderes, denn jetzt enthüllen die Schüler selbst, was sie in der Tasche haben. Und wenn die Anweisung der Kollegin in entsprechend scharfem Ton vorgetragen wird, ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, dass die Schüler ihre Taschen ausleeren.

Allerdings könnte Jerome sich weigern, seine Schultasche auszu packen. Das ist zwar noch kein Beweis für seine Schuld, aber es ist ein starkes Indiz, das gegen ihn spricht und einen konkreten Tatverdacht erhärtet. Dadurch hat die Lehrkraft (wie der Kaufhausdetektiv) die Möglichkeit, die Polizei zu rufen, denn diese darf die Tasche durchsuchen. Mir sind mehrere Fälle bekannt, in denen die bloße Ankündigung dieser spektakulären Maßnahme dazu geführt hat, dass Schüler wie Jerome sich dann plötzlich doch erinnern, „aus Versehen“ die Schere eingesteckt zu haben.

Bleibt Jerome-Maurice bei seiner Weigerung, darf die Lehrkraft ihn bzw. die Klasse im Raum festhalten, bis die Polizei eintrifft. Die Rechtsgrundlage dafür ist die zweite Variante des sog. „Jedermannparagraphen“. Die erste besteht (über § 127 StPO) darin, unbekannte Personen, die auf frischer Tat ertappt wurden, festzuhalten, bis die Polizei kommt. Das liegt bei den namentlich bekannten Schülern nicht vor. Die zweite Variante ist die sog. „Selbsthilfe“ (§ 229 BGB). Dort ist geregelt, dass man bei einem konkreten Tatverdacht jemanden festhalten darf, wenn anderenfalls die Feststellung der Straftat unmöglich oder wesentlich erschwert wäre. Das liegt in unserem Beispielsfall vor, denn zum einen besteht ein konkreter Tatverdacht, weil die Kollegin vor dem Austeilen der Scheren, diese sorgfältig gezählt und Jerome sich geweigert hat, seine Tasche zu öffnen. Zum anderen besteht die Gefahr, dass der Schüler bis zum Eintreffen der Polizei die Schere irgendwo hätte verschwinden lassen.

Die Kollegen, die Sie hierüber vielleicht informieren, sollten allerdings berücksichtigen: Um die genannten juristischen Möglichkeiten ausschöpfen zu können, ist es unerlässlich, vom Verschwinden bedrohte Dinge sorgfältig zu zählen, bevor man sie an die Schüler ausgibt.

*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: MINT

Ausschreibung: Innovative MINT Unterrichtsideen 2016

Zum vierten Mal rufen der Bundesverband MNU und der Ernst Klett Verlag zur Teilnahme am Wettbewerb für innovative MINT-Unterrichtsideen auf. Gesucht werden didaktisch oder methodisch innovative und erprobte Unterrichtseinheiten von Referendaren/-innen und Junglehrern/-innen in den MINT-Fächern.

Referendare/-innen sowie Junglehrer/-innen mit maximal 5 Jahren im Schuldienst können bereits erprobte Unterrichtsstunden in den MINT-Fächern bis zum 30.11.2015 zum Wettbewerb einreichen.

Mit der Teilnahme am Wettbewerb erhält man im Falle einer Platzierung die Möglichkeit zur Veröffentlichung der prämierten Unterrichtsstunde sowie, im Rahmen einer MNU-Referendars-/Junglehrertagung in 2016, einen Workshop zu der Unterrichtsidee zu gestalten.

Eingereicht werden können gehaltene Unterrichtsstunden der MINT-Fächer, die im didaktischen oder methodischen Bereich innovativ sind. In die engere Auswahl kommen die Unterrichtsideen, die sich der Innovation auf eine überzeugende Weise stellen und dabei das Verhältnis von Aufwand und Ertrag nicht aus dem Auge verlieren. Die Idee sollte neu und erprobt sein und so dargestellt werden, dass sie nachvollzogen und auf andere Klassen übertragen werden kann. Mit der Teilnahme am Wettbewerb geht man im Falle der Platzierung die Verpflichtung ein, bei einer MNU-Referendars-/Junglehrertagungen in 2016 einen Workshop zu der Unterrichtsidee zu gestalten. Ferner besteht die Möglichkeit einer Veröffentlichung der prämierten Unterrichtsstunde. Eine Jury aus Fachleuten des MNU-Verbandes und des Klett-Verlages trifft eine Auswahl aus den Einsen-

dungen und befindet über die Zuerkennung der Preise. Das Preisgeld wird vom Ernst Klett Verlag gestiftet. Für Platz eins werden 750 €, für Platz zwei 500 € und für Platz drei 250 € ausgelobt.

Die Verleihung des Preises findet im Rahmen des 107. MNU-Bundeskongresses, 20. bis 24.03.2016, in Leipzig statt.

Die Ausarbeitung besteht aus:

- Verlaufsplan der Unterrichtsstunde (einschließlich Einordnung in die Unterrichtsreihe), max. 3 Seiten DIN A4
- Unterrichtsmaterialien als Anhang
- Bestätigung des Bewerbers/der Bewerberin, dass die Unterrichtsstunde gehalten wurde
- Kontaktdaten (Postadresse, Telefonnummer, E-Mail-Adresse)
- Kurzvita (im Schuldienst seit...)

Die Arbeit ist einzureichen per E-Mail an: robert.stephani@mnu.de

Einsendeschluss ist der 30.11.2015

Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.

Text: **Ernst Klett Verlag** • Foto: **Fotolia**



Der Bundesverband MNU und der Ernst Klett Verlag prämiieren innovative MINT Unterrichtsideen

DAPF-Programm Herbst/Winter 2015/2016

Studiengänge und Tagesseminare

Die Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) der Technischen Universität Dortmund hat ihr neues **Programm für den Zeitraum Herbst/Winter 2015/2016** zusammengestellt, darunter Angebote wie bspw. verschiedene Zertifikatsstudiengänge, Tagesseminare und einen weiterbildenden Masterstudiengang, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

WEITERBILDENDER MASTERSTUDIENGANG „FÜHRUNG UND MANAGEMENT IN BILDUNGSEINRICHTUNGEN“

Seit dem Sommersemester 2014 bieten die TU Dortmund und die DAPF den weiterbildenden Masterstudiengang „Führung und Management in Bildungseinrichtungen“ an. Das Studium zielt auf relevante Theorie- und Praxisfelder für Schulleitungen, Personen in der Schulaufsicht, Weiterbildung und Administration sowie für alle an Schulentwicklungsprozessen beteiligten oder für begleitende Personen. Der Masterstudiengang wurde am 6. Februar 2015 akkreditiert und startet am **15. April 2016** in die **zweite Studiengruppe**.

SYSTEMATISCHE UNTERRICHTSENTWICKLUNG ALS NEUE FÜHRUNGSAUFGABE (SUFA)

Schulleitungsmitglieder sind für die Qualität des Unterrichts und dessen Weiterentwicklung zentral. Sie tragen die Gesamtverantwortung dafür, dass Unterrichtsentwicklung (UE) systematisch und nachhaltig erfolgt. Hierfür benötigen Sie nicht nur Kompetenzen, sondern auch Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches. Kompetenz zu fördern und Erfahrungsaustausch zu organisieren, ist der Leitfaden dieses Zertifikatskurses.

Die TU Dortmund bietet deshalb in Kooperation mit der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) zum dritten Mal das weiterbildende, berufsbegleitende Universitäts-Zertifikatsstudium „Systematische Unterrichtsentwicklung als Führungsaufgabe“ (SUFA) an. Es besteht aus sechs Modulelementen und schließt mit einem Universitätszertifikat ab. In allen Modulelementen werden auch Fragen und Fälle behandelt werden, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst einbringen. Der Starttermin des neuen Angebots ist der **18. Februar 2016**.

VON ERFOLGREICHEN SCHULENTWICKLUNGSPROZESSEN MIT KRITISCHEN EREIGNISSEN LERNEN

Schulen lernen von Schulen und Schulleitungen lernen von Schulleitungen. Dies war der Ausgangspunkt einer Fortbildungsveranstaltung, die die DAPF erstmals im September 2014 für fortgeschrittene Schulentwickler durchführte. Das Veranstaltungsformat nennt sich „Evolving Case with Critical Incidents“, was man übersetzen könnte mit „Erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse mit kritischen Ereignissen – Gemeinsam analysieren und Lösungen finden.“

Dabei präsentieren „Hauptdarsteller“ (aus Schulleitungen und Steuergruppen) von einer Grund- und einer Weiterführenden Schule ihren anspruchsvollen Schulentwicklungs-Prozess schrittweise und das Plenum erarbeitet Lösungsmöglichkeiten. Die Teilnehmer lernen das Format kennen und können es auf ihre eigene Schule anwenden.

Die Veranstaltung findet am **24. November 2015** statt. Die Teilnahmegebühr beträgt – dank Unterstützung der Unfallkasse NRW – nur **35€**.

Aktuelle Hinweise aus dem aktuellem DAPF-Einzelseminarprogramm Herbst-/ Winterprogramm der 2014/2015

WARUM SCHULENTWICKLUNG GANZHEITLICH SEIN MUSS UND WIE MAN DAS REALISIEREN KANN

Dozent: Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff, **Termin:** 26.11.2015

FEEDBACKKULTUR IN DER SCHULE AUFBAUEN

Dozent: Prof. Dr. Claus Buhren, **Termin:** 27.01.2016

GANZTAGSSCHULE ENTWICKELN – SCHULKONZEPT UND BILDUNGSANGEBOT FÜR DEN GANZTAGSBETRIEB

Dozent: Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, **Termin:** 16.11.2015

PROJEKTMANAGEMENT

Dozenten: Petra Madelung & Ralf Dietl, **Termin:** 03.11.2015

Das ausführliche Seminarangebot mit Hinweisen zu den Inhalten sowie zur Organisation und Anmeldung finden Sie unter www.dapf.tu-dortmund.de

Ansprechpartner:

Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF)
Dr. Jörg Teichert, Roland Ofianka

Tel.: 0231 / 755 6632

E-Mail: dapf@tu-dortmund.de

Lesestoff – Informationen für Schulleitungen

Aktuell

Auch wenn viele Themen im schulischen Kontext schon seit Jahren als „aktuell“ bezeichnet werden müssen, ist es eines im Moment doch mehr als alle anderen: Der Umgang an Schulen mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Klar ist, dass weder Flüchtlinge noch die Lehreinrichtungen von der Politik allein gelassen werden dürfen. Bis entsprechende Maßnahmen ergriffen sind, gilt jedoch wie so oft das Prinzip der Selbsthilfe. Unterstützung dabei liefert „Schwierige Kinder – Schwierige Schule“. Der Fokus der Anthologie mit ihren zahlreichen Aufsätzen liegt auf Praxisnähe und Umsetzbarkeit. Auch Ralf Bänder, Vorstandsmitglied der Schulleitungsvereinigung NRW, ist mit einem Beitrag vertreten. Darin löst er gut lesbar von den sonderpädagogischen Grundlagen bis hin zum individuellen Erziehungsplan das titelgebende Versprechen ein: „Marc nervt... Was kann ich tun, um ihm (und mir) zu helfen?“

Ulf Preuss-Lausitz (Hrsg.): *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Erschienen bei BELTZ. ISBN 978-3-407-57209-7, 2. aktualisierte Auflage 2013. 232 Seiten. Broschiert. 24,95 Euro.



Detailliert

Ebenso aktuell, aber etwas anders in der Herangehensweise ist „Heterogenität im Klassenzimmer“. So beginnt der Band mit grundsätzlichen Beiträgen zur „(Trans)-Migrationsgesellschaft“ und ihrer „postkolonialen“/ „postnationalistischen“ Rahmung. So ausführlich Grundlegendes vermittelt wird, so liebevoll ist der Praxisteil ausgestaltet. Anhand detailliert geschilderter Protagonisten und ihrer komplexen Problemstellungen im Schulleben werden Übungen wie der „Dilemma-Dialog“, die „Identitätszwiebel“ oder das „Gewaltbarometer“ exemplifiziert.

Christa Kaletsch, Stefan Rech: *Heterogenität im Klassenzimmer. Methoden, Beispiele und Übungen zur Menschenrechtsbildung*. Erschienen bei debus Pädagogik. ISBN 978-3-95414-041-1, 1. Auflage 2015. 206 Seiten. Broschiert. 22,80 Euro.



Das Letzte



-HAWU-

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

Baden-Württemberg

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

Bayern

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

Berlin

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

Brandenburg, Bremen, Thüringen

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

Hamburg

VHS Verband Hamburger
Schulleitungen e.V.
c/o CITA UG
Reichenbergerstr. 155
10999 Berlin
T: (030) 57700546 F: (030) 57700862
ms@ideas-answers.com
www.vhs-ev.de

Sachsen

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

Hessen

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

Mecklenburg-Vorpommern

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

Niedersachsen

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

Nordrhein-Westfalen

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

Rheinland-Pfalz

Schulleitungsverband
Rheinland-Pfalz e.V.
Mechthild Neesen
Am Kirchrain 3
67271 Kindenheim
T: (06359) 40299
info@svr-rlp.de
www.svr-rlp.de

Saarland

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

Sachsen-Anhalt

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

Schleswig-Holstein

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

Die nächste Ausgabe

erscheint im Januar 2016



b:sl
Beruf : Schulleitung

01/16

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

www.beruf-schulleitung.de

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

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

Verlag:

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

**Redaktion:
Anzeigen:**

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

Bezugspreise:

b:sl 04:2015

LONDON | BERLIN | DUBLIN | MANCHESTER | BRISTOL | BRIGHTON



MUSIKSTUDIUM AM BIMM
- INFOVERANSTALTUNG
AN IHRER SCHULE!

WAS AUS TALENTEN PROFIS MACHT? DIE GUTE SCHULE

ÜBER 80% UNSERER ABSOLVENTEN ARBEITEN
ERFOLGREICH IN DER MUSIKBRANCHE.

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

MELDEN SIE SICH BEI UNS UND VEREINBAREN
SIE EINEN BESUCHSTERMIN!

Alle Kurse sind
zertifiziert von
der University
of West London.



**UNTERRICHTSSPRACHE
ENGLISCH**

BIMM Berlin
Noisy Musicworld
Warschauer Straße 70a
10243 Berlin

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

THE UK & EUROPE'S
MOST CONNECTED
MUSIC COLLEGE



WWW.BIMM-INSTITUTE.DE



Hilfe für Flüchtlinge Jetzt spenden!

Millionen Menschen sind weltweit auf der Flucht vor Krieg, Hunger, Gewalt und Verfolgung. Die Hilfsorganisationen von Aktion Deutschland Hilft lassen die Menschen nicht im Stich und helfen dort, wo Flüchtlinge dringend Hilfe brauchen. **Helfen auch Sie - mit Ihrer Spende!**



Spendenkonto (IBAN): DE62 3702 0500 0000 1020 30

Stichwort: Hilfe für Flüchtlinge

Online spenden unter: www.Aktion-Deutschland-Hilft.de



**Aktion
Deutschland Hilft**
Bündnis deutscher Hilfsorganisationen