

Schulleitung in Nordrhein-Westfalen

Zeitschrift der Schulleitungsvereinigung NRW e.V.

- Wie wir es sehen
- Ein Beitrag zum Kompetenzbegriff
- In eigener Sache
- Schulkommunikation wie sie heute sein soll: Comjell macht's möglich
- Nachrichten aus der Provinz: Vom Umgang des fürsorglichen Dienstherrn mit Schulleitungen
- ... und ein Kommentar dazu!
- Schulleiterinnen und Schulleiter als Dienstvorgesetzte:
Thema der Frühjahrstagung der SLV NRW am 15. Mai 2013
- UQM und UEFA: Fortbildungsangebote der DAPF - eines unserer Partner-Institute
- Partnership International e.V.

Wie wir es sehen

Editorial



Auf drei Beiträge der heutigen NRW-Ausgabe unserer Zeitung möchte ich gerne besonders hinweisen:

den Beitrag zum **Kompetenzbegriff**, neu beleuchtet und lerntheoretisch akzentuiert im Aufsatz von Prof. Dr. Georg Lind - eine überfällige Klarstellung zur technokratischen Aushöhlung des Kompetenzbegriffs im Zusammenhang von zentralen Lernstandserhebungen, Abschlussprüfungen und internationalen Vergleichsstudien wie PISA. Unserer Verantwortung für die Unterrichtsqualität ist nicht Genüge getan mit schulinternen oder externen Fortbildungen zu modernen Unterrichtsmethoden, die wie mit Zauberhand die Verstehensprozesse bewirken sollen. Die „vier Aspekte

des Wissens: Fakten-Wissen, (Informationen), Verstehens-Wissen, Anwendungs-Wissen und Verantwortungs-Wissen“ (siehe G. Lind in dieser Ausgabe) erfordern mehr als abgelöste Methodik und ankreuzbare Überprüfung von „Kompetenzen“.

Gerade auch deshalb möchte ich das neue Qualifizierungsangebot für Schulleiter/innen unseres Partner- Instituts, der Deutschen Akademie für Pädagogische Führung (DAPF) anempfehlen: eine qualifizierte Ausbildung in Sachen **Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement (UQM)**. In 11 Modulen wird hierbei hochaktuelles Grundlagenwissen vermittelt und zertifiziert.

Und schließlich betone ich gerne unsere **internationalen Erfahrungen** im Bildungswesen, unsere Studienfahrten nach Nepal, Tibet und Bhutan, demnächst auch nach Südamerika und Australien, sowie die Internationalen Schulleiterkongresse in Europa und aller Welt, in Verbindung mit unserer Mitgliedschaft in ESHA (European School Heads Association). Der nächste Weltkongress findet in Australien statt. Für die Anmeldung und Teilnahme am ICP-Kongress in **Cairns/ Australien** vom 30. Juni bis 5. Juli 2013 gehen Sie bitte auf www.icponline.org. Daneben vermitteln wir auch Schulleitungs-Kontakte und Austausch bei Interesse.

„Die Legislaturperiode, während derer Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Schule für Fortbildungen nicht verlassen konnten, ist vorbei“, so ein für Schulleitungsfragen verantwortlicher Ministerialbeamter im Zusammenhang der Terminierung von Schulleitertagungen und -fortbildungen, nicht nur an unterrichtsfreien Wochenenden. Es wäre schön, wenn sich die Lust am Lernen von

BerufskollegInnen im In- und Ausland auch bei uns etwas selbstverständlicher ausbreiten würde und wir in Zukunft überall auf der Welt auch deutsche KollegInnen antreffen, so wie es bei Finnen, Holländern, Engländern und vielen Anderen längst der Fall ist, wenn es um den internationalen Austausch über moderne Konzepte der Leitung von Schulen und die Reform von Bildungssystemen geht.

UNSERE FRÜHJAHRSTAGUNG AM 15. MAI 2013 IN WITTEN VON 13.30 BIS 18.00 UHR

„SCHULLEITERINNEN UND SCHULLEITER ALS DIENSTVORGESETZTE“

N. Fössl

Impressum

Herausgeber: Schulleitungsvereinigung Nordrhein-Westfalen e.V. (SLV NRW e.V.)

Vorsitzende: Margret Rössler

Geschäftsstelle: Manfred Wolff, Münsterort 34, 48291 Telgte, Tel.: 02504-9854551, Telefax: 02504-9854552 E: slv-nrw@slv-nrw.de, www.slv-nrw.de

Verantw. Redakteur: Ralf Bönder, Redaktionsanschrift: Lindenstr. 47, 50674 Köln, T: 0221-2400255 E: boender@slv-nrw.de

Erscheinungsweise: 4mal jährl. als Beilage von »Beruf : Schulleitung«

Bezugsbedingungen: Einzelheft SLV NRW: 5,20 € (im Mitgliedsbeitrag enthalten). Anzeigen: Bei der Geschäftsstelle o. der Redaktion anfragen. Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Namentlich gezeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der SLV wieder.

Ein Beitrag zum Kompetenzbegriff

In unseren Schulverwaltungen und Schulen taucht immer wieder der Begriff „Kompetenz“ auf. Man spricht von „Kompetenzorientierung“ und „Kompetenzrastern“. Was damit genau gemeint ist, erfährt man kaum. Auf eine Definition wird meist verzichtet; auch Hinweise auf die Herkunft des Begriffs sind rar. Entweder scheinen die Nutzer dieses Begriffs vorauszusetzen, dass alle Lehrer, Eltern und Schüler wissen, von was die Rede ist, oder sie wissen es selbst nicht so genau. Die wenigen Andeutungen einer Definition lassen erahnen, auf welche Konfusion sich die Reformen stützen, die „Kompetenz“ in ihrem Wappen führen. Es scheint dringend geboten, etwas Klarheit in die Diskussion zu bringen und zu fragen, was dieser neue Begriff bringt und welche damit verbundenen Erwartungen einlösbar sind

Der Begriff „Kompetenz“ gibt es schon lange. Es ist ein schillernder Begriff, der – wie in den Sozial- und Geisteswissenschaften leider üblich – von fast jedem Autor auf eigene Weise definiert wird. Auch jede Disziplin scheint ihren eigenen Kompetenzbegriff zu haben und selbst innerhalb der Pädagogik gibt es zahlreiche Varianten. Würde in den Natur- und Technikwissenschaften eine derartige Begriffsverwirrung geduldet werden, müsste man auf fast alles verzichten, was diese geschaffen haben.

Unter den verschiedenen Definitionen gibt es durchaus einige, die Beachtung verdienen. Die interessantesten Definitionen sind jene, die versuchen, Wissen umfassender zu begreifen als es heute in Schule und Hochschule meist üblich ist.

Dort wird Wissen meist reduziert auf bewusstes, verbalisierbares Faktenwissen (z. B.: Rom ist die Hauptstadt von Italien; $2 + 2 = 4$). Wissen also, das man von Schülern leicht und billig durch Lehrerfragen oder Tests ermitteln kann. Zu diesem Fakten-Wissen kann man auch das so genannte „Warum-Wissen“ zählen, also die Fähigkeit, die Beziehung zwischen verschiedenen Fakten zu verstehen. Aber höhere Wissensformen werden in der Schule sehr unterschiedlich behandelt. Gute Lehrer begrenzen ihren Unterricht nicht auf abfragbares Faktenwissen; sie versuchen auch in Klassenarbeiten und Tests mehr zu fordern als verbale Informationen. Sie wollen auch, dass ihre Schüler verstehen, was die Fakten bedeuten und wie man Faktenwissen im Alltag anwendet, auch wenn diese Anwendung meist auf vorgestellte Aufgaben beschränkt bleibt. Aber durch PISA und andere Schulleistungsvergleiche wird der Trend zu einer radikalen Verkürzung des Wissensbegriffs auf Faktenwissen verstärkt – trotz anders lautender Absichtserklärungen. PISA und Co. bleiben den Nachweis schuldig, dass durch Auswahlantwort-Aufgaben, die unter Zeitdruck bearbeitet werden müssen, auch nur ein bisschen Verstehen, Anwenden oder gar Antworten gemessen wird. Mein Mathematiklehrer wusste noch wie man mathematisches Verständnis angemessen benotet. Bei ihm konnten wir mit einem falschen Ergebnis noch Anerkennung für den richtigen Lösungsweg bekommen – und eine Rüge, wenn das Ergebnis nicht hergeleitet, sondern offensichtlich erraten war.

Dabei wurde Wissen in Psychologie und Philosophie immer schon umfassender definiert. Einerseits gibt es neben dem Begriff des Fakten-Wissens („know that“) immer schon den Begriff des Anwendungswissens („know how“): „Was muss ich tun, um etwas Bestimmtes zu erreichen?“. Dieses Können wird oft auch als „prozedurales Wissen“ bezeichnet.

Schließlich gibt es noch „Verantwortungs-Wissen“, das ein großes Gebiet umfasst, wie das Wissen über das Wissen und die Handlungen, die sich hieraus ergeben:

- „Was wissen wir tatsächlich und was vermuten wir nur?“. Ist $1 + 1$ wirklich 2? Ist Intelligenz wirklich angeboren und unveränderlich? Ist der Verdächtige wirklich der Mörder? etc.
- „Ist das Wissen, das ich aufgenommen habe, so zuverlässig, dass es ich es mir zu eigen machen kann?“. Ist die Aussage „ $1+1=2$ “ so zuverlässig, dass ich es verantworten kann, sie an andere (z. B. meine Schüler) weiterzugeben? Oder sollte ich diese Aussage lieber immer als Zitat in Führungszeichen setzen mit dem Hinweis auf den Autor (Adam Riese), um anzuzeigen, dass ich keine Verantwortung für sie übernehmen kann?
- „Ist Handlung A wirklich moralisch richtiger als Handlung B?“. Soll ich Kleider für das Land X spenden (und damit Menschen zu Kleidung verhelfen, die es sich sonst nicht leisten können) oder soll ich lieber der demokratischen Opposition im Land X Geld spenden, damit sie das Bekleidungs Handwerk im eigenen Land schützt. Der Psychologe und Pädagoge Heinrich Roth, der den Bildungsaufbruch in den 1970er Jahren stark geprägt hat, definierte Kompetenz entsprechend als „Mündigkeit“, nämlich „als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“.

Dazu gibt es noch den Begriff des „stillen Wissens“ („tacit knowledge“, Michael Polanyi). Gemeint ist Wissen, von dem wir nicht wissen, dass wir es wissen – also unbewusstes, nicht verbalisierbares Können. Auch wenn es paradox klingt, so ist gerade dieses Wissen das wichtigste Wissen, das wir haben. Fast unser ganzes Verhalten beruht auf ihm. Automatisiertes Können (z. B. Radfahren, Essen, zur Arbeit fahren

etc.) läuft, nachdem man es einmal gelernt hat, völlig unbewusst ab. Anatomisch gesehen, werden die Steuerungsprozesse von der vorderen Hirnregion und der sensomotorischen Hirnregion in das Kleinhirn im Hinterkopf und die Ganglien des Rückenmarks verlagert.

Wenn wir etwas automatisiert ohne bewussten Plan tun und dann gefragt werden, warum wir etwas getan haben, dann können wir das oft nicht genau erklären. Wir müssen dann – fast wie ein Fremder – unser eigenes Verhalten zu erklären versuchen, indem wir es auf bestimmte Umstände zurückführen. Ob unsere Erklärungen zutreffen, ist dabei keineswegs sicher. So sprechen viele von uns grammatisch richtig, aber die Regeln können wir oft ebenso wenig erläutern wie bei der Richtigschreibung von Wörtern.

Dies erklärt auch, warum Tests, in denen wir unser Wissen verbalisieren müssen, nicht in der Lage sind, dieses wichtige Wissen zu erfassen. Es erklärt auch, warum wir in solchen Tests oft besser abschneiden, wenn wir einfach raten, als wenn wir durch bewusstes Überlegen herauszufinden versuchen, was die richtige Antwort ist.

Der Begriff der Kompetenz, so meinte ich vor drei Jahrzehnten, als ich ihn für meine Forschungsarbeit auf dem Gebiet der Moral- und Demokratypsychologie adaptierte, scheint all diese Facetten des Wissens zu integrieren. Kompetenz heißt ja auch so etwas wie „Zuständigkeit für etwas“ und „Verantwortung tragen für etwas“. Kompetenz, so definierte ich damals, umfasst vier Aspekte des Wissens:

- Fakten-Wissen (Informationen)
- Verstehens-Wissen
- Anwendungs-Wissen
- und Verantwortungs-Wissen,

und sie umfasst mehr als verbalisierungsfähiges Wissen, nämlich auch unser ganzes automatisiertes, unbewusstes, stilles Wissen.

Wenn wir sagen, Schule soll Kompetenz fördern, dann meinen wir demnach auch, dass alle Formen und Facetten des Wissens gefördert und für eine angemessene Leistungsbewertung auch alle geprüft werden sollen. Es kann nicht behauptet werden, dass dies ein völlig neuer Gedanke ist. Große Pädagogen (wie Herbart, Diesterweg, Pestalozzi, Montessori, Korczak, Piaget, Kohlberg) haben das schon immer so gesehen. Aber im Lehrerstudium und im Schulalltag ist das großenteils verloren gegangen.

Mit PISA wurde das Wort „Kompetenz“ in die breite Schulöffentlichkeit eingeführt. Dabei ist das Kunststück gelungen, diesen Begriff seiner Bedeutung fast ganz zu entkleiden. Zwar finden sich einzelne Hinweise auf die Formen des Wissens, die oben beschrieben stehen, in den Vorworten zu den PISA-Publikationen, aber auf die Ausgestaltung der PISA-Erhebungen und -Analysen hat der umfassende Kompetenzbegriff offenbar keinen Einfluss gehabt. Im Gegenteil, gegenüber dem Wissensverständnis der meisten Lehrkräfte hat PISA Wissen weiter reduziert, nämlich auf das, was in das dort verwendete statistische Auswertungsmodell (Item-Response-Theorie) passt – und das ist sehr wenig.

Parallel dazu hat die Schulöffentlichkeit das Wort „Kompetenz“ rasant in den eigenen Wortschatz aufgenommen, ohne dass auch nur im Geringsten erkennbar ist, dass man die Bedeutung des Begriffes kennt, wie er in Philosophie und Psychologie bereits erarbeitet wurde. Man hofft wohl, von der Reputation dieses Wortes zu profitieren, ohne es richtig verstehen, anwenden und verantworten zu können. Es fällt vie-

len Nutzern dieses Begriffs daher auch nicht auf, welcher Selbstüberschätzung man erliegt, wenn man meint, man könne die Kompetenzen (!) von Schülern quasi im Vorbeigehen beurteilen und in so genannte „Kompetenz-Raster“ einsortieren. Zudem belastet man den Begriff unnötig mit der Vermutung, eine Kompetenz sei schulisch vermittelt und nicht angeboren oder von anderen vermittelt. Wer will das eindeutig feststellen? Zudem können auch Fähigkeiten, die angeboren sind oder vom Lernenden selbst erworben wurden, schulisches Lernen erfordern.

Dass dies kein rein akademisches Problem ist, sondern massiven (negativen!) Einfluss auf den Schulalltag und die Lernergebnisse der Schüler hat, wird immer mehr sichtbar. Statt, wie eigentlich beabsichtigt, den Begriff des Wissens auszuweiten, wird er, so scheint es, immer vager und unverbindlicher. Es ist richtig, dass die Schule sich nicht auf die Vermittlung von Faktenwissen beschränken soll, aber sie soll nicht das Faktenwissen abschaffen! Wie der Biologiedidaktiker Hans Peter Klein aufgedeckt hatte, wurden in Abituraufgaben alle Fakten mitgeliefert und nur noch verlangt, dass man sie richtig überträgt (Klein, 2010). So konnten in seinem Experiment bereits Neuntklässler, die den Stoff inhaltlich noch nicht kennen konnten, fast alle das Biologieabitur bestehen. Da ist es mit dem Verantwortungswissen der Verantwortlichen in der Kultusbürokratie wohl nicht weit her. Wie weit dieser Dilettantismus sich bereits in unserem Schulsystem ausgebreitet hat und dabei ist, es zu untergraben, wissen wir wenig. Das müsste dringend untersucht werden.

Es ist richtig, dass die Prüfung von Wissen auch das Verstehen, die Anwendung und das Antworten von Wissen einschließen muss. Aber damit ist nicht gemeint, dass man das alles nur theoretisch beherrschen soll, sondern dass man es anhand passender Aufgaben und in sorgfältig eingerichteten Prüfungen nachweisen können muss. Solche Aufgaben und Prüfungen gibt es in einigen Bereichen der beruflichen Ausbildung, aber kaum im Bereich der allgemeinen Schulbildung. Nach allem, was wir wissen, ist die Entwicklung solcher Aufgaben nicht leicht und nicht billig. Sie muss von Top-Fachkräften gemacht werden und sollte keinesfalls der einzelnen Lehrkraft aufgebürdet werden. Das Studium bereitet sie auf eine solche Aufgabe nicht vor.

Auch die Vermittlung von wirklicher Kompetenz kann nicht mit den Methoden erfolgen, die heute üblich sind. Es würde diesen Kommentar sprengen, wenn man alles erörtern würde, dass neu und anders gemacht werden müsste. Nur so viel: Meine eigenen Erfahrungen mit neuen Unterrichtsmethoden haben mir gezeigt, dass die Vermittlung von höheren Wissensformen und von stillem Wissen nicht auf Kosten klassischen Faktenwissens gehen muss. Vielmehr muss der Unterricht vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Schüler und Studierende lernen viel leichter und schneller, wenn sie einsehen, warum bestimmtes Wissen für sie wichtig ist, was es praktisch (in der Anwendung) bedeutet, und wenn sie verstehen, was zu lernen ist. Die Aufnahme von Faktenwissen geht dann viel rasanter, als wenn man es sich mühsam einhämmern und bis zur nächsten Klassenarbeit mühevoll behalten muss.

Das heißt, dass man die Vermittlung eines Fachgebiets nicht mit den „theoretischen Grundlagen“ beginnen sollte, wie das oft irreführend heißt (Theorie ist keine Grundlage), sondern mit dem praktischen Wissen, das die Lernenden schon haben. Wenn wir im Unterricht Erfolg haben wollen, müssen wir die Kinder dort abholen, wo sie stehen. Wir müssen auch nicht mit dem Vorwissen (im Sinne von bestehendem

Literatur

- Hopmann, S. T., Brinek, G., & Retzel, M. (2007). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA keep what it promises?* Münster: LIT.
- Jahnke, Th. & Meyerhöfer, W., Hg. (2007). *PISA & Co – Kritik eines Programms*. Verlag Franzbecker. Hildesheim.
- Klein, H. P. (2010). *Die neue Kompetenzorientierung: Exzellenz oder Nivellierung?* Zeitschrift für Didaktik der Biowissenschaften, 1, 15 - 26.
- Lind, G. (2008). *The meaning and measurement of moral judgment competence revisited – A dual-aspect model*. In: D. Fasko & W. Willis, Eds., *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education*, pp. 185 - 220. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Faktenwissen) beginnen, sondern mit dem Verantwortungswissen, das die Lernenden mitbringen. Wenn wir eine Lerneinheit über Wasser beginnen, müssen wir nicht fragen, „Was wisst Ihr über Wasser?“, sondern „Ist Wasser wichtig? Warum?“ Vielleicht sollten wir noch weiter gehen und diese Lerneinheit damit beginnen, dass wir in der Schule das Wasser abstellen und warten, zu welchen Handlungen und Überlegungen das die Schüler veranlasst.

Das heißt auch, dass die Evaluation, Benotung und Selbstbewertung von Schüler- und Lehrerleistungen völlig neu überdacht werden muss. Wenn es Kompetenz gibt, muss sie auch direkt evaluierbar sein. Durch die in Mode gekommene Entkopplung der Realitäten in einen Bereich „latenter Kompetenzen“, die man nicht oder nur indirekt messen kann, und einen Bereich messbare „Performanzen“, die man sich aus der Linguistik abgeschaut hat, entsteht ein gnostisches Vakuum, das mit zweifelhaften Annahmen (wie Eindimensionalität, Normalverteilung und lokaler stochastischer Unabhängigkeit u. a.) gefüllt wird, die statistische Objektivität beanspruchen, aber in Wirklichkeit falsifizierbare Annahmen über die Natur des Lernerverhaltens sind (vgl. die Beiträge in Jahnke & Meyerhöfer, 2007 und Hopmann et al., 2007). Tatsächlich gibt es gute Beispiele dafür, dass Kompetenz auch ohne solche Annahmen erfasst werden kann. Der „Moralisches Urteil-Test“ ist nur ein Beispiel dafür (vgl. Lind, 2008).

Die Benotung von Lernleistungen anhand von Lernzielen ist schon schwer genug (und bis heute umstritten). Aber die Benotung von Kompetenzen stellt ein Paradoxon dar, wenn man Kompetenz auf die individuelle Lernbiographie bezieht oder sie gar – was gemäß der Rothschen Definition von Kompetenz als Mündigkeit durchaus konsequent wäre – in Bezug auf die individuellen Lernziele definiert. Der Lehrer müsste dann bei allen Schülern ermitteln, wie gut diese ihre eigenen Lernziele erreicht haben. Sofern er dies nicht tut, bliebe nur ein sehr oberflächliches Urteil über verschiedene „Kompetenzen“, das noch angreifbarer wäre als die jetzige Notengebung.

Mit dem Konzept der „Kompetenz-Raster“, in dem sich Schüler bezüglich relativ konkreter Kompetenzziele selbst einordnen sollen, könnte diesem Einwand (zumindest teilweise) begegnet werden. Aber dafür müsste die Benotungspraxis radikal geändert und das Urteil des Lehrers auf wenige (Abschluss-)Prüfungen begrenzt werden. Zudem müsste die Praxis der Kompetenzraster auf den Prüfstand. Werden hier wirklich die Kompetenzen erfasst, die man zu erfassen glaubt? Können Schüler ihr Können wirklich selbst wahrnehmen? Welche Hilfen in Form von validen Aufgabenstellungen benötigen sie dafür? Auch Selbstevaluation muss gekonnt sein und sie ist lernbar. Benjamin Bloom und Kollegen hatten das schon vor langer Zeit als Lernziel aufgeführt. Aber getan hat sich wenig.

Auch wenn wir darauf verzichten sollten, Theorie für eine Grundlage zu halten, ist sie sehr wichtig. Sie ist die Ebene, auf die wir hinaufsteigen müssen, um über unser Handeln zu reflektieren und es gegebenenfalls korrigieren zu können. Sie ist die Ebene, die es uns erlaubt, über unsere Ausbildung nachzudenken. Aber ohne Praxis ist jede Theorie müßig. Ohne „praktische Grundlagen“ ist es unmöglich, sich über Theorien zu verständigen. Wenn es zu keiner Einigung in theoretischen Diskussion kommt, dann liegt es meist daran, dass es keine gemeinsamen praktischen Grundlagen gibt und wir uns daher ständig missverstehen müssen – wie am Beispiel des Kompetenzbegriffs zu sehen ist. Konkrete Erprobungen, wie sie an vielen Orten laufen, sind daher notwendig. Sie könnten, wenn sie darin unterstützt werden, zeigen, was die „Kompetenzorientierung“ konkret erbringen kann und wo noch Konkretisierungen notwendig sind. Nicht rational aber ist es, gleich ein ganzes Schulsystem zur Kompetenzorientierung zu zwingen bevor solche Erprobungen abgeschlossen und öffentlich diskutiert sind.

Autor: **Prof. Dr. Georg Lind**

In eigener Sache:

In der letzten Ausgabe der b:sl ist die Stellungnahme der Schulleitungsvereinigung NRW (vom 02.11.2012) zu „Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen“ (9. Schulrechtsänderungsgesetz)/ Entwurf 10.09.2012 sowie zur „Verordnung über die Schulgrößen der Förderschulen und der Schulen für Kranke“ veröffentlicht worden.

Ergänzend weist die Redaktion der b:sl darauf hin, dass in o.g. Stellungnahme bei den den FSP SQ betreffenden Punkten Ergebnisse der

NRW Arbeitsgruppe Sprache eingearbeitet worden sind; hier handelt es sich daher um eine fachrichtungsspezifische Stellungnahme erarbeitet auf einer vom IFL Mühlheim durchgeführten Veranstaltung im letzten Jahr. Eine Authorisierung zur Nutzung der Arbeitsgruppenergebnisse lag der SLV NRW vor.

Schulkommunikation wie sie heute sein soll:

Comjell macht's möglich

Ganz oft funktioniert die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus noch wie im 19. Jahrhundert. Angepasst hat sie sich an die heutigen Anforderungen und Möglichkeiten bisher leider nicht. Sehr zum Nachteil von Lehrern, Eltern und vor allem Schülern kommen moderne, verbreitete Technologien bislang kaum zum Einsatz. Viele Projekte engagierter Schulen sind bisher daran gescheitert, dass es kein System gab, welches das Zusammenspiel zwischen Schule, Schülern und Elternhaus durchdacht unterstützt. An der Kardinal-von-Galen-Realschule in Telgte hat sich dies mit Beginn des laufenden Schuljahres geändert. Hier wurde das alte Klassenbuch inzwischen durch ein völlig neuartiges online-gestütztes System der Fa. Comjell ersetzt.



Das neue System verbindet

Das neue Klassenbuch, dessen Bezeichnung bei Weitem nicht beschreibt, was das System tatsächlich zu leisten vermag, optimiert die Kommunikation an der Schule maßgeblich. Wo Terminabstimmungen zwischen Schule und Elternhaus vor allem aufgrund des Arbeitszeitenkonfliktes immer schwieriger zu koordinieren sind, greift Comjell. Kommunikation ist innerhalb von Gruppen möglich, denen der Anwender zugeordnet ist, z. B. der Klasse, den Kursen oder den Arbeitsgemeinschaften.

Das neue elektronische Klassenbuch setzt zusätzlich auf Informationsfluss. Unterrichtsinhalte, Hausaufgaben, Fehlzeiten etc. können von Schülern und auch von Eltern – selbstverständlich streng bezogen auf das eigene Kind – eingesehen werden. So kann frühzeitig unterstützend und korrigierend eingegriffen werden.

Viele Abläufe sind automatisiert und ersparen so die regelmäßigen Auswertungen von Klassenbucheinträgen und Fehlzeiten. Die durchdachte Vorlagenbibliothek erlaubt es, schnell und einfach Serienbriefe zu erstellen. Mit einem Klick können Kenntnisnahmen und Rückmeldestatistiken angefordert werden – die Art der Antwort ist sofort für den absendenden Lehrer sichtbar.

Die für jeden Anwender individuellen Stundenpläne zeigen in Comjell auch Ausfall- und Vertretungstunden an. Kurzfristige Ausfälle können per SMS kommuniziert werden. Schüler und Lehrer können den Stundenplan oder Vertretungsplan für sich z. B. auf dem Smartphone abonnieren.

Das Zauberwort heißt Web 2.0

Eine webbasierende Lösung wie Comjell hat enorme Vorteile: sie bietet Endgeräte-, orts- und zeitunabhängiges Arbeiten und benötigt keine zusätzliche Infrastruktur. Sie bietet ein Höchstmaß an Datensicherheit durch verschlüsselte Speicherung und sogenannte extended SSL-Datenverbindungen.

„Comjell macht Schule“

Viele Abläufe an einer Schule laufen über das Sekretariat. Es ist das Drehkreuz für Krankmeldungen, Vertretungen, Fragen von Schülern nach dem geänderten Raumplan, Lehrer, die auf Kopien warten – all das wird zumeist von dort gesteuert und erledigt. Dies oftmals auch sehr kurzfristig. Comjell entlastet z. B. durch die Möglichkeit, Kinder online entschuldigen zu können – mit sofortiger Eintragung der Fehlzeit ins elektronische Klassenbuch. Und wenn sich Lehrer krank melden, stehen die ausfallenden Stunden sofort der Vertretungsplanung zur Verfügung.

Bereits nach einem halben Schuljahr steht für die Realschule Telgte fest: dieses neuartige Klassenbuch ist das ideale System für ihre effiziente Schulorganisation. Niemand – weder Eltern noch Lehrer und selbst Schüler, trotz der deutlich erweiterten Kontrollmechanismen – möchte es mehr missen.

Was das System der Fa. Comjell zudem attraktiv macht, ist die Tatsache, dass es sogar ein optional nutzbares Schulverwaltungssystem mitbringt, mit dem sich die komplette Notenverwaltung inklusive Monita- und Zeugnisschreibung, Pinnwände, Dokumentenablage und vieles mehr organisieren lassen.

Comjell in der SLV NRW

Auch die Schulleitungsvereinigung NRW setzt auf Comjell. Ab Frühjahr 2013 verwaltet sie ihre Mitglieder in Comjell und kann nun die gesamte Kommunikation über die Verbandslösung von Comjell führen. Hier können Arbeitsgruppen oder regionale Gruppen eingerichtet und verwaltet werden. Wie im Schulalltag auch, wird Comjell den Vorstand und die Gruppenmitglieder entlasten. Die Dokumentensteuerung wird ebenfalls vereinfacht und erfolgt geschützt in den geschlossenen Gruppen von Comjell.

Nachrichten aus der Provinz

Vom Umgang des fürsorglichen Dienstherrn mit Schulleitungen

Immer wieder erreichen die Schulleitungsvereinigung NRW Anfragen von Schulleiterinnen und Schulleitern nach Unterstützung, Beratung und Hilfe. Diese Kolleginnen und Kollegen sind oft in das Gestrüpp bürokratischen Handelns, unklarer Zuständigkeiten und Interessen geraten.

Eins haben die Situationen immer gemeinsam: *Hilfe innerhalb der Hierarchie oder durch die Personalvertretung haben sie nicht gefunden.*

Wir stellen Ihnen hier einen Fall von beispielhafter Bodenlosigkeit vor. Im Sinne des Datenschutzes und des Schutzes von Personen haben wir auf jeglichen konkreten Hinweis verzichtet. Namen, Daten und Fakten bis ins Detail liegen der SLV NRW vor. Es wird durchgehend die männliche Form benutzt, um Rückschlüsse auf Personen unmöglich zu machen.

Stellen Sie sich vor:

Sie bekommen per Postzustellungsurkunde einen Brief der Bezirksregierung. Darin teilt Ihnen der Personaldezernent mit, dass Beschwerden gegen Sie vorlägen. Da die Sache geklärt werden müssen, werden Sie zu einem Gespräch ins Personaldezernat vorgeladen. Sie dürfen eine Person des Vertrauens mitbringen.

In der Anlage finden Sie die dreiseitige Beschwerde eines Lehrers, der etwa ein Jahr an Ihrer Schule war, inzwischen aber versetzt worden ist. Die Gegenstände der Beschwerde liegen zwischen drei und acht Monaten zurück. Inhaltlich handelt es sich um ein Sammelsurium von Behauptungen unterschiedlichster Qualität von der Klage über die Arbeit des Lehrerrates und Vorwürfen falscher Beratung und dienstlichen Fehlverhaltens, bis hin zum vorsätzlichen Dienstvergehen Ihrerseits. *Eins haben alle Vorwürfe gemeinsam: Sie sind fast ausnahmslos unkonkret und durch nichts belegt.*

In der Anlage finden Sie weiterhin eine Erklärung des Personalratsvorsitzenden, der einen Teil der Vorwürfe als Fakten übernommen hat und aus obskuren Quellen weitere angebliche Dienstvergehen Ihrer Person auflistet. Natürlich nichts Konkretes.

Zudem finden Sie in der Anlage die im doppelten Sinne einseitige Stellungnahme der oberen schulfachlichen Aufsicht. Diese gibt lapidar einige Daten zu Ihrer Schule weiter, z.B. die Schülerzahl, um Ihnen dann unverhohlen und ohne Angabe konkreter Fakten die Fähigkeit abzusprechen, ihre Schule nach modernen Prinzipien zu führen.

Möchten Sie sich das vorstellen? Können Sie sich das vorstellen?

Brauchen Sie auch nicht, denn das sind Tatsachen:

Die Vorladung trifft Sie ohne Vorwarnung. Niemand hat im dienst-

lichen Rahmen mit Ihnen gesprochen. Sie bekommen keine Auskünfte.

Sie suchen Hilfe.

Innerhalb des Kollegiums? – Wohl kaum.

Sie suchen externe Hilfe.

Das ist nicht einfach.

Es gibt nicht viele Schulleitungskollegen anderer Schulen, mit denen Sie diese Angelegenheit besprechen könnten und wollten. Zudem möchten Sie diese nicht in die Angelegenheit hineinziehen, bzw. die wenigsten möchten hineingezogen werden. Die Solidarität zeichnet sich zudem in solchen Fällen eher durch enge Grenzen aus. Hilfe aus dem Privatbereich? Eher unwahrscheinlich.

Also ein Rechtsanwalt. Darf ich das? Sollte ich das? Will ich das? Und wenn ja, wen?

Möchten Sie sich das vorstellen? Können Sie sich das vorstellen?

Brauchen Sie auch nicht, denn das sind Tatsachen:

Schließlich wenden Sie sich an den Beratungsdienst der Schulleitungsvereinigung. Nach einem ersten Telefonat folgen persönliche Gespräche, die Ihnen helfen, den Vorgang einzuordnen und für sich ein wenig ruhiger damit umzugehen. Die SLV NRW vermittelt zudem den Kontakt mit einem Anwalt, der für Klarheit in Bezug auf die beamtenrechtlichen Grundlagen sorgt und mit Ihnen eine sinnvolle Vorgehensweise erarbeitet.

Sie sammeln Fakten, Belege, Dokumente, um gewappnet zu sein gegen Vorwürfe, deren Hintergrund Ihnen auch weiter verborgen bleibt. Sie führen Gespräche, telefonieren, recherchieren, fragen, antworten, schreiben ...

Am Ende haben Sie zumindest für sich eine größere Klarheit in der Sache, eine fundierte Strategie und ein Minimum an Selbstvertrauen, der Vorladung aufrecht entgegenzusehen.

Begleitet hat Sie über Wochen das Gefühl von Empörung und Wut über die Bodenlosigkeit des Vorgangs, die sich durch Ihre Vorbereitungen mehr und mehr manifestiert hat.

Möchten Sie sich das vorstellen? Können Sie sich das vorstellen?

Brauchen Sie auch nicht, denn das sind Tatsachen:

Das Szenario für das Gespräch: Ein kleiner Besprechungsraum in der Bezirksregierung. Die Tische in angedeuteter Trapezform aufgestellt. Auf der einen Seite der Personaldezernent, neben ihm die schulfachlichen Vertreter der unteren und oberen fachlichen Schulaufsicht, an beiden Seiten jeweils eine Verwaltungskraft mit Stapeln von Akten.

Sie werden begleitet von einem Vertreter der SLV NRW, es ist Ihnen verwehrt Ihren Rechtsanwalt hinzuzuziehen.

Fällt Ihnen auch der Begriff „Tribunal“ ein?

Der Personaldezernent erläutert die Situation, seine Antwort auf Ihre Frage nach dem Charakter dieses Gesprächs trägt nicht zur Klärung bei.

Sie übergeben ein Schriftstück, in dem sie so gut es geht auf die Vorwürfe eingehen.

Vage Vorwürfe, z.B. „Der Schulleiter hat mich im Hinblick auf die Beendigung der z.A.- Zeit nicht beraten.“ werden durch dokumentierte Fakten „Es haben vier Beratungsgespräche am ... zum Teil als Einzelgespräch, zum Teil als Gruppengespräch stattgefunden.“ ausgehebelt.

Erste Überraschung beim Personalrechtler: Ratlosigkeit. Die obere Fachaufsicht greift ein. Es seien so viele Dinge bei ihr „aufgeschlagen“. Es müssten Klärungen her. Er zitiert Gespräche mit inzwischen ausgeschiedenen Kräften aus der unteren Schulaufsicht, von denen außer ihm selbst niemand etwas weiß. Wieder der Vorwurf der Führungsunfähigkeit.

Die Beurteilung der QA zum Führungsverhalten aus dem Vorjahr wird über den Tisch gereicht. Nur Bestnoten. Es entsteht der Eindruck, der Fachdezernent der oberen Schulaufsicht agiere mit Kenntnissen aus dem Kollegium, die ihn nicht auf dem Dienstwege erreicht haben, und über die er bisher mit niemandem gesprochen hat. Gesprochen hat von Seiten der Schulaufsicht schon seit geraumer Zeit offiziell niemand mit der Schule und besonders nicht mit der Schulleitung. Die untere Schulaufsicht hüllt sich während der ganzen Verhandlung in Schweigen.

Der Katalog wird abgearbeitet. Das Gebäude der Vorwürfe wird Stück für Stück abgetragen, Facharbeiterqualität gegen C-Ware.

Die Frage unseres Schulleiters, wie die Schulaufsicht mit dem Beschwerdeführer umgehen werde, stößt auf Unverständnis, obwohl aus dem Verfahren deutlich hervorgeht, dass der Lehrer wiederholt gegen Dienstrecht verstoßen hat. Die Frage nach der Vorgehensweise des Personalrates ist schnell geklärt. Dieser könne agieren, wie er wolle und sei niemandem außer seinen Wählern rechenschaftspflichtig.

Nach einer knappen Stunde deutet der Vorsitzende an, dass personalrechtliche Aspekte wohl nicht mehr zur Disposition ständen, man sich nun mehr auf schulfachliche Fragen konzentrieren solle.

Es folgt Geplänkel in schulfachlichen Fragen, wobei das Unwohlsein der fachlichen Schulaufsicht nicht zu übersehen ist.

Abschluss. Schulfachliche Aufsicht und Schulleiter verabreden einen Termin, bei dem über die Unterstützung der Schule durch die Behörde gesprochen werden soll. Der Vertreter des Personaldezernats kündigt an, sich in den nächsten Tagen noch einmal einige Details anzusehen, lässt aber keinen Zweifel, dass die Sache im Sinne des

Schulleiters geklärt sei. Er werde in der folgenden Woche mit diesem abschließend telefonieren.

Möchten Sie sich das vorstellen? Können Sie sich das vorstellen?

Brauchen Sie auch nicht, denn es sind Tatsachen (anonymisiert, gerafft, abstrahiert):

Das Gespräch mit der Schulaufsicht findet eine Woche später statt. Der Inhalt ist an dieser Stelle zu vernachlässigen.

Randnotiz: Der Vertreter der oberen Fachaufsicht bedauert in diesem Gespräch, vom Personalratsvorsitzenden, den er ja ständig auf dem Flur treffe, instrumentalisiert worden zu sein. Das sei ihm so noch nie passiert und er wünsche sich das auch nie wieder.

Sie freuen sich über die Klarheit und Transparenz, können endlich die Arbeit Ihres Vorgesetzten einschätzen, auch seine Kompetenzen werden Ihnen jetzt viel klarer.

Das wollten sie immer.

Ein Anruf des Personaldezernenten hat Sie auch nach 10 Wochen und auch nach wiederholter Rückfrage und Erinnerung nicht erreicht. Inzwischen arbeitet er nicht mehr auf dieser Stelle.

Möchten Sie sich das vorstellen? Können Sie sich das vorstellen?

Brauchen Sie auch nicht, denn es sind Tatsachen.

Übrigens:

1. Dies ist kein Einzelfall.
2. Der Beschwerde führende „Kollege“ ist inzwischen Beamter auf Lebenszeit.

... und ein Kommentar dazu!

Der geschilderte Fall mag extrem erscheinen. Sicherlich ist Derartiges nicht alltäglich, sicherlich auch nicht die Regel, sicherlich ist die Sache für alle Beteiligten, vor allem für den Schulleiter, sehr schlecht gelaufen. Dagegen mag es viel mehr Beispiele guter Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulaufsicht geben. Dort mag sich mancher durch die Darstellung sogar in Sippenhaft genommen fühlen. *Aber es ist beileibe kein Einzelfall.*

Sicher ist aber auch, dass jeder Schulleiter, der betroffen ist von Behördenwillkür, egal ob veranlasst durch eine Kollegenbeschwerde oder durch andere, nicht von ihm zu vertretende Abläufe, sich in dieser Situation nicht nur ohnmächtig fühlt, sondern faktisch ohnmächtig ist. Auch eine „starke Persönlichkeit“ ist da schnell an ihren Grenzen.

Dies tritt im geschilderten Konflikt deutlich zu Tage, latent bestimmt es in jeder Situation das Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung.

Diese Asymmetrie steht im krassen Widerspruch zu Verantwortung und Rolle von Schulleitung.

Arbeit und Verantwortung sind mit dreister Selbstverständlichkeit von Schulaufsicht auf Schule – *heißt in in der Regel Schulleitung* – übertragen worden. Deren Aufgabenfelder sind kaum mehr zu

überblicken, deren tägliches Pflichtprogramm ist im-mens und im Vergleich zum übrigen öffentlichen Dienst einzigartig disparat. Die Aufgaben müssen laufend unter enormem Zeitdruck erledigt werden, die durchschnittliche „Störzeit“ – das ist die Zeit zwischen zwei unvorhersehbaren Störungen des geplanten Arbeitsablaufs – liegt bei zwei Minuten.

Schulaufsicht hat – oder nimmt sich – demgegenüber vergleichsweise beliebig viel Zeit und Ressourcen zur „Bearbeitung“ eines „Falles“ – man betrachte nur den oben dargestellten Personalaufwand und rechne den „Vorlauf“ innerhalb der Behörde Schulaufsicht hinzu.

Fehler im Schulalltag passieren geradezu zwangsläufig. Sie müssen im Rahmen einer akzeptablen Fehler- und Feedbackkultur aufgearbeitet werden. Fehler sind sine ira et studio zu konstatieren, zu kritisieren, abzustellen, nach Möglichkeit nicht zu wiederholen. Eine derartige Fehler- und Feedbackkultur brauchen wir gerade in der Schule. Dort vermitteln wir schließlich täglich, dass Fehler notwendig sind und gemacht werden dürfen.

Was wir nicht brauchen, wird am geschilderten Fall deutlich.

Der zeigt an vielen Stellen beispielhaft, wie Intransparenz und Beiliebigkeit, einseitig eingeforderte Verantwortlichkeit und unreflektierte Abhängigkeit von zwischen-menschlichen Zufälligkeiten das Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Schulleitung bestimmen.

Wir haben einen hoch angesiedelten Amtsträger, der sich eine Personalie heraus-sucht und versucht beispielhaft abzuarbeiten. Warum gerade diese?

Wir wissen doch, wie viele Personalangelegenheiten mit viel dringenderem Hintergrund über Monate und Jahre unberührt liegen bleiben.

Wir haben zwei Schulaufsichtsbeamte, denen Konflikte in einer Schule auf zweifelhaften Wegen bekannt werden. Sie gehen dem nicht nach, wie es geboten ist, be-treiben keine Klärungen, führen keine Gespräche mit der betroffenen Schulleitung, sondern übernehmen Behauptungen als Tatsachen, beteiligen sich an einem Kessel-treiben gegen den Schulleiter und werfen mit Dreck, von dem sie schließlich selbst getroffen werden.

Am Ende stehen sie vom Tisch auf, als seien sie eigentlich nicht beteiligt gewesen.

Fahrlässigkeit und Inkompetenz sind hierfür noch die harmlosesten Attribute.

Und da ist noch ein Schulleiter, dessen Berufs- und Privatleben wochenlang vom Druck eines kafkaesken Verfahrens bestimmt wurde. Auch er steht vom Tisch auf. Wie eigentlich? Es interessiert Agitatoren nicht.

Das Prinzip „immer zu Lasten der Schulleitung“ wird in dieser Hierarchie nicht durchbrochen, noch nicht einmal in Frage gestellt, sondern geradezu manifestiert. *An Schulleitung interessierte Lehrer sind nicht dumm und bekommen das natürlich mit.* Frau Löhrmann als zuständige Ministerin und Dienstherrin mag aus Überzeugung mit guten Gründen um Interessenten für Schulleitungsämter werben. Mit solchen Bei-spielen dürfte der Erfolg weitgehend ausbleiben.

Terminankündigung:

„Schulleiterinnen und Schulleiter als Dienstvorgesetzte“

Frühjahrsagung 2013 der Schulleitungsvereinigung NRW am 15. Mai in Witten

am: 15.Mai 2013
wo: Saalbau Witten
Zeitraum: 13:30 Uhr bis 18:00 Uhr

Thema:
„Schulleiterinnen und Schulleiter als Dienstvorgesetzte“

Wir starten mit einem Vortrag von Prof. Füssel (aus Berlin) und setzten fort mit einer Podiumsdiskussion – angefragt sind : Ministeriums-mitarbeiter, Abteilungsleitung Schule einer BR, Vertreter von Lehrer NRW

Da die Veranstaltungsplanungen zum Zeitpunkt des Redaktionsschlusses von b:sl noch nicht abgeschlossen sind, bitten verweisen wir auf unsere Homepage: www.slv-nrw.de; hier finden Sie frühzeitig weitere Informationen!

Wir freuen uns, Sie zu dieser aktuellen Thematik zahlreich begrüßen zu dürfen.
Ihre SLV NRW

UQM und UEFA: Fortbildungsangebote der DAPF - eines unserer Partner-Institute

KONZEPT

Das Kerngeschäft von Lehrkräften ist und bleibt der Unterricht. Unterrichtsentwicklung bzw. die Qualitätsentwicklung von Unterricht ist in aller Munde. Doch wie kann man sie erreichen? Die fachliche Weiterqualifizierung ist die eine Seite der Medaille, das Management von Unterrichtsqualität die andere. Genau hier setzt der Zertifikatskurs zum Unterrichtsqualitätsmanagement (UQM) der DAPF an. Beim UQM handelt es sich um ein Konzept, das den Fokus auf Erkenntnisprozesse zum unterrichtlichen Handeln von Lehrkräften legt. Dabei spielen Zielorientierung, Selbstreflexion, Feedbackverfahren, Change Management und Evaluation eine zentrale Rolle. Im Kurs werden diese Themen nicht allein theoretisch und konzeptionell bearbeitet, sondern sie werden zudem in praxisorientierter Anwendung erprobt und vertieft. Dafür steht das Verfahren des Peer Reviews als Kernelement eines jeden UQM-Prozesses. Im Peer Review – dem Besuch professioneller kritischer Freunde – werden unterschiedliche Verfahren der Evaluation und des Feedbacks eingesetzt. Hier wird das Know-How des Managements vermittelt, das zur individuellen und gemeinsamen Reflexion von Unterricht und von Gestaltungsprozessen des eigenen Unterrichts beitragen kann. Deshalb ist der Zertifikatskurs UQM in besonderer Weise für kleine Schulteams (2 bis 3 Personen) konzipiert. Denn sie haben in diesem Kurs die Chance, ihre eigenen Schule und ihre eigenen Unterrichtskonzepte zum Gegenstand eines Peer Reviews zu machen. Gleichmaßen lernen sie die Seite der Peers und anderer Schulen kennen und werden dadurch in Methoden und Verfahren der Evaluation, der Zielorientierung und Zielvereinbarung geschult(...)

ZIELGRUPPE

Die Weiterbildung richtet sich an Mitglieder der Schulleitung und der Steuer-/Qualitätsgruppe einer Schule. Es wird empfohlen, dass mind. ein Schulleitungs- und ein Steuergruppenmitglied pro teilnehmender Schule an der Weiterbildung UQM teilnimmt.

CURRICULUM

MODUL 1

GRUNDLAGEN EINES GANZHEITLICHEN QUALITÄTSMANAGEMENTS UND ANBAHNUNG VON PEER REVIEWS

Dozenten: Prof. Dr. C. Bühren und Prof. Dr. H.-G. Rolff
2,5 Tage (25.-27. Juni 2013)

MODUL 2

ZIELSYSTEM, ZIELFÜHRUNG UND KOOPERATIVE UNTERRICHTSENTWICKLUNG

Dozent: Prof. Dr. H.-G. Rolff
2 Tage (12.-13. September 2013)

MODUL 3

EVALUATIONEN UND PEER REVIEW

Dozent: Prof. Dr. C. Bühren
2 Tage (November 2013)

MODUL 4

FEEDBACKKULTUR

Dozenten: Prof. Dr. C. Bühren und Prof. Dr. H.-G. Rolff
2 Tage (Februar 2014)

MODUL 5

IMPLEMENTATION VON QUALITÄTSMANAGEMENT UND UMGANG MIT WIDERSTAND

Dozentin: S. Döbler-Eschbach
1,5 Tage (April 2014)

MODUL 6

PRÜFUNG UND ERFAHRUNGSUSTAUSCH

Prüfungsteam: Prof. Dr. Claus Bühren und Prof. Dr. Hans-Günter Rolff 1 Tag (Juni 2014)

ZERTIFIZIERUNG

Eine Zertifizierung einer Schule als Schule mit einem Qualitätsmanagementsystem (UQM) bietet die TU Kaiserslautern auf Wunsch der Schulen an.

KURSORGANISATION

DOZENTENTEAM:

ORGANISATORISCHE LEITUNG UND PEER REVIEW-BEGLEITUNG:

Dr. Mario Gieske

TEILNEHMER UND KURSGRÖßE: Die Kursgröße ist begrenzt auf 26 Personen.

DAUER: von 25. Juni 2013 bis Juni 2014 (11 Präsenztage plus Durchführung eines Peer Review)

TEILNEHMERENTGELT: EUR 2.190,- (zahlbar in 2 Raten)
Im Preis sind die Kosten für Verpflegung, Mittagsimbiss und Kursmaterialien enthalten.

KOSTENVORTEIL:

Für die Umsetzung ist es von großem Nutzen, wenn nicht nur eine Person pro Schule teilnimmt. Wenn eine Schule einen 2. TN stellt, fallen für diesen EUR 200 Gebühren weniger an, für einen 3. TN sogar EUR 300.

ANMELDUNG:

Die Anmeldung erfolgt über das Zentrum für Hochschulbildung (ZHB) der TU Dortmund.
www.dapf.tu-dortmund.de

VERANSTALTUNGSORT:

Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte im Zentrum für Hochschulbildung der TU Dortmund
Hohe Straße 141
44139 Dortmund

IHRE ANSPRECHPARTNER:

Dr. Jörg Teichert
Dr. Mario Gieske
Zentrum für Hochschulbildung TU Dortmund / DAPF
Tel.: 0231-755 6616
E-Mail: mario.gieske@tu-dortmund.de



Anmeldeschluss: 30. April 2013
weitere Informationen unter
www.dapf.tu-dortmund.de

tu technische universität
dortmund

11-tägiger berufsbegleitender
Universitäts-Zertifikatskurs
(Aktualisierte Modultermine)

Unterrichtsbezogenes
Qualitätsmanagement (UQM)
für
Gymnasien, Gesamtschulen
und Berufskollegs

Ein Qualifizierungskurs der DAPF



Die Weiterbildung wurde in Abstimmung mit dem
Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW in
Schulen in NRW erprobt.

Deutsche Akademie DAPF
für Pädagogische Führungskräfte



EINFÜHRUNG

Schulleitungsmitglieder sind für die Unterrichtsentwicklung verantwortlich geworden. Sie benötigen dafür Kompetenz und Erfahrungsaustausch. Kompetenz zu fördern und Erfahrungsaustausch zu organisieren, ist der Leitaden dieses Zertifikatskurses.

Dabei ist Lernen der ultimative Bezugspunkt. Wirksame Unterrichtsentwicklung (UE) ist ein auf Lernen fokussierter Prozess, der nur nachhaltig sein kann, wenn er in systematischer, teamförmiger und die ganze Schule umfassender Weise stattfindet und somit integraler Bestandteil der Schulentwicklung wird. UE verlangt Veränderungen im Fachunterricht, einen planvollen Auf- und Ausbau von Lernkompetenzen sowie die Reflexion der Lern- und Arbeitsprozesse von SchülerInnen und Lehrpersonen. Es geht dabei nicht nur um Inhalte und Methoden, sondern auch um Haltungen und Werte.

Derart komplexe UE kann nur gelingen, wenn sie Angelegenheit der Führungskräfte einer Schule wird, also der Schulleitung, den Fachkonferenzen, Stufen- und didaktischen Leitungen sowie den Sprechern von Steuergruppen.

Die Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAFP) bietet deshalb ein weiterbildendes, berufsbegleitendes Universitäts-Zertifikatsstudium „**Unterrichtsentwicklung als Führungsaufgabe**“ (UEFA) an, das praxisorientiert und theoriegeleitet ist. Es besteht aus sechs Modulen und schließt mit einem Universitätszertifikat ab. In allen Modulen können auch Fragen und Fälle behandelt werden, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst einbringen.

Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer sollte während der Ausbildung ein konkretes Entwicklungsvorhaben begleiten, dokumentieren und für die Abschlussprüfung reflektieren: ein Praxisprojekt.

ZIELE DES STUDIUMS / ZERTIFIKAT

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer professionalisieren ihre Tätigkeiten. Sie erweitern ihr Handwerkszeug, reflektieren ihre eigene Rolle und dokumentieren Erfahrungen als Prozessbegleiterinnen in einem Praxisprojekt. Durch intensive kollegiale Fallberatung profitieren sie von den Erfahrungen ihrer Kollegen.

Nach Teilnahme an der knapp einjährigen Präsenzphase und der Reflexion eines dokumentierten Praxisfalls erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein Universitäts-Zertifikat der TU Dortmund.

Zudem wird die kollegiale Fallberatung erneut praktiziert. Im Modul 4 wird besprochen und zum Teil auch praktisch erarbeitet, wie dieser Personenkreis die UE befähigen und organisieren kann.

Zudem werden die kollegialen Fallberatungen fortgesetzt.

Termin: 2-tägig (27./28. Mai 2014)

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

Modul 5

Gelingensbedingungen für eine unterrichtszentrierte Schulentwicklung

Aus der Forschung zur Organisations- und Schulentwicklung ist bekannt, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit von Entwicklungsprojekten steigt, je höher der Grad an aktiver Beteiligung aller von der Entwicklung Betroffenen ist. In der Regel setzt dies eine intensive Auseinandersetzung mit individuellen und organisationalen Aspekten des Widerstands und der schulkulturellen Anpassung voraus. In diesem Seminar wird der Frage nachgegangen, wie Veränderungsprozesse inszeniert werden können, die zum einen auf der individuellen Ebene die Widerstandsdynamik produktiv nutzen und zum anderen auf der institutionellen Ebene auf eine Transformation der Schulkultur abzielen.

Termin: 2-tägig (03./04. Juli 2014)

Dozenten: Michele Eschelmüller/ Prof. Dr. Norbert Landwehr

Modul 6

Strukturen von UE und Professionelle Lerngemeinschaften und Abschluss

Dieses Modul klärt die handlungsleitenden mentalen Modelle und die kooperativen Arbeitsstrukturen der beteiligten Lehrpersonen. Die mentalen Modelle, die zumeist unbewusst den Unterricht steuern, werden bewusst gemacht. Die Arbeitsstrukturen werden expliziert und in Form von professionellen Lerngemeinschaften für Fach- und Jahrganggruppen, Bildungsgänge und Klassenteams, aber auch von erweiterten „konfluenten“ Schulleitungen verdeutlicht und erlebbar gemacht. Kriterien guten Unterrichts werden geklärt. Hospitation und Schüler-Lehrer-Feedback (Individualfeedback, Sefu, EMU,...) sind Thema ebenso wie Führungsfeedback. Zudem wird es Gelegenheit zu einem inhaltlichen Rückblick über die Module geben, offene Fragen werden thematisiert.

ZIELGRUPPE

Das weiterbildende Universitäts-Zertifikatsstudium richtet sich an Schulleitungen, Fachgruppen- und Stufenleiterinnen, Didaktische Leiterinnen, Fachberaterinnen, Steuergruppenvorsitzende, Kompetenzteamleitungen, Schulentwicklungsbegleiterinnen,...

MODULÜBERSICHT

Modul 1

Rollenklärung, Führungshandeln und Unterrichtskonzepte

Einführung in das Studienkonzept (Studienordnung, Studienarbeit, Abschlussprüfung, Lerntagebuch usw.) Am Anfang der inhaltlichen Arbeit im Kurs stehen Bestandsaufnahmen zur Tätigkeit, das eigene Führungshandeln, das Arbeiten mit innovativen Unterrichtskonzepten und Verfahren zum Feedback.

Die Teilnehmenden erproben gemeinsam eine kollegiale Fallberatung, die in den weiteren Modulen fortgesetzt wird. Hinzu kommt die intensive Vorbereitung auf die Praxisphase inklusive einer Beratung zur Anfertigung der Studienarbeit.

Am 2. Kurstag werden grundlegende Unterrichtskonzepte und -formen vorgestellt und erarbeitet, die für Unterrichtsentwicklung bedeutsam sind. Die ausgewählten Konzepte haben Bezug zu den mit Unterrichtsentwicklung verbundenen Perspektiven der Binnendifferenzierung und der Individualisierung. Hinter all dem steht der Anspruch der Entwicklung einer Unterrichtskultur, die einen professionellen Umgang mit Heterogenität, Individualisierung und Chancengleichheit ermöglicht.

Termin: 2-tägig: (01./02. Oktober 2013)

Dozent des 1. Tages: Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolf, Vorsitzender des Akademikrats der DAFP und Berater des MSW zu Fragen der UE

Dozent des 2. Tages: Prof. Dr. Johannes Bastian, Universität Hamburg

Modul 2

Wirksame Unterrichtsentwicklung am Beispiel der Einführung von Inklusion

Umsetzungsvorhaben wie beispielsweise die Einführung von Inklusion setzen umfassende Entwicklungsprozesse im Unterricht und zunehmend in der Gestaltung von Kooperation voraus. In diesem Seminar werden auf dem Hintergrund eines groß angelegten Unterrichtsentwicklungsprojektes mit 200 Schulen drei Voraussetzungsbe-

dingungen für eine wirksame Unterrichtsentwicklung vorgestellt und diskutiert: (1) notwendige strukturelle Rahmenseitungen der Schule, (2) Motivationsgrundlagen der Lehrkräfte für die Entwicklungsarbeit und (3) Prozessorientierung der Supportangebote, welche die Entwicklungsbemühungen unterstützen sollen. Abgestützt auf dieses Beispiel werden allgemeine Grundsätze und Prinzipien für die Gestaltung von Unterrichtsentwicklungsprojekten erarbeitet.

Termin: 2-tägig (03./04. Dezember 2013)

Dozent: Michele Eschelmüller, Aarau, Schweiz, Leiter Fachstelle Unterrichtsentwicklung und Lernbegleitung an der PH Nordwest-Schweiz

Modul 3

Von der Qualitätsdiagnose zur Unterrichtsentwicklung In diesem Modul geht es um die Frage, wie sich Unterrichtsqualität so erfassen lässt, dass daraus Impulse für Unterrichtsentwicklungsprozesse gewonnen werden können. Vor allem interessiert dabei, wie unterrichtsbezogene Qualitätsdiagnosen auf Schulebene inszeniert und gesteuert werden können. Darauf aufbauend geht es um die Frage, wie ein praktikabler, auf Grundlagen des Projektmanagements abgestützter Entwicklungsplan für die individuelle und schulweite Unterrichtsentwicklung erarbeitet werden kann.

Termin: 2-tägig (13./14. März 2014)

Dozent: Prof. Dr. Norbert Landwehr, Aarau, Schweiz, Leiter des Forschungsbereichs Qualitätsmanagement der PH Nordwest-Schweiz

Modul 4

Zur Innenarchitektur von Unterrichtsentwicklung

Unterrichtsentwicklung steht in diesen Jahren im Mittelpunkt von Schulentwicklung. Es gibt allerdings noch offene Fragen. Sie beziehen sich auf die Auswahl der Konzepte (Prioritäten), auf die Gestaltung der Umsetzung und die Sicherung Nachhaltigkeit durch Change Management.

UE erzeugt Aufgaben, die von einzelnen Lehrkräften nicht allein bewältigt werden können. Hier sind die Pädagogischen Führungskräfte gefordert, nämlich Schulleitungen, Fach-, Stufen-, Abteilungs- und Bildungsgangleiter sowie Steuergruppensprecher und Leiter bzw. Moderatoren aus Kompetenzteams.

tu technische universität dortmund

Unterrichtsentwicklung als Führungsaufgabe (UEFA)

12-tägiger berufsbegleitender Universitäts-Zertifikatskurs

Ein Angebot der DAFP



Deutsche Akademie DAFP für Pädagogische Führungskräfte

Start: 01. Oktober 2013

Im Abschlussmodul findet auch die Zertifikatsprüfung statt. Sie beinhaltet die Präsentation der Ergebnisse der begleiteten Praxisfälle, die ca. zwei Wochen vorher in schriftlicher Form eingereicht werden muss (ca. 20 Seiten). Zudem wird eine Gesamtevaluation des Kurses durchgeführt.

Termin: 2-tägig (11./12. September 2014)

Dozenten: Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolf, und **Dr. Mario Gieske** (DAFP)

ORGANISATION UND INFORMATION

Inhaltliche Gesamtleitung:

Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolf

Organisatorische Leitung und Lernbegleitung:

Dr. Mario Gieske

Anmeldung:

Die Anmeldung erfolgt schriftlich über das beiliegende Anmeldeformular (auch abrufbar auf der DAFP-Homepage www.dapf.tu-dortmund.de). Eine Stornierung ist gegen eine Bearbeitungsgebühr von 150 € bis zum 06.09.2013 möglich. Bei Stornierungen nach diesem Termin wird der volle Betrag fällig.

Anmeldeschluss: 04.09.2013

Kosten: EUR 2.200 (zahlbar in 3 Raten)

In diesem Preis sind die Kosten für Verpflegung und Kursmaterialien enthalten (inkl. Mittags-Imbiss).

Ihre Ansprechpartner:

Dr. Jörg Teichert

Dr. Mario Gieske

Zentrum für Hochschulbildung der TU Dortmund / DAFP

Tel.: 0231-755 6616

E-Mail: mario.gieske@tu-dortmund.de

Veranstaltungsort:

Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte im Zentrum für Hochschulbildung der TU Dortmund

Hohe Straße 141

44139 Dortmund

Das Studium wird in Trägerschaft des Vereins „Wissenschaftliche Weiterbildung an der TU Dortmund e.V.“ in Kooperation mit der TU Dortmund durchgeführt.

Weitere Informationen zu diesem und anderen Angeboten der DAFP finden Sie im Internet unter: www.dapf.tu-dortmund.de

Partnership International e.V.



GASTFAMILIE SEIN - EINE LOHNENDE AUFGABE

Für unsere internationalen Partner organisieren wir in Deutschland den Aufenthalt von Schülern aus aller Welt. Die meisten Schüler kommen über das Parlamentarische Patenschafts-Programm aus den USA. Aber in den letzten Jahren sind auch Jungen und Mädchen aus Brasilien, China, Kolumbien, Polen und Thailand dazu gekommen. In einer Gastfamilie erleben sie den Alltag in ihrem Gastland und lernen all das, was unsere Kultur zu bieten hat. Ohne Familien, die ihr Haus und Herz einem jungen Menschen aus einem anderen Land öffnen, sind Austauschprogramme nicht vorstellbar. Deshalb sind unsere Gastfamilien für uns genauso wichtige Programmteilnehmer wie unsere Austauschschüler. Wir lassen sie nicht allein mit ihrer neuen Aufgabe, stellen ihnen wie auch den Gastschülern eine ehrenamtliche Betreuerin oder einen Betreuer zur Seite und laden sie zu unseren Elternabenden ein, wo sie sich mit uns und anderen Eltern und Gasteltern austauschen können. Familien, die eine Schülerin oder einen Schüler aus den USA, China, Taiwan, Thailand oder Kolumbien aufnehmen möchten, können sich gern unter 0221 - 9 139 733 oder office@partnership.de melden.

DIE STIPENDIATEN FÜR DAS 30. JAHR DES PARLAMENTARISCHEN PATENSCHAFTS-PROGRAMMS STEHEN JETZT FEST

Die Schülerinnen und Schüler, die in den 60 von Partnership International e.V. betreuten Wahlkreisen das Stipendium des Deutschen Bundestages bekommen haben, stehen seit Ende Februar fest. Die Bundestagsabgeordneten haben ihre Wahl getroffen und uns mitgeteilt, wer von den Mädchen und Jungen, die von unseren Auswahlkommissionen in die engere Wahl gezogen wurden, das begehrte Stipendium erhält. Jubel und Enttäuschung liegen wie so oft im Leben dicht beieinander, besonders wenn Stipendiat und Ersatzkandidat in die gleiche Schule oder gar gleiche Klasse gehen. Ein kleiner Trost könnte sein, dass auch diejenigen, die bis jetzt hoffen durften, deren Wunsch aber nicht in Erfüllung gegangen ist, die Möglichkeit haben, am USA-Regelprogramm unseres Vereins teilzunehmen.

NOCH FREIE PLÄTZE IN UNSEREN LANGZEITPROGRAMMEN

Die Bewerbungsfrist für die Langzeitprogramme von Partnership International e.V. im Schuljahr 2013/2014, die im Sommer beginnen, läuft am 15. März 2013 aus. Danach kann man sich aber noch bis zum 1. September 2013 für das zweite Semester in diesem Schuljahr bewerben. Zu den Qualitäten, die jeder mitbringen muss, gehören Aufgeschlos-

senheit, vielseitiges Interesse, Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit, Selbstdisziplin und ein großes Maß an Verantwortungsbewusstsein. Unser gemeinnütziger Verein bietet noch Jahres- und Halbjahresprogramme in folgenden Ländern an: Argentinien, Brasilien, China, England, Irland, Kolumbien, Polen, Taiwan und den USA. Mehr Informationen zu den einzelnen Programmländern sind unter www.partnership.de zu finden.

3 WOCHEN ÜBER OSTERN IN DEN USA

Unsere Kurzzeitprogramme, die über Ostern 2013 in Colorado, Florida und New Jersey durchgeführt werden, waren auch in diesem Jahr wieder stark nachgefragt, so dass es keine freien Plätze mehr gibt. Im Herbst 2012 wurde erstmals und mit großem Erfolg ein Programm in Seattle (Washington) durchgeführt. Ostern 2014 wird es dann wieder mehr Kurzzeitprogramme in den USA geben. In unseren Kurzzeitprogrammen fliegen 10-15 Mädchen und Jungen im Alter von 15-17 Jahren mit einer Betreuerin oder einem Betreuer in die USA. Sie leben in Gastfamilien und besuchen mit ihren Gastgeschwistern die High School am Ort. Vielen von ihnen gefällt dieser „Schnupperkurs“ so gut, dass sie sich danach für ein Schuljahr in den USA bewerben.

Informieren kann man sich über diese Programme schon ab Juli unter der Telefonnummer 030 - 3 351 265. Die genauen Ausschreibungen findet man Anfang September 2013 unter: www.partnership.de

SPRACHENPROGRAMM FÜR SCHÜLER UND ERWACHSENE

Englisch lernen in England oder Spanisch lernen in Spanien, egal ob für Schule oder Beruf. Wir nennen es 1:1 Unterricht. Für ein oder zwei Wochen lebt man in der Familie des Lehrers. Besser kann man nicht lernen. Weitere Informationen gibt es auf unserer Internetseite: www.partnership.de

PARTNERSHIP INTERNATIONAL E.V.

Informationen zu unseren Programmen erhalten Sie über unsere Bundesgeschäftsstelle in Köln:
Hansaring 85 • 50670 Köln

Telefon: 0221 - 9 139 733 • Fax: 0221 - 9 139 734

E-Mail: office@partnership.de

oder unser Hauptstadtbüro in Berlin:
Marienstr. 2 • 10117 Berlin

Telefon: 030 - 3 351 265 • Fax: 030 - 3 550 505 4

E-Mail: berlin@partnership.de

Internet: www.partnership.de