



:UNSER TITELTHEMA

Digitalpakt

Wohin mit dem Geld?

:AUSSERDEM

didacta 2019

Aktion Deutschland Hilft

Das starke Bündnis bei Katastrophen



Wenn Menschen durch große Katastrophen in Not geraten, helfen wir. Gemeinsam, schnell und koordiniert. Schon ab 5 € im Monat werden Sie Förderer. So helfen Sie Tag für Tag und genau dort, wo die Not am größten ist.



Spendenkonto: DE62 3702 0500 0000 1020 30

Jetzt Förderer werden unter: www.Aktion-Deutschland-Hilft.de



**Aktion
Deutschland Hilft**
Bündnis deutscher Hilfsorganisationen

AKTUELL

4 Aus den Bundesländern

TITELTHEMA – DIGITALPAKT

6 Vermittlungsausschuss erzielt Einigung zur Grundgesetzänderung
 7 „Der Föderalismus muss bewahrt werden“
 8 „Um den Digitalpakt geht es in der Sache eigentlich gar nicht“
 9 Schulen brauchen Kümmerer vor Ort für erfolgreiche Digitalisierung

THEMA – DIGITALKOMPETENZ

11 Cybermobbing

THEMA – GESUNDHEIT

12 Sitzen ist das neue Rauchen

THEMA – UNTERRICHTSENTWICKLUNG

14 Erfolgreicher Unterricht ist digital – aber nicht ausschließlich

THEMA – BERUFSBILD SCHULLEITUNG

15 One size fits all?

THEMA – HATTIE IN DER DISKUSSION

19 Spielen Schulstrukturen für den Lernerfolg wirklich keine Rolle?

TITELTHEMA – DIDACTA

23 didacta 2019
 25 Der Wert digitaler Werte
 26 Drei Lehrwerke von Westermann sind „Schulbuch des Jahres 2019“
 27 „Eigentlich müsste es ein eigenes Fach ‚Klimawandel‘ geben“

THEMA – BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

28 Das Kind steht im Mittelpunkt und nicht der Stoff

THEMA – DIGITALISIERUNG

30 Lehrer sehen deutsche Schulen digital abgehängt

THEMA – BRENNPUNKTSCHULEN

32 Koalition will Brennpunktschulen fördern

THEMA – INKLUSION

33 Drei Fragen an Michael Felten

THEMA – KMK

34 Neuer KMK-Präsident Lorz: „Wir müssen die Bildungssprache Deutsch stärken“

THEMA – LEHRERAUSBILDUNG

35 Studie „Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium“ veröffentlicht

THEMA – LEHRERMANGEL

36 Länder benötigen jährlich rund 32.000 Lehrkräfte bis 2030

THEMA – DATENSCHUTZ

37 Der Schulweg zum digitalen Datenschutz

DIE DAPF-SEITE

39 Wenn der Kontext sich ändert, ändert sich die Führung auch

RUBRIKEN

41 Lesestoff – Informationen für Schulleitungen
 42 Adressen, Impressum

TITEL

Shutterstock/ Plastic Man

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

Nun ist es also allem Anschein nach so weit: Die Milliarden für Schulen, die vor langem versprochen wurden und zum Zankapfel zwischen Bund und Ländern geworden waren, könnten tatsächlich freigegeben werden, so denn Bundestag und Bundesrat dem Vorschlag des Vermittlungsausschusses noch mit einer Zwei-Drittel-Mehrheit zustimmen.

Wer sich damit am Ende der langen politischen Reise wähnt, dürfte überrascht sein von dem, was mit ziemlicher Sicherheit folgen wird. Denn über die Verteilung des Geldes im Rahmen des sogenannten Digitalpakts ist damit noch nichts gesagt. Wo genau muss die Unterstützung für die Schulen ansetzen, um die Finanzspritze möglichst effizient zu nutzen? Sollen „nur“ digitale Tafeln, Computer und Tablets gekauft werden? Oder müssen vielleicht doch eher Lehrerfortbildungen und der technische Support ermöglicht werden?

Im Einzelfall kann das eigentlich nur eine Instanz wirklich beurteilen: Nämlich die Schulleitung! Genau die jedoch wird in den wenigsten Bundesländern ein Mitspracherecht in Sachen Budgetierung haben. Wir als ASD fordern die politischen Vertreter auf, Schulen unmittelbar anzuhören, anstatt nach einer wie auch immer gearteten Polit-Agenda zu handeln, wenn es um den Einsatz des Geldes geht.

Sonst könnte die Wirkung vor Ort an den Schulen verpuffen und sich der Digitalpakt als Augenwischerei erweisen.

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler
ASD-Vorsitzende

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

Herausgegeben vom ASD –
Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: ASD-Landesverbände

BREMEN, HAMBURG, NIEDERSACHSEN

„RUDERN ODER STEuern?“ - REGIONALTAGUNG NORD DER SCHULLEITUNGSVERBÄNDE BREMENS, HAMBURGS UND NIEDERSACHSENS

Am Rande der letzten ASD-Herbsttagung in Kassel entstand die Idee, eine länderübergreifende Regionaltagung der drei im ASD organisierten Schulleitungsverbände aus Bremen, Niedersachsen und Hamburg zu veranstalten. Um die im Jahr 2018 wieder in die ASD eingetretene Schulleitungsvereinigung Bremen zu unterstützen, wurde Bremen als Tagungsort gewählt. Nach kurzen aber intensiven Vorbereitungen, bei denen die drei beteiligten Verbände Hand in Hand gearbeitet haben, fand am 7. Februar 2019 dann erstmalig die gemeinsame Regionaltagung der Schulleitungsvereinigung Bremen, des Schulleitungsverbands Niedersachsen und des Verbands Hamburger Schulleitungen in der Oberschule am Barkhof statt. In einem ehrwürdigen und zentral gelegenen Schulgebäude haben ca. 200 Schulleitungen aus den drei Bundesländern sich mit den verschiedenen Facetten des Berufs Schulleitung beschäftigt. Nach Begrüßungsworten der Bremer Senatorin für Kinder und Bildung, Claudia Bogedan, sowie der Vorsitzenden des Allgemeinen Deutschen Schulleitungsverbands, Gudrun Wolters-Vogeler, stand der Vormittag im Zeichen zweier kurzweiliger Vorträge.

Zunächst referierte Prof. Stephan Huber (PH Zug) darüber, was gute Schulleitung ausmacht. Dazu beleuchtete er die verschiedenen Aspekte des Themas und stellte Erkenntnisse der Forschung vor. Huber führte aus, welche zentrale Rolle Schulleitungen für die Bildung, die er als „Befähigung zur Selbstbestimmung und Verantwortung im sozialen Geschehen“ definiert, haben. Große Herausforderungen, vor denen Schulen und damit an zentraler Stelle die Schulleitungen stehen, seien u.a. frühkindliche Bildung, technologischer Wandel, sich uneinheitlich entwickelnde Schülerzahlen und Chancengerechtigkeit (equity) bei heterogener Schülerschaft, Inklusion und die Gestaltung des Ganztags. Schulen und Schulleitungen bräuchten, so Huber, eine Strategie, um

BREMEN

BREMER SCHULLEITUNGEN BEFRAGEN BILDUNGSPOLITIKER ZUR WEITEREN SCHULENTWICKLUNG

Im Mai 2019 wird im Lande Bremen neu gewählt. Bewusst vor der heißen Phase des Wahlkampfes hatte die SLV Bremen am 29.11.2018 BildungspolitikerInnen aus SPD, CDU, die GRÜNEN, FDP und der LINKEN eingeladen, damit sie mit SL die bildungspolitischen Ziele der nächsten Koalition debattieren können. Schwerpunkt waren konkrete Maßnahmen zur Entlastung und Unterstützung von SL, damit diese sich neben dem Krisenmanagement wieder mehr mit Schul- und Qualitätsentwicklung auseinandersetzen können. Dabei hoben alle politischen Gäste die besondere Bedeutung und Rolle der SL bei den zukünftigen bildungspolitischen Projekten hervor, ohne die eine Umsetzung im Schulalltag nicht möglich sei. Im kürzlich beschlossenen Schulkonsens (den nur die FDP nicht befürwortete- siehe Hp www.slv-bremen.de) hatten alle Beteiligten vorher die Schulstruktur mit Oberschulen (incl. aller möglicher Bildungsabschlüsse) und Gymnasien befürwortet und wollen die geringen Bildungsaufgaben pro Kind an die anderen Stadtstaaten angleichen und anheben.

Die SPD will A 13 für alle Lehrkräfte und eine parallele Erhöhung der SL-Besoldung (Abstandsgebot) verwirklichen. Die GRÜNEN fordern Ressourcen zur vermehrten Unterstützung von SL und die LINKE will eine neue staatliche Firma für Schulbauten gründen sowie Verwaltungsstellen als Entlastung für SL einführen bzw. aufstocken. Die CDU betont ebenfalls die Stärkung der SL, möchte aber die Zulassung von G 9 auch bei Gymnasien ins Spiel bringen, was die anwesenden Oberschulen heftig kritisierten.

Insgesamt fanden PolitikerInnen und SL neben einigen Gemeinsamkeiten (unmögliches möglich machen, alle Beteiligten in einen Prozess einbeziehen, Krisenmanagement, hoher Einsatz...) auch Unterschiede (auf Zeit-lebenslang beschäftigt, SL verfolgen langfristige Ziele, Pol. erfinden „das Rad immer wieder neu“...) und nahmen sich vor, in der neuen Regierungsperiode eng zu kooperieren.

das Lernen und v.a. die Bildung zu fördern. Dafür bedürfe es einer verantwortungsbewussten Führung (responsible leadership), die unter anderem die Kerndimensionen der Unterrichtsqualität im Blick habe und sich auf Organisationsebene zugleich über die zentralen Merkmale wirksamer Schulen bewusst sei.

In einem zweiten Vortrag beschäftigte sich Maja Dammann, die ehemalige Leiterin des Referats für Personalentwicklung am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, mit dem Thema Optimismus. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen waren die Motivationsquellen, die sie in Form von zehn Gründen, warum es Spaß macht, Schulleitung zu sein, aufführte. Dammann stellte aktuelle Forschungsthemen, wie Resilienz, Reframing und Embodiment in Zusammenhang zur Schulleitungsrolle und machte Vorschläge zu Handlungsroutinen für einen Alltag mit Optimismus.

Am Nachmittag fanden dann Workshops zu unterschiedlichen Themen statt. Neben Arbeitsgruppen für den länderübergreifenden, schulformspezifischen Austausch gab es unter anderem themenspezifische Angebote, beispielsweise zur Frage, wie Schulleitungen gesund bleiben können und zur designorientierten Schulentwicklung.

Nach einem anregenden Tag in angenehmer Atmosphäre mit interessanten Vorträgen und zahlreichen Gelegenheiten des Austauschs über den Tellerrand des eigenen Bundeslands sind sich die Vorstände der beteiligten Schulleitungsverbände einig darüber, diese Veranstaltung weiterzuentwickeln und im kommenden Jahr neu aufzulegen. Vielleicht folgen ja auch die Schulleitungsverbände anderer Bundesländer diesem gelungenen Beispiel und organisieren eine länderübergreifende Schulleitungstagung.

Anzeige

Das SchulleiterABC Digital im neuen frischen Design!



Jetzt reinschnuppern!

Fordern Sie Ihren
kostenfreien Testzugang an!

www.schulleiterabc.de

Vermittlungsausschuss erzielt Einigung zur Grundgesetzänderung

Weichen für DigitalPakt gestellt

Bund und Länder haben sich auf eine Grundgesetzänderung zur Gewährung von Finanzhilfen insbesondere im Bildungsbereich geeinigt. Der Vermittlungsausschuss von Bundestag und Bundesrat beschloss am 20. Februar 2019 einen Kompromissvorschlag.

Quelle: **Bundesrat**

Danach könnte der Bund den Ländern künftig Finanzhilfen zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der kommunalen Bildungsinfrastruktur gewähren. Auch unmittelbar damit verbundene und befristete Aufgaben der Länder und Gemeinden könnten nach der vorgeschlagenen Neufassung des Artikels 104c des Grundgesetzes finanziert werden. Die im Bundestagsbeschluss von Dezember 2018 enthaltene und umstrittene Formulierung, die Finanzhilfen „zur Sicherstellung der Qualität und der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens“ zu gewähren, wurde gestrichen.

KONTROLLRECHTE GEKLÄRT

Bei den bis zuletzt streitigen Kontrollrechten des Bundes über die Verwendung der Gelder erreichte der Vermittlungsausschuss ebenfalls eine Einigung. Nach seinem Vorschlag dürfte die Bundesregierung im Bildungsbereich von den Ländern Berichte und anlassbezogen die Vorlage von Akten verlangen, um die zweckentsprechende Mittelverwendung zu gewährleisten. Im Übrigen bleiben die in dem Bundestagsbeschluss enthaltenen Kontrollrechte unverändert.

50:50 REGELUNG GESTRICHEN

Ein weiterer Aspekt des Kompromissvorschlages betrifft die finanzielle Beteiligung der Länder an den künftigen Bundesprogrammen im Bildungsbereich, sozialen Wohnungsbau und zur Förderung des öffentlichen Nahverkehrs. Hierzu bestimmt der vorgeschlagene Artikel 104b des Grundgesetzes, dass die Mittel des Bundes zusätzlich

zu eigenen Mitteln der Länder bereit gestellt werden. Der vom Bundestag beschlossene Gesetzestext sah vor, dass sich die Länder immer in gleicher Höhe wie der Bund beteiligen müssen.

DER DERZEIT AMTIERENDE VORSITZENDE, HERMAN GRÖHE, MDB, ERKLÄRT DAZU:

„Der Vermittlungsausschuss hat seine Verhandlungsfähigkeit wieder einmal bewiesen. In kurzer Zeit haben wir ein gutes Ergebnis erzielt. Ich bin sehr zuversichtlich, dass der Kompromiss in Bundestag und Bundesrat die notwendige Zweidrittelmehrheit findet. Besonderer Dank gilt den beiden Verhandlungsführern, Frau Staatsministerin Doris Ahnen, Rheinland-Pfalz, und Andreas Jung, MdB, die es geschafft haben, in nur drei Sitzungen der vom Vermittlungsausschuss eingesetzten Arbeitsgruppe wesentliche Kompromisslinien auszuloten. Damit können nun die vorgesehenen Milliarden aus dem Bundeshaushalt schon bald fließen und den Schulen in unserem Lande zu Gute kommen.“

NOCH ERFORDERLICH: ZWEI-DRITTEL-MEHRHEIT IN BUNDESTAG UND BUNDES RAT

Der Kompromissvorschlag des Vermittlungsausschusses muss nun noch von Bundestag und Bundesrat jeweils mit Zwei-Drittel-Mehrheit bestätigt werden. Der Bundestag soll bereits heute entscheiden. Der Bundesrat wird in seiner nächsten Sitzung am 15. März 2019 über den Einigungsvorschlag abstimmen.

„Der Föderalismus muss bewahrt werden“

Interview mit dem Thüringer Minister für Bildung, Jugend und Sport Helmut Holter

Disharmonie beim Digitalpakt, Krach beim Kooperationsverbot. Im Interview erzählt der Thüringer Kultusminister Helmut Holter, warum ihn das Tauziehen um die Grundgesetzänderung ärgert und wieso fünf Milliarden Euro für die Schuldigitalisierung viel zu wenig sind.

Autor: **Andreas Müllauer** • Foto: **Jacob Schröter**



Der Thüringer Minister für Bildung, Jugend und Sport Helmut Holter

Herr Minister, der Digitalpakt hat Sie als KMK-Präsident 2018 thematisch begleitet und liegt nun erst mal auf Eis. Was sagen Sie zur bereits vom Bundestag beschlossenen Grundgesetzänderung, die Länder wie Thüringen ablehnen?

Es stimmt mich nicht nur traurig, sondern es macht mich auch wütend, dass die Grundgesetzänderung, die im Bundestag verabschiedet wurde, vorher nicht mit den Ländern abgestimmt wurde. Es geht uns nicht darum, den Digitalpakt abzulehnen. Wir lehnen ab, dass der Bund zu stark in die Kompetenzen der Länder eingreift. Es ist ärgerlich, dass der Digitalpakt auf Eis liegt. Wir müssen aber die Handlungsfähigkeit der Länder bewahren und das darf man nicht über eine Grundgesetzänderung infrage stellen.

Wie schätzen Sie den Nutzen des Digitalpakts ein?

Es ist zunächst einmal so, dass die veranschlagten fünf Milliarden Euro gut angelegtes Geld sind. Natürlich gehört dazu, dass die Länder und damit auch die Schulen Konzepte für ihre Digitalisierung entwickeln müssen. Klar ist auch, dass die Länder weiter eigenes Geld in die Digitalisierung der Schulen stecken müssen. Die entscheidende Frage ist aber, was passiert, wenn die fünf Milliarden Euro ausgezahlt sind. Meine Forderung ist, dass sich der Bund weiter an den Kosten für die Digitalisierung beteiligen muss.

Was stellen Sie sich vor?

Es gibt Folgekosten der Digitalisierung. Die unmittelbare technische Ausstattung der Schulen ist das eine. Das andere sind die Qualifizierungsmaßnahmen der Lehrer, die durch die Länder wahrgenommen werden. Es gibt auch Ersatzbedarf wie zum Beispiel Software-Updates oder die IT-Administration, die laufend finanziert werden müssen. Ich bin der Überzeugung, dass der Bund sich deswegen nicht nur mit fünf Milliarden Euro beteiligen kann, sondern sich tatsächlich perspektivisch an der Digitalisierung des Unterrichts beteiligen muss.

Ende November 2018 fielen laut Angaben Ihres Bildungsministeriums 5,5 Prozent des Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen aus. Welche Schritte unternehmen Sie, um dem Lehrkräftemangel in Thüringen beizukommen?

Wir stellen konsequent neue Lehrkräfte ein. Jede freiwerdende Stelle wird von uns sofort wieder eins zu eins besetzt. Wir haben 2018 rund 900 neue Lehrkräfte eingestellt, in den Vorjahren waren es jeweils 500.

Seit 2017 verbeamteten wir wieder. Wir werden mit dem nächsten Haushalt auch mehr Vertretungslehrer bekommen und eine Vertretungsreserve von 200 aufbauen können. Außerdem starten wir in diesem Frühjahr eine Lehrgewinnungskampagne, und junge Leute zu motivieren, Lehrer in Thüringen zu werden.

Wie stehen Sie dazu, den Lehrkräftebedarf durch den Einsatz von Quereinsteigern zu decken?

Das kann eine Lösung sein. Quereinsteiger sind für mich ausgebildete Lehrer, die andere Fächer übernehmen und sich dafür extra qualifizieren. Wir treiben das zurzeit im Bereich Sport voran, weil wir beispielsweise an den Grundschulen zu wenige Lehrkräfte haben, die auch Sportunterricht geben. Das geschieht sowohl bei gestandenen Lehrern als auch bei denen im Vorbereitungsdienst, so dass diese zusätzlich Sport unterrichten können. Dann gibt es noch die Seiteneinsteiger. Das sind Menschen, die nicht auf Lehramt studiert haben, aber bereit sind, bestimmte Fächer zu unterrichten. Das ist eine sinnvolle Ergänzung. Mir ist jedoch wichtig, dass die große Mehrheit der Lehrer in Thüringen grundständig ausgebildet wird. 2018 waren unter unseren 900 Neueinstellungen fünf Prozent Seiteneinsteiger. In dieser Größenordnung funktioniert die Integration der Neu-Pädagogen in die Lehrerkollegien gut.

Sie hatten vor etwa einem Jahr Demokratiebildung zum Hauptthema Ihrer KMK-Präsidentschaft auserkoren. Glauben Sie, dass Sie in dieser Hinsicht etwas bewegen konnten?

In jedem Fall. Ich bin wirklich zufrieden, dass ich diesen Schwerpunkt gewählt habe, denn es passte genau in die Zeit. In ganz Deutschland wurde vor einem Jahr über die Gefährdung der Demokratie und die Herausforderungen gesprochen, die sich dadurch für Gesellschaft und Schulen ergeben. Mit der Forderung nach mehr Demokratievermittlung an den Schulen habe ich Lehrkräfte, Schüler und Eltern auf den Plan gerufen und dabei breite Unterstützung erfahren. In der KMK konnten wir eine Empfehlung für die Demokratiebildung und Menschenrechtserziehung verabschieden und haben eine gute Grundlage geschaffen, um diesen Weg weiterzugehen.

„Um den Digitalpakt geht es in der Sache eigentlich gar nicht“

Der KMK-Vorsitzende Alexander Lorz im Interview

Das deutsche Bildungssystem beschäftigt Alexander Lorz 2019 gleich zweifach: Im Interview spricht der Unionspolitiker darüber, wie er als hessischer Kultusminister den Lehrkräftemangel bekämpfen und als KMK-Präsident die deutsche Sprache stärken möchte.

Autor: **Andreas Müllauer** • Foto: **HKM / Manjit Jari**

Herr Minister, Sie haben beschlossen, die Förderung der Bildungssprache Deutsch in den Mittelpunkt Ihrer KMK-Präsidentschaft zu stellen. Warum?

Weil ich das Beherrschen der Bildungssprache Deutsch für eine erfolgreiche Schullaufbahn von Schülerinnen und Schülern für absolut entscheidend halte. Die Bildungssprache ist der Schlüssel zum Erfolg in praktisch allen Schulfächern und damit auch die entscheidende Weichenstellung, wenn es um Chancen- und Bildungsgerechtigkeit geht. Natürlich ist Deutsch nicht alles. Aber ohne Deutsch geht gar nichts in der Bildungslaufbahn. Bei den unterschiedlichen Voraussetzungen, die Kinder heutzutage mitbringen, ist es von zentraler Bedeutung, sie zunächst auf ein Level zu bringen, das sie befähigt, dem Unterricht zu folgen.

Sie sind vor Kurzem erneut als hessischer Kultusminister bestätigt worden. Hessen lehnt die vom Bundestag beschlossene Grundgesetzänderung für die Schuldigitalisierung ab. Wie stehen Sie dazu?

Man muss den Anlass und die Substanz der Änderung auseinanderhalten. Der Anlass ist der Digitalpakt. Aber um den geht es in der Sache eigentlich gar nicht. Den Digitalpakt wollen am Ende alle, er wurde im Grundsatz auch schon fertig ausgehandelt. Er wäre innerhalb kurzer Zeit startklar, sobald die Frage der Rechtsgrundlage beantwortet ist. Was jetzt als Grundgesetzänderung auf dem Tisch liegt, geht aber weit über den Rahmen des Digitalpakts hinaus und betrifft ganz grundlegende Fragen der Bund-Länder-Finanzierung, für die der Kultusbereich nur den äußeren Anlass geboten hat.

Was wünschen Sie sich für eine Lösung?

Ich wünsche mir, dass wir schlicht und ergreifend irgendeine Lösung finden – vielleicht auch ohne Grundgesetzänderung. Für uns als Kultusminister zählt, dass der Pakt an den Schulen startet. Danach können sich die Finanzminister weiter über die Grundsatzfragen der Finanzkonstruktion Gedanken machen.

Der Digitalpakt verspricht fünf Milliarden Euro für die Digitalisierung der Schulen. Reicht das aus?

Von diesen fünf Milliarden Euro kommen im Jahr vielleicht etwas mehr als 70 Millionen Euro bei uns in Hessen an. Nicht, dass wir uns

missverstehen: Das ist Geld, mit dem man viel Sinnvolles bewegen kann. Aber mein Bildungsetat in Hessen beträgt jedes Jahr über fünf Milliarden Euro. Wenn ich da 70 Millionen Euro vom Bund dazubekomme, bin ich zwar dankbar und kann dieses Geld auch sinnvoll einsetzen. Das verschiebt die Finanzierungsparameter im Schulbereich aber nicht grundlegend. Genau deswegen kann man hier keine grundsätzliche Kompetenzverschiebung zwischen Bund und Ländern vereinbaren.

Was ist aktuell wichtiger? Die Ausstattung der Schulen mit Geräten oder die entsprechende Schulung der Lehrkräfte?

Es ist eine Binsenweisheit: Auf die Lehrkraft kommt es an. Das gilt auch im Bereich Digitalisierung. Klar, Digitalisierung ohne Infrastruktur funktioniert nicht. Aber nur Geräte zu besitzen und niemanden zu haben, der sie sinnvoll einsetzen und Kompetenzen vermitteln kann, wäre hinausgeworfenes Geld. Aus landespolitischer Sicht steht für uns die Qualifizierung der Lehrkräfte an erster Stelle.

Auch Hessen kämpft mit dem deutschlandweiten Lehrermangel. Wie steuern Sie dagegen?

Wir haben einen Mix verschiedener Maßnahmen aufgesetzt, der in den vergangenen Schuljahren so erfolgreich war, dass wir die Lücke weitgehend schließen konnten. Wir haben langfristig betrachtet unsere Studienplatzkapazitäten bereits jetzt um rund 50 Prozent ausgeweitet, gerade in den besonders betroffenen Lehrämtern. Aber die Universitäten sind am Rande ihrer Kapazitäten angelangt. Lehrkräfte kann man nicht einfach herbeizaubern. Für die Zwischenzeit und bis die neuen Absolventen da sind, setzen wir vor allem auf die Weiterbildung von Lehrkräften mit anderen Lehrämtern. Da haben wir in den Kursen, die wir in den vergangenen Jahren aufgelegt haben, eine gute Resonanz erhalten und wertvolle Lehrkapazität gewinnen können.

Alexander Lorz ist seit 2014 hessischer Kultusminister. 2019 übernimmt er zusätzlich auch den Vorsitz der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK)



Schulen brauchen Kümmerer vor Ort für erfolgreiche Digitalisierung

Umfrage-Ergebnisse der Telekom Stiftung im Überblick

Lehrkräfte fordern feste Ansprechpartner für technische und pädagogische Unterstützung – Mittel aus dem DigitalPakt müssten auch für Personal verwendet werden dürfen – Fortbildungen decken Wissensbedarf noch nicht – Digitalisierung muss Teil der Schulentwicklung sein.

Quelle: Deutsche Telekom Stiftung • Foto: pixabay

Endlich kommt der DigitalPakt Schule. Die Schulen erhalten insgesamt fünf Milliarden Euro, um in den kommenden fünf Jahren Ausstattung für den Unterricht mit digitalen Medien anzuschaffen. Eine aktuelle Umfrage der Telekom-Stiftung belegt: Viele Schulen sind noch nicht so aufgestellt, dass sie auch wirklich von der Unterstützung profitieren können. So verfügt etwa ein Drittel der Schulen nach eigenen Angaben immer noch nicht über ein Medienkonzept – eine der wesentlichen Voraussetzungen für die Vergabe der Mittel. Darüber hinaus hapert es nach wie vor an der technischen und auch der pädagogischen Unterstützung durch feste Ansprechpartner an den Schulen. Solche „Kümmerer“ halten die Befragten jedoch für eine wesentliche Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien im Unterricht. „Die Studie macht es ganz klar: Für die erfolgreiche Umsetzung des DigitalPaktes ist neben Technik vor allem mehr qualifiziertes Personal an den Schulen notwendig“, erklärt Dr. Thomas de Maizières, Vorsitzender der Deutsche Telekom Stiftung. „Dies ausgerechnet wird jedoch über den DigitalPakt nicht gefördert. Die Länder haben verhindert, dass der Bund zum Beispiel Mittel für IT-Administratoren bereitstellen kann. Nun muss in den Ländern dafür gesorgt werden, dass die dringend benötigte technische und pädagogische Unterstützung der Schulen gewährleistet ist. Ansonsten wird der Pakt seine Wirkung verfehlen.“

Die Stiftung und das Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund haben Ende letzten Jahres mehr als 600 Lehrkräfte der Sekundarstufe I gefragt, wie sie die technische Ausstattung und die pädagogische Unterstützung an ihrer Schule bewerten. Zusätzlich wurden 25 vertiefende Interviews mit Schulleitungen, Vertretern von Schulträgern und Fachdi-

daktikern geführt. Alle Befragten sind sich einig: Das Lehren und Lernen mit digitalen Medien muss integraler Bestandteil der Schulentwicklung werden, um erfolgreich zu sein. Wie das in der Praxis aussehen kann, zeigen zum Beispiel die Schulen, die im von der Telekom-Stiftung initiierten Forum Bildung Digitalisierung mitarbeiten. Die Befragung zeigt aber auch: Diejenigen, die sich an Schulen um die technische und die pädagogische Unterstützung kümmern, müssen dafür Freiräume haben. Das bedeutet konkret, dass Lehrkräfte Anrechnungsstunden bekommen, wenn sie sich um Technik oder Unterrichtskonzepte kümmern. „Diese Wünsche der Lehrkräfte sind völlig berechtigt“, so Thomas de Maizières. „Denn es kann nicht angehen, dass Pädagogen zusätzlich zu ihrem ohnehin hohen Pensum noch Aufgaben wie das Warten von Computern übernehmen, ohne dafür Freiraum zu bekommen.“

Egal, ob bei technischer oder pädagogischer Hilfestellung: Eine schnelle, zielgerichtete Qualifizierung der Lehrkräfte muss nach Meinung aller Befragten höchste Priorität haben. Dabei sind schulinterne wie externe Fortbildungen gleichermaßen interessant. Allerdings werde das bestehende externe Angebot als „häufig antiquiert“ empfunden, so die Aussage eines Schulträgers. Die Bereitschaft der Lehrer zur Teilnahme an solchen Fortbildungen sei folglich „mitunter eher zurückhaltend“. Bewährt haben sich dagegen regionale Kooperationen und peer-to-peer Angebote.

DIE WICHTIGSTEN ERGEBNISSE DER LEHRERBEFRAGUNG IM ÜBERBLICK

ERFREULICH IST...

Mehr Medienkonzepte werden entwickelt: Mehr als zwei Drittel der befragten Leh-

rer (67,3 Prozent) bestätigen, dass an ihrer Schule ein Medienkonzept vorhanden ist. Damit fällt dieser Anteil mit rund zehn Prozentpunkten deutlich höher aus als noch bei der Befragung des Länderindicators 2017. Besonders ermutigend: Mit der bloßen Erstellung eines solchen Konzepts gaben sich die Schulleitungen nicht zufrieden. Die Mehrheit der Lehrer gibt an, dass sich vor Ort ein IT-Koordinator beziehungsweise eine Lehrkraft mit Anrechnungsstunden für medienbezogene Aufgaben um die praktische Umsetzung des jeweiligen Medienkonzepts kümmert.

Technische Ausstattung wird erweitert: Auch bei den technischen Weichenstellungen für die Digitalisierung haben die Schulen aufs Tempo gedrückt. Gut 80 Prozent der Lehrer sagen, dass die Schulleitungen in den vergangenen drei Jahren die notwendigen Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Medien bereitgestellt haben. Entsprechend positiv fällt das Urteil zur vorhandenen schulischen IT-Ausstattung aus. Mehr als drei Fünftel der Lehrer halten die IT-Ausstattung vor Ort für geeignet, um die pädagogischen Ambitionen der Schule umzusetzen. Rund drei Viertel der Lehrer sind überzeugt, dass ihre Schule – zumindest im Vergleich zu anderen Schulen – über eine gute IT-Ausstattung verfügt. Die überwiegende Mehrheit der Pädagogen (93,2 Prozent) gibt an, dass an ihrer Schule Computerräume zur Verfügung stehen. Etwas mehr als drei Viertel der Lehrer (76,7 Prozent) bestätigen, dass an ihrer Schule fachspezifische Software oder Apps genutzt werden.

Mehr Unterstützung wird geboten: Wenn Pädagogen digitale Lernmittel in ihrem Unterricht nutzen, müssen sie sich auf technische und pädagogische Unterstützung verlassen können – diese Botschaft ist



Auslaufmodell Kreidetafel - wie soll mit dem Geld aus dem Digitalpakt verfahren werden?

bei den Schulleitungen angekommen. Rund zwei Drittel der Lehrer bestätigen, dass dieser Erkenntnis auch Taten gefolgt sind, sprich: dass entsprechende Unterstützungsangebote entwickelt wurden. So haben die meisten Pädagogen zumindest die Möglichkeit, an Fortbildungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht teilzunehmen. Ob dies qualitativ und quantitativ ausreicht, um den Bedarf zu decken, ist jedoch eine andere Frage.

Feste Ansprechpartner sind vor Ort:

Bei technischen Problemen gibt es häufig bereits feste Ansprechpartner. Die befragten Lehrer geben an, dass in der Regel (49,1 Prozent) ein IT-Koordinator oder eine Lehrkraft mit Anrechnungsstunden für medienbezogene Aufgaben den Support übernimmt. Bei Reparaturen von defekten Geräten werden dagegen meist externe Firmen beauftragt.

Hohes Interesse an pädagogischer Unterstützung besteht: Bemerkenswert ist: Mehr als vier Fünftel (82,4 Prozent) der Lehrkräfte halten sich grundsätzlich für kompetent, um digitale Medien sinnvoll in ihren Unterricht zu integrieren. Mehr als die Hälfte der Lehrer erachten zusätzliche pädagogische Unterstützung für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht dennoch als hilfreich und sinnvoll. Neben den

klassischen IT-Experten sind es vor allem die Lehrer der einzelnen Fachbereiche, die vor Ort die pädagogische Beratung und Unterstützung übernehmen.

WENIGER ERFREULICH IST...

Zu wenig mobile Geräte sind vorhanden:

Computerräume dominieren weiterhin die schulische Medienlandschaft. Weniger als ein Viertel der befragten Lehrkräfte gibt an, dass die Schule oder der Schulträger ihnen mobile Geräte zur Verfügung stellt. Ganz zu schweigen von einer 1:1-Ausstattung der Lernenden mit Laptops, Tablets oder ähnlichen Geräten, wie sie zumindest einige Pädagogen für sinnvoll und erstrebenswert halten. Gerade einmal 8,3 Prozent der Kinder und Jugendlichen profitieren heute in ihrer Schule von einer solchen Vollversorgung mit mobilen Geräten.

Technische Unterstützung ist nicht zufriedenstellend: Obwohl bereits häufig Ansprechpartner für den Support zur Verfügung stehen, hakt es bei der Verfügbarkeit von technischer Hilfestellung in einigen Schulen: Nur 44,3 Prozent der Lehrer würden der Aussage zustimmen, dass es ausreichende technische Unterstützung, etwa bei der Wartung der IT-Ausstattung, gibt. Bei akuten Problemen im Unterricht kümmert sich in rund 20 Prozent aller Fälle niemand um eine Lösung.

Lehrer werden zusätzlich belastet: Zusätzlich zu ihrem regulären Pensum müssen Lehrer weitere Aufgaben bewältigen, wie etwa Installation und Aktualisierung von Programmen oder das Beheben von Software-Problemen (22,3 Prozent), sofortige Hilfe bei technischen Problemen im Unterricht (23,5 Prozent) oder Administration von Lern-Management-Systemen (20 Prozent). Wohl gemerkt: ohne dafür im Gegenzug Anrechnungsstunden für medienbezogene Aufgaben zu erhalten.

Cybermobbing

Cybermobbing wichtigstes Medienkompetenzthema

Laut einer Umfrage unter den Teilnehmern der Bundesjugendkonferenz Medien im Auftrag der TK sehen zwei Drittel der jugendlichen Medienscouts Cybermobbing als eines der wichtigsten Medienkompetenzthemen.

Quelle: TK

Kommunikation über Internet und Smartphone sind heute zu einem selbstverständlichen Bestandteil des Alltags geworden. Dabei sind Kinder und Jugendliche wesentlich aktiver als Erwachsene. Und sie sind ihren Eltern oder Lehrern bei der Bedienung von Internet & Co sogar überlegen. Doch für einen gesunden Umgang mit digitalen Medien reicht es nicht aus, sie technisch bedienen zu können. Laut Techniker Krankenkasse (TK) brauchen Jugendliche auch Medienkompetenz, digitale Inhalte richtig zu nutzen. In vielen Schulen der Republik sorgen jugendliche Medienscouts als Multiplikatoren dafür, digitale Medienkompetenz zu vermitteln. In dieser Woche treffen sich über 300 von ihnen in Rostock zur Bundesjugendkonferenz Medien (BJKM).

HANDLUNGSBEDARF VOR ALLEM IN DEN SOZIALEN NETZWERKEN

Eine Tweedback-Umfrage unter den Medienscouts, die die TK und der Verein Prävention 2.0 im Vorfeld der Konferenz durchführte, zeigt, wo Handlungsbedarf besteht:

Danach wurden 81 Prozent der Medienscouts von ihren Mitschülern mit Social Media-Ereignissen konfrontiert. Dabei ist auch Cybermobbing ein großes Problem. Sieben von Zehn gaben an, dass sie dazu um Hilfe gebeten wurden.

LOVESTORM STATT SHITSTORM, MOB-BINGFREIE SCHULE UND ESPORT

Die Medienscouts treffen sich schon zum vierten Mal in der Hansestadt zur Bundesjugendkonferenz Medien. Sie reisen aus insgesamt elf Bundesländern an und diskutieren in unterschiedlichen Workshops zum Thema Medienkompetenz. Die BJKM ist eine Kooperation zwischen TK und Prävention 2.0 und wird gemeinsam vorbereitet. Die Jugendlichen verbringen drei Tage in Rostock, besuchen Workshops und Diskussionsrunden, und nutzen verschiedene Möglichkeiten zu Vernetzung und Austausch mit Gleichge-

sinnten. Dabei geht es um inhaltliche Themen wie Hate Speech, Big Data und eSport, aber die Konferenz bietet auch Gelegenheit, dass sich die Medienscouts weiter qualifizieren, um fit für den Alltag zu sein.

TK: EHRENAMT BRAUCHT MEHR WERTSCHÄTZUNG

„Wir brauchen die Unterstützung durch die Medienscouts. Sie vermitteln praktisch anwendbares Wissen auf Augenhöhe und sind unverzichtbar an den Schulen“, betont Manon Austenat-Wied, Leiterin der TK-Landesvertretung Mecklenburg-Vorpommern. Zugleich fordert die Landeschefin, dass das ehrenamtliche Engagement an den Schulen auch anerkannt wird. „Eine funktionierende Gesellschaft braucht Ehrenamt und das fängt bei den Jüngsten an“, so Austenat-Wied. Fast jeder Fünfte gab an, dass die Arbeit als Medienscout keine Anerkennung findet und nicht akzeptiert wird.

UMFRAGE: AUCH ELTERN BRÄUCHTEN MEDIENSCOUTS

Auch Eltern sind gefordert, denn Medienkompetenz beschränkt sich nicht auf das Wissen, wie man Geräte bedient. Eltern sollten sich mit dem Netzleben ihrer Kinder auseinandersetzen und ihre Fürsorge nicht vor dem Log-in enden lassen. Sie bedeutet, Inhalte intellektuell und emotional verarbeiten zu können, Informationen kritisch zu hinterfragen und zu wissen, wie viel Medienkonsum gesund und altersgerecht ist.

72 Prozent der befragten Medienscouts wünschen sich, dass auch Eltern gesunden Medienkonsum vermitteln. Immerhin ist fast jeder Zweite bis zu drei Stunden online - jeder Dritte sogar bis zu fünf Stunden. Austenat-Wied dazu: „Wir leben in einer digitalen Welt - auch nach der Schule spielen die bisherige Netz-Vita und Medienkompetenz eine Rolle.“

Auf die Frage: „Meinst du, dass auch Eltern Medienscouts brauchen?“, antworteten

80 Prozent der Jugendlichen mit Ja. „Oftmals sind Eltern mit dem eigenen Online-Verhalten gegenüber ihrem Kind kein gutes Vorbild“, sagt die TK-Landeschefin.

PRÄVENTION ZU CYBERMOBBING UND DATENMISSBRAUCH

Die sozialen Netzwerke sind zu einem festen Bestandteil der Kommunikation geworden und unterstützen damit auch vielfach die sozialen Kontakte. „Allerdings seien auch die Schattenseiten der digitalen Kommunikation spürbar, wie beispielsweise durch Cybermobbing oder Cybergrooming, der Kontaktaufnahme über Pädophile im Netz“, bestätigt die Rechtsanwältin Gesa Stückmann, vom Verein Prävention 2.0 e.V.. Stückmann engagiert sich seit Jahren im Bereich Cybermobbing. Onlineseminare zu diesem Thema, in Kooperation mit der TK, werden bundesweit durchgeführt.

Medienscouts agieren auf Augenhöhe mit ihren Mitschülern. Sie sind die besten Multiplikatoren wenn es darum geht, Medienkompetenz zu vermitteln. „Wir freuen uns, dass auch in diesem Jahr die Nachfrage auf so große Resonanz stößt – wir hatten weitaus mehr Anmeldungen als Plätze“, so Stückmann. Und weiter: „Dieser Jugendkongress wird Impulse in die ganze Republik senden – nur Hard- und Software den Schulen bereitzustellen, reicht nicht aus.“

SCHIRMHERRINNEN SCHWESIG UND KARLICZEK

Die 4. BJKM hat in diesem Jahr eine doppelte Schirmherrschaft. Neben Manuela Schwesig, Ministerpräsidentin Mecklenburg-Vorpommerns, ist auch die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Anja Karliczek, Schirmherrin der Veranstaltung. Ministerpräsidentin Schwesig unterstützt dieses Engagement seit Anfang an. Diese Kontinuität zeigt ganz deutlich, dass die Arbeit der Medienscouts von der Politik geschätzt wird.



Schulische Bewegungsförderung wird zunehmend wichtiger

Sitzen ist das neue Rauchen

Kinder und Jugendliche bewegen sich immer weniger. Dabei hat Bewegung nicht nur einen Einfluss auf die körperliche Gesundheit. Sie fördert auch erfolgreiches Lernen. Aber wie lässt sie sich in den Unterricht einbinden und wie viel Bewegung ist gut?

Autor: **Martin Stengel** • Foto: **Pixabay**

Aufstehen, frühstücken, dann in die Schule und: „Bitte setzen.“ So sieht der Alltag vieler Kinder und Jugendlicher in Deutschland aus. Laut einer Analyse der Universität Heidelberg sitzen 4- bis 20-Jährige unter der Woche rund 10,5 Stunden am Tag. Sie verbringen somit knapp 70 Prozent ihres Alltags sitzend. Dabei sollten sich Kinder und Jugendliche laut Weltgesundheitsorganisation täglich mindestens 60 Minuten bewegen. Die durch das Bundesministerium für Gesundheit geförderte „Nationale Empfehlung für Bewegung und Bewegungsförderung“ geht sogar von einem Minimum von 90 Minuten für die 6- bis 18-Jährigen aus.

EIN LANGER WEG ZUM BEWEGUNGSZIEL

Nach der Empfehlung reicht es aus, wenn von den 90 Minuten eine Stunde durch leichte Alltagsaktivitäten wie Bewegungen im Haushalt, Stehen oder langsames Gehen ausgefüllt werden. 30 Minuten sollten junge Menschen mit leichtem bis anstrengendem Sport ver-

bringen. Trotzdem sind die Heranwachsenden laut der „Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland“ (KiGGS) von diesem Ziel weit entfernt.

Lediglich 22,4 Prozent der Mädchen und 29,4 Prozent der Jungen im Alter von 3 bis 17 Jahren sind pro Tag mindestens 60 Minuten körperlich aktiv; Tendenz sinkend. Nach Angaben der Deutschen Krankenversicherungen legt nur noch jeder zweite Schüler den Schulweg zu Fuß oder mit dem Rad zurück. Und laut einer Umfrage des Deutschen Kinderhilfswerks spielt nur jedes zweite Kind mehr als 2 Tage pro Woche draußen.

Die ehemalige Direktorin des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe), Prof. Dr. Renate Zimmer, spricht von einer „Stilllegung des Körpers“: Fernsehen, Computerspiele und Handys erhöhen die Zeit, die Kinder und Jugendliche im Sitzen verbringen. Als Ausgleich sollten nach ihrer Ansicht sogar zwei Stunden moderate bis intensive Bewegung am Tag wie Ballspielen, Laufen oder Radfahren das Minimum sein.

DEN KLASSENRAUM FÜR BEWEGUNG ÖFFNEN

Im jungen Alter wirke sich der Bewegungsmangel besonders negativ aus, gibt die Forscherin zu bedenken: „Kinder können ihre Körperlichkeit nicht so entwickeln, wie es für Bewegungswesen wie den Menschen eigentlich ganz natürlich wäre: Fehlendes Körpergeschick und ein Mangel an Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten sind nur einige der weitreichenden Folgen.“ Mangelnde Bewegung könne zu einem selbstverstärkenden Effekt werden, der sich bis ins Erwachsenenalter fortsetzt. Übergewicht, Herz-Kreislauf-Erkrankungen oder Rückenprobleme könnten die Folge sein. Die Universität Washington kommt zu dem Ergebnis, dass Bewegungsmangel der fünftgrößte gesundheitliche Risikofaktor in Deutschland ist und damit direkt hinter dem Rauchen liegt.

Daher kommt für Renate Zimmer Bewegung im Schulalltag eine große Bedeutung zu. Bewegung habe zudem Auswirkungen auf den Lernerfolg: „Jede Aktivität führt zu einer Aktivierung der Nerventätigkeit im Gehirn, es bilden sich Synapsen aufgrund der Verknüpfung von Nervenzellen. Das ist eine Voraussetzung, um Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten.“ Bewegung führe auch zu einer höheren emotionalen Beteiligung. Schüler hätten mehr Spaß am Lernen, was die Lerneffektivität steigern.

Bewegung sollte jedoch nicht nur im Sportunterricht stattfinden, sondern auch in den übrigen Unterrichtsfächern, zum Beispiel durch Bewegungspausen, so Zimmer. Diese Pausen finden während des Unterrichts statt und tragen zur Rhythmisierung der Lernprozesse bei. Außerdem fördern sie laut Zimmer die Aufmerksamkeit. Von der Grundschule bis zur Pubertät liege die Aufmerksamkeitsspanne bei 20 bis 30 Minuten. Etwa nach der Hälfte der Schulstunde biete sich daher eine Bewegungspause an.

LERNEN UND BEWEGUNG GEHÖREN ZUSAMMEN

Um diesen Erkenntnissen Rechnung zu tragen, ist es das Ziel der Kultusministerkonferenz, Schulen bewegungsfreundlicher zu machen. In den verschiedenen Bundesländern heißen sie bewegte, bewegungsfreudige oder bewegungsfreundliche Schulen. Die Geschwister-Scholl-Realschule in Gütersloh ist so eine Schule. Sie verfügt nicht nur über eine förderliche Infrastruktur, wie Sportplatz, Leichtathletikanlage, Fußballfeld oder Lehrschwimmbecken, sondern vor allem auch über ein bewegungsfreundliches Unterrichtskonzept.

„Bewegungspausen, Lernen mit Bewegung, die Schaffung von Bewegungsmöglichkeiten in den regulären Pausen und viele Bewegungstage im Schuljahr gehören bei uns dazu“, erklärt Lehrerin Antje Spannuth, zuständig für Sport und Bewegung. Dabei sei die größte Herausforderung bei der Einführung gewesen, das gesamte Lehrerkollegium davon zu überzeugen, dass Lernen und Bewegung zusammengehören.

VIELE MÖGLICHKEITEN AUCH OHNE RESSOURCEN

Um die Akzeptanz zu erhöhen, habe sie Schüler, Eltern und Lehrer an der Entwicklung des Konzepts beteiligt. Es wurden immer mehr Bewegungsräume geschaffen: Ein Medienraum wurde zum Fitnesszimmer, ein breiter Gang zur Tischtennisfläche und ein Spielraum zum Ort für Yoga und Entspannungsübungen.

Doch auch wenn kein Extraplatz zur Verfügung steht, kann Bewegung in den Schulalltag integriert werden. An der Geschwister-Scholl-Realschule hält sie in unterschiedlichen Formen in den Unterricht Einzug. Zu Beginn des Schuljahrs werden in der Jahrgangsstufe 5 sogenannte Bewegungsexperten ausgebildet. Die jungen Experten führen dann in den Bewegungspausen, von Lehrkräften unterstützt, mit der gesamten Klasse selbst erarbeitete Übungen durch.

LERNLEISTUNG GESTEIGERT

Spannuth zufolge gibt es viele Möglichkeiten, das Lernen so zu gestalten, dass sich die Schüler dabei bewegen können, sei es nur der Weg in die Bibliothek oder nach draußen, um vor Ort zu arbeiten. Beispielsweise könnten sie in Biologie den Blutkreislauf mit Kreide auf den Pausenhof malen, anschließend hindurchlaufen und dabei die Namen der Blutgefäße lernen.

Bewegung in den gesamten Unterricht zu integrieren habe letztlich auch die Lernleistung der Schüler an der Geschwister-Scholl-Schule verbessert, wie Lernstandserhebungen zeigten. Für Spannuth ist Bewegung daher ein gutes Hilfsmittel für intensiveres Lernen. Sie empfiehlt interessierten Lehrkräften, alle Beteiligten einzubeziehen, mit kleinen Schritten zu beginnen und sich bei der Entwicklung eines eigenen Konzepts Zeit zu lassen. So wird der Weg bereits zum Ziel.

Dieser Beitrag wurde zuerst in der Zeitschrift „BEGEGNUNG – Deutsche schulische Arbeit im Ausland“ 2-2018 veröffentlicht

Anzeige



Integrative Psychotherapie und moderne Psychosomatik

- > Basiskompetenzen stärken durch Erfahrungsorientierte Therapie
- > Evaluiertes Therapieverfahren
- > Ganzheitliche Methode als Fundament für die persönliche Selbstorganisation

Warum Erfahrungsorientierte Therapie?

Mit diesem ganzheitlichen und integrativen Konzept können bei psychisch oder psychosomatisch Erkrankten dysfunktionale Störungen durch korrigierende Erfahrungen in funktionale Muster umgewandelt werden. Bei professioneller Begleitung kann vielen Patienten, denen es angesichts des rasanten Biotopwandels an wichtigen Basiskompetenzen für die Anpassung mangelt, durch EOT geholfen werden, was auch mit einer Stärkung ihrer Resilienz einhergeht.

Ganzheitliche Behandlung unter Berücksichtigung neuester neurobiologischer Erkenntnisse, internationaler Forschungsergebnisse und nachhaltiger Therapieerfolge. Schwerpunkte: Erfahrungsorientierte Therapie, Psychokardiologie und Stressmedizin.

 **Klinik
Wollmarshöhe**

Aufnahme / Beratung:
07520 927-260

Fachkrankenhaus für
Psychosomatische Medizin /
Privatklinik / Akutklinik

YouTube/wollmarshöhe
wollmarshoehe.de

Wollmarshofen 14
88285 Bodnegg
Deutschland

info@wollmarshoehe.de



Erfolgreicher Unterricht ist digital – aber nicht ausschließlich

Große Metastudie zur Wirkung digitaler Medien in der Schule

Schülerinnen und Schüler erzielen in Naturwissenschaften und Mathematik bessere Leistungen und sind motivierter, wenn im Unterricht digitale Medien eingesetzt werden. Allerdings hängt der Erfolg von der Gestaltung der Mediennutzung ab.

Quelle: TUM – Technische Universität München

Die Digitalisierung des Schulunterrichts wird seit Jahren heiß diskutiert. Wann, wie oft und welche Programme sollen Lehrerinnen und Lehrer am Computer einsetzen? Dazu gibt es eine schwer zu überschauende Fülle an Forschungsprojekten. Das Zentrum für internationale Vergleichsstudien (ZIB) an der Technischen Universität München (TUM) hat nun im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) 79 Studien ausgewertet, die seit 2000 weltweit erschienen sind. Die Metastudie wird heute auf der Tagung „Bildungsforschung, Politik und Schule im Diskurs“ in Berlin vorgestellt.

Die Untersuchung zeigt: Schülerinnen und Schüler aus Klassen, in denen mit digitalen Unterrichtsmedien gearbeitet wird, erzielen bessere Leistungen als Kinder und Jugendliche aus Klassen, die traditionell unterrichtet werden. Außerdem sind sie motivierter für das jeweilige Fach. Dies gilt für alle Jahrgangsstufen höherer Schulen (Sekundarbereich) und für alle untersuchten Fächer, also Mathematik, Biologie, Chemie und Physik.

Allerdings garantieren digitale Materialien an sich noch keinen Erfolg. Ihre Wirkung auf Leistung und Motivation hängt davon ab, wie sie im Unterricht eingesetzt werden:

- ▷ Kinder und Jugendliche profitieren von digitalen Unterrichtsmedien stärker, wenn sie nicht allein, sondern in Paaren arbeiten. Die Forscherinnen und Forscher gehen davon aus, dass Computerprogramme in besonderer Weise Gespräche zwischen ihnen anregen, die das Lernen fördern.
- ▷ Schülerinnen und Schüler erzielen bessere Leistungen, wenn sie bei der Arbeit mit Digitalmaterial von Lehrkräften begleitet werden. Arbeiten sie vollkommen selbstständig mit Computerprogrammen, ist deren positiver Effekt gering.
- ▷ Die erwünschte Wirkung digitaler Medien ist größer, wenn sie klassische Unterrichtsmaterialien nicht vollständig ersetzen. Erfolgversprechend ist, sie ergänzend zu analogen Methoden zu verwenden.
- ▷ Digitale Medien steigern die Leistungen stärker, wenn sie von professionell geschulten Lehrerinnen und Lehrern in den Unterricht integriert werden.

AUCH GUT GEMACHTE PROGRAMME KÖNNEN LEHRKRÄFTE NICHT ERSETZEN

„Digitale Medien sollten im Unterricht mit Augenmaß eingebaut werden“, sagt Prof. Kristina Reiss, Leiterin des ZIB und Dekanin der TUM School of Education. „Es würde über das Ziel hinaus schießen, bewährte analoge Formate zu verbannen. Außerdem sehen wir, dass auch sehr gut gemachte Lernprogramme nicht die Lehrerinnen und Lehrer ersetzen können.“

Bei einem durchdachten Einsatz könnten die Vorteile digitalen Materials gerade bei komplexen und abstrakten Inhalten in Natur-

wissenschaften und Mathematik voll zur Geltung kommen, beispielsweise mit der Visualisierung chemischer Verbindungen und geometrischer Formen.

„Wenn mit neuen Unterrichtsmethoden darüber hinaus die Motivation der Schülerinnen und Schüler erhöht wird, ist das eine große Chance für die MINT-Fächer“, betont Reiss. Die jüngste PISA-Studie hatte gezeigt, dass Jugendliche in Deutschland vergleichsweise wenig an Naturwissenschaften in Schule und Beruf interessiert sind.

MANCHE DIGITALMEDIEN NUTZEN MEHR ALS ANDERE

Die Metastudie zeigt auch, welche Typen digitaler Medien Erfolg versprechen. Die größte positive Wirkung haben sogenannte intelligente Tutoriensysteme. Dabei handelt es sich um Programme, die Inhalte in kleinen Einheiten vermitteln und Übungen ermöglichen. Entscheidend ist, dass sie sich mit Geschwindigkeit, Schwierigkeitsgrad und Hilfestellungen an die Kompetenzen der Nutzerinnen und Nutzer anpassen. Vergleichsweise wenig wirksam sind Hypermediasysteme, die mit Video-, Audio- und Textmaterial auf ein freies Erkunden ausgelegt sind, ohne dass die Anwendungen ein Lernziel vorgeben.

BROSCHÜRE FÜR DIE SCHULPRAXIS

Der Auftrag für die Publikation geht auf die Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring zurück. In diesem Rahmen hat die KMK das ZIB beauftragt, eine Pilot-Forschungssynthese zum vorliegenden Thema zu erstellen. Das Projekt wurde durch die Stiftung Mercator gefördert. Darauf aufbauend werden in den nächsten Jahren weitere Forschungssynthesen erstellt, um auch zu anderen Themen wissenschaftliche Erkenntnisse für die Schulpraxis nutzbar zu machen.

Das ZIB hat die Metastudie in einer Broschüre für Schulpraktikerinnen und -praktiker aufbereitet. Neben einer übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse werden Beispiele für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien geschildert. Außerdem kommen erfahrene Lehrerinnen und Lehrer zu Wort, die in Zusammenarbeit mit dem Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (München) befragt wurden.

Erkenntnisse der Bildungsforschung für die Schulpraxis nutzbar zu machen, ist ein wesentliches Ziel der ZIB-Partner, neben der TUM das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung und das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik. Vor wenigen Monaten ist das Clearing House Unterricht der TUM School of Education online gegangen, eine Plattform, die den aktuellen Forschungsstand zu konkreten Fragen aus dem Schulalltag verständlich zusammenfasst.

One size fits all?

Es kommt auf die Passung an

Zum Berufsbild der Schulleiterin bzw. des Schulleiters gehört auch, sich immer wieder seiner „Passung“ zum Mikrosystem Schule zu vergewissern, das eigene Tun kritisch zu reflektieren und die eigenen Ziele mit denen der Organisation und der darin agierenden Personen abzugleichen.

Autoren: **Stephan Gerhard Huber & Kathrin Loitfellner**

Nicht nur Schulsysteme unterscheiden sich, sondern auch Schulen. Das stellt besondere Anforderungen an die Führung und das Management des jeweiligen Mikrosystems der Einzelschule. Sich als Person gut zu kennen, sich im Handeln, auch im Erleben, immer wieder zu reflektieren, die Organisation mit ihrer Kultur sowie mit ihren Mitgliedern in ihrer Sozialdynamik gut zu kennen, sie immer wieder zu analysieren, um ihr mit einer passgenauen Führung gerecht zu werden, in ihr funktional handeln zu können, um sie in ihren verschiedenen Qualitäten zu optimieren und zu innovieren – dies alles sind zentrale reflexive Kompetenzen einer erfolgreich agierenden Führungskraft¹.

REFLEXIONEN ZUM FÜHRUNGSHANDELN VON SCHULLEITUNGEN

Schulleitungen übernehmen Verantwortung im Rahmen ihres Gestaltungsraums. Ihre Hauptaufgabe ist es, die Bildungsbiografien

der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen optimal zu fördern und damit ein Mehr an Bildungsqualität zu erzielen. Im Rahmen der Zweistufigkeit pädagogischen Führungshandelns (Rosenbusch, 2005, 2013) fördern sie dafür auch die Professionalität der pädagogischen Mitarbeitenden an ihrer Schule, sie analysieren Kontext-, Input-, Throughput- und Outputmerkmale und betreiben Qualitätsmanagement.

Funktion und Rolle von Schulleitung haben sich stark verändert – insbesondere aufgrund der Reformen im Rahmen von New Public Management in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Beispielsweise wurden in der Schweiz durch Projekte der »Geleiteten Schule« Schulleiterinnen und Schulleiter überhaupt erst installiert neben dem weiterhin bestehenden Laiengremium der Schulpflege, und in Deutschland hat sich die Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern als *Primi inter Pares* mit Projekten wie Selbstständige Schule/Eigenverantwortliche Schule durch eine schrittweise Zunahme an Entschei-

dungskompetenzen (Budget, Personal) verändert. Daher stellt sich die Frage: Wie viel Gewicht hat der Schulleiter bzw. die Schulleiterin überhaupt bzw. was ist dessen bzw. deren Verantwortungs- und Gestaltungsraum? Zudem hat sich in den letzten Jahren das Schulmanagement in Deutschland, Österreich und der Schweiz weiter ausdifferenziert. Nicht nur in großen Schulen oder bestimmten Schulformen gibt es neben der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter sowie einer Stellvertretung weitere Mitglieder der Schulleitung. Im Rahmen von ausdifferenzierten Geschäftsverteilungsmodellen entstehen Aufbau- und Ablauf- bzw. Führungsorganisationen, die Prozesse strukturell funktional ausgestalten (sollen). Damit verbunden entsteht ein mittleres Management, wie es in anderen Organisationen ähnlicher Größe (z.B. im wirtschaftlichen Kontext) bereits üblich ist. Das führt zu der Frage, wie viele Schulleiter bzw. Schulleiterinnen es sein dürfen oder sollen.

Schulen und deren Kultur kennen als Expertenorganisationen wenig Hierarchie und die Mitglieder handeln im Sinne des Autonomie-Paritätsmusters (vgl. Lortie, 1975; Altrichter & Posch, 1999). Es beruht auf der Annahme, dass alle Lehrenden gleich sind und dass deshalb die Einmischung in die Arbeit eines anderen nicht geduldet wird – mit allen Vor- und Nachteilen. Ein Nachteil wäre beispielsweise, dass möglicherweise keiner den anderen auf Probleme anspricht, keiner sich einmischt. Im schulischen Kontext ist die Gefahr hierfür besonders groß aufgrund des Instituts der Pädagogischen Freiheit, jeder respektiert das professionelle Handeln des anderen. Auch vor diesem Hintergrund der professionsbezogenen Kultur bekommt die Frage nach dem Gewicht der Schulleiterin bzw. des Schulleiters eine besondere Bedeutung.

Es hat mit dieser Kultur und der besonderen Zielsetzung der Schule zu tun, dass man Führungspraktiken nicht aus anderen Handlungsfeldern einfach auf Schule übertragen kann. Man stelle sich einen Koch vor, wie er in vielen Fällen und noch vor nicht allzu langer Zeit sein Team geführt haben könnte: mit energisch vorgebrachten Anordnungen, ohne langwierige Diskussionen und mit einem autoritären Führungsstil. Man stelle sich demgegenüber ein junges IT-Unternehmen vor: Kein Angestellter hat die 30 überschritten, die Firma arbeitet nach dem Holacracy-Modell (Gloger, 2015), das das alte Führungsparadigma von Macht und hierarchischer Kontrolle durch Selbstorganisation und Eigenverantwortung ersetzt hat – es ist also kein Chef da, wenn gleich demgegenüber neue bzw. andere Formen der Handlungskoordination, nämlich durch Austausch, Beobachtung, Kommunikation und Kooperation, eine wichtige Bedeutung bekommen. Mit den beiden Beispielen sind zwei Extreme wiedergegeben, um die es hier allerdings nicht gehen kann und soll. Es geht vielmehr um das Feld, das zwischen diesen

beiden Polen liegt und genauer hinzuschauen, zu analysieren und nach Erkenntnissen, Konstrukten bzw. Regeln Ausschau zu halten, die die Frage nach dem »wie viel von welcher Art Führung« greifbar machen. Gemeint ist also eine professionsbezogene Auseinandersetzung damit, welches Führungsverhalten für den Verantwortungs- und Gestaltungsraum in einem pädagogischen Kontext funktional, also zielführend-qualitätssteigernd und dabei ressourcenschonend-effizient ist: Was wäre für mich als Schulleiterin, als Schulleiter funktional das optimale Verhalten? Welche Gestaltungsoptionen habe ich in meinem Verantwortungs- und Gestaltungsraum? Wie ticke ich als Person mit meinen Verhaltens- und Einstellungsvorlieben (Authentizität) und wie tickt mein Umfeld, d.h. welche schulspezifischen Themen und Herausforderungen stehen dort gerade an, und wie verhalte ich mich, damit mein Verhalten anschlussfähig ist (Stimmigkeit)?

In der Expertenorganisation Schule gibt es unterschiedliche Mechanismen der Handlungskoordination im Rahmen von schulischem Management. Zwei Beispiele seien genannt: Weisung, Anordnung ist eine Logik, die im Schulsystem eine übliche und häufige Form der Steuerung darstellt. Aufgrund der Schnittstellenposition im Übergang vom System zur Organisation und damit von einer linearen zu einer komplexen Hierarchie ergeben sich jedoch Friktionen. Zusammenarbeit, Kooperation, Partizipation ist eine weitere Logik, v.a. innerhalb oder zwischen Einzelschulen. Schulleitungen erleben somit aufgrund ihrer Schnittstellenfunktion zwischen linearer und komplexer Hierarchie unterschiedliche Logiken und damit verbunden unterschiedliche Steuerungs- und Handlungskordinations-Kulturen.

Dazu kommt, dass sich Schule und ihre Arbeitsweise aufgrund vielfältiger gesellschaftlicher Entwicklungen, die in Schule hineinwirken, sowie bildungspolitischer Forderungen und Vorgaben verändert. Zu denken ist hier beispielsweise an Ganztag, verstärkte Inklusion oder die in den letzten Jahren in großem Umfang hinzugekommene Migration. Weitere Professionen wie Schulsozialarbeit sind in vielen Schulen verankert und verändern deren Arbeit. Dies führt zu der Frage, wieviel Variation darf im Schulleitungshandeln sein, wie stark ist das Handeln an thematische Fragen und Herausforderungen, an fachliche, also insbesondere pädagogische Fragen gekoppelt? Wie werden also schulische Führungskräfte dem gerecht, um das es letztendlich geht, nämlich Qualitäten der schulischen Arbeit zu sichern und diese Qualitäten weiterzuentwickeln, wenn vereinbarten Qualitätsstandards nicht entsprochen wird? Der Anspruch an Qualität resultiert aus einer besonderen Verpflichtung pädagogischer Führungskräfte im Hinblick auf die Qualität von Lern- und Bildungsprozessen: Im schulischen Bildungskontext gibt es keine »Rückrufaktionen«. Wenn hier die Qualitäten stark abweichen, gilt es tief, professionell und persistent zu handeln, also ganz klar »Chef« zu sein.

Die folgende Auflistung fasst die Reflexion zum schulischen Führungshandeln vor dem Hintergrund der Passung nochmals zusammen:

- ▷ Es gibt keine einfache und standardisierte Antwort auf die Frage(n) zur Passung schulischen Führungshandeln.
- ▷ Es braucht nicht die eine, sondern vielfältige Passungen.
- ▷ Schulische Führung braucht so viel wie möglich Partizipation und Kooperation.
- ▷ Schulische Führung braucht strategische Verantwortungsübernahme auf allen Ebe-

nen und tiefes und persistentes Handeln im eigenen operativen Gestaltungsrahmen.

- ▷ Die Situationsanalyse steht im Fokus. System- und v.a. organisations- (also schul-) spezifische Konfigurationen sind zu beachten.
- ▷ Schulische Führung braucht professionelle »Zweitreaktionen«, also kein Handeln aus dem Bauch heraus, sondern eine bewusste Wahl aus den möglichen Handlungsoptionen aufgrund einer differenzierten Analyse der Situation.
- ▷ Es braucht differenzierte und situative Zugänge im Handeln, um der Komplexität, die den meisten Führungsanforderungen innewohnt, gerecht zu werden. Genau darin liegt die große Herausforderung.

Die Antwort auf die in der Reflexion aufgeworfenen Fragen liegt in der Betrachtung der in Abbildung 1 skizzierten Faktoren.

Es können zwei Handlungsmaximen als Orientierung für Schulleitungshandeln formuliert werden, nämlich

- ▷ Passung und damit Reflexionen zur Person und zum Umfeld (z.B. der Organisationsqualität) sowie Reflexion zum Thema der situativen Angemessenheit bzw. der situativen Führung, um bestmögliche Funktionalität zu erzeugen.
- ▷ Kooperative Führung zur Nutzung vorhandener Ressourcen und Qualitäten in einer Expertenorganisation und aufgrund professionskultureller Überlegungen.

ZUM BEGRIFF UND DEN FORMEN DER PASSUNG

Passung meint zunächst, grundlegend verstanden, die wechselseitige Beeinflussung

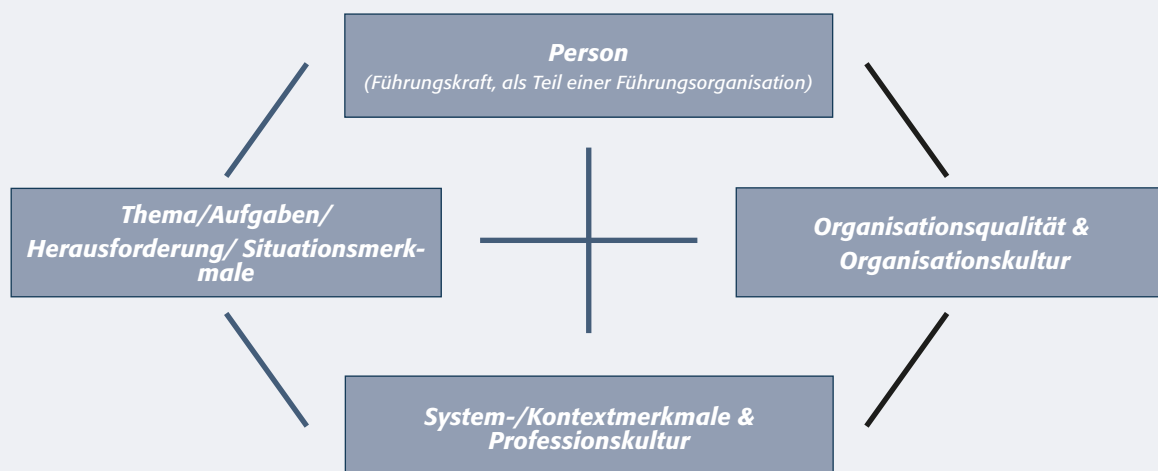


Abb. 1: Reflexionsrahmen zu Fragen der Passung schulischer Führung

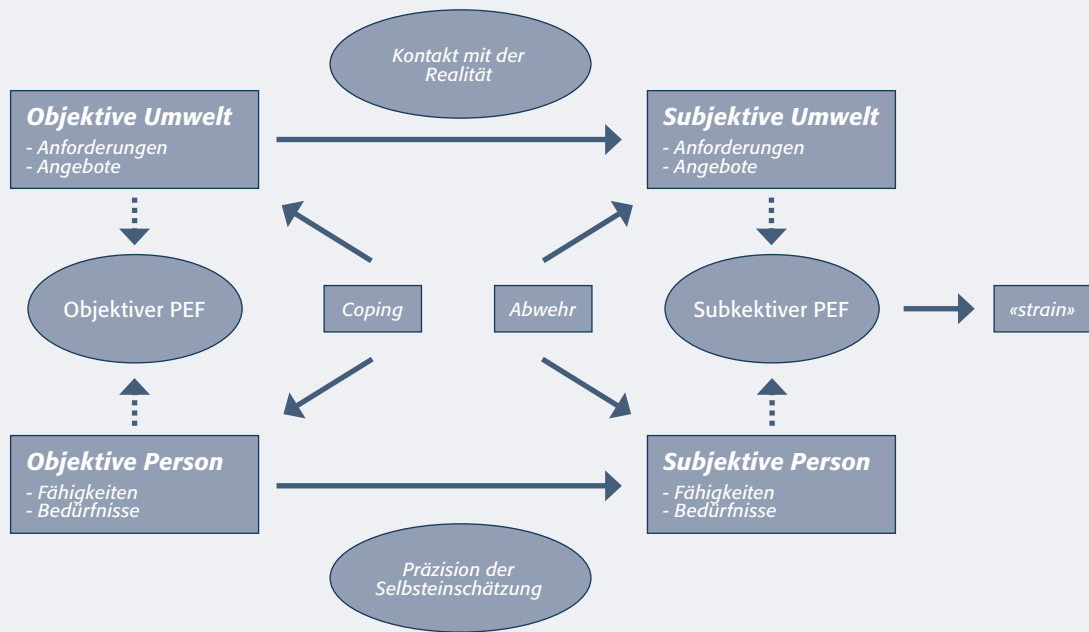


Abb 2: Das Person-Environment Fit (PEF) Modell (in Anlehnung an Harrison, 1978; Caplan 1987). Die durchgezogenen Linien repräsentieren kausale Beziehungen, die gestrichelten Linien stellen Beiträge zu den Interaktionseffekten dar.

zwischen einer Person und ihrer Umwelt, also die Person-Umwelt Interaktion (z.B. Ekhammer, 1974; Lewin, 1935; Murray, 1938; Pervin, 1968). Demnach ist das Verhalten einer Person das Resultat aus der Wechselwirkung zwischen den Persönlichkeitscharakteristika und der jeweiligen Situation (Muchinsky & Monahan, 1987; Verquer et al., 2003). Eine der gängigsten und weit verbreitetsten Definitionen versteht Person-Environment Fit als die Kompatibilität zwischen der Person und der Arbeitsumwelt (Kristof, 1996; Kristof-Brown, Zimmermann, Johnson, Tippie, 2005). Charakteristika der Person können Fähigkeiten, Ziele, Werte sowie Persönlichkeitsmerkmale sein. Demgegenüber zählen kulturelle Werte oder auch das Verhalten anderer Personen zu den Umweltfaktoren (French et al., 1982).

Aus zahlreichen Studien ist bekannt, dass Passung Auswirkungen auf die individuellen Einstellungen (z.B. Arbeitszufriedenheit, Commitment, Kündigungsabsicht), die psychische sowie physische Gesundheit (z.B. Stress, Burnout, Depression) sowie arbeitsbezogene Leistungen (z.B. Erfüllung der Stellenbeschreibung, Förderung der Unternehmensleistung durch Optimierung des sozialen, psychologischen und organisatorischen Arbeitskontextes) hat (Cable & DeRue, 2002; Boccino, Hartmann, Foley, 2003; Verquer, Beehr & Wagner, 2003; Hoffmann & Woehr, 2006; Merecz & Andysz, 2012; Kristof-Brown

et al., 2005; Tong, Wang & Peng, 2015; Nguyen & Borteyrou, 2016). Die Person-Environment Fit Theorie geht davon aus: Je grösser die Passung zwischen der Person und der Umwelt ist, desto geringer sind die negativen Auswirkungen sowohl für das Individuum als auch für die Umwelt. Ausgehend von dem ursprünglichen Person-Environment Fit Modell (siehe Abb. 2; Harrison, 1978) führt eine ungenügende Passung zwischen der Person und der Umwelt auf Seiten des Individuums zu Beanspruchung, was wiederum ein Auslöser für Krankheiten sein kann (Edwards & Harrison, 1993).

Um die Passung zwischen einer Person und der Umwelt zu beschreiben, können die Person und die Umwelt subjektiv oder objektiv betrachtet werden. Unter einer objektiven Umwelt und einer objektiven Person sind Merkmale zu subsumieren, die tatsächlich existieren, während die erlebte, individuell persönliche Wahrnehmung den subjektiven Charakter darstellt. Dabei werden die subjektiven Merkmale durch die objektiven Merkmale beeinflusst. Aufgrund der jeweiligen individuellen Wahrnehmung können subjektive und objektive Merkmale sehr unterschiedlich sein (Edwards, Caplan & Harrison, 1998), siehe Abbildung 2.

Neben der Unterscheidung zwischen subjektiver und objektiver Passung werden anhand dieses Modells zwei Arten des Person-Environment Fits unterschieden. So stehen einerseits die Anforderungen der Umwelt

den Fähigkeiten einer Person gegenüber, andererseits setzt die Passung bei den Angeboten der Umwelt und den Bedürfnissen einer Person an. Bei einer mangelnden subjektiven Passung (»misfit«) kann es zu einer Beanspruchung kommen, welche zu psychischen wie auch physischen Beeinträchtigungen führen kann. Die Person kann allerdings durch Copingstrategien, d.h. Strategien, Stress zu verarbeiten, Einfluss nehmen: »Emotionales Coping dient der internen Erregungs- und Emotionsregulation und soll z. B. Angst, Ärger oder Hoffnungslosigkeit reduzieren. Problemlösendes Coping bezieht sich auf die Erarbeitung und Erprobung von Lösungsversuchen für die anstehenden Probleme« (Sieland, Eckert & Tarnowski, 2016). Indem beispielsweise über veränderte Bedingungen der Selbstentwicklung, Beziehungsentwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung reflektiert wird, alternative Maßnahmen, Handlungsmodelle und -strategien erarbeitet und erprobt werden, hat die Person die Möglichkeit, den Fit zu verändern und zu verbessern:

- ▷ zwischen Personen und verschiedenen Ebenen ihres Arbeitsumfeldes (= Person-Vocational Fit; Judge & Ferris, 1992; Kristof, 1996),
- ▷ zwischen einer Person und der Organisation, in welcher diese tätig ist (= Person-Job Fit; Kristof, 1996; Santos & De Domenico, 2015),

- ▷ zwischen Individuen und Arbeitsgruppen (= Person-Group Fit; Kristof, 1996),
- ▷ zwischen einer Person und ihrem Vorgesetzten (= Person-Supervisor Fit; Kristof-Brown et al., 2005).

Deutlich wird: Eine gute Passung kann nicht nur für eine Person, sondern auch für die Organisation positive Auswirkungen haben. Demzufolge scheinen sowohl Individuen als auch Organisationen Interesse daran zu haben, Erkenntnisse über Einflussvariablen und Konsequenzen von Fit zu gewinnen. So ist es nicht verwunderlich, dass das Interesse an diesem Thema in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat, und das Konstrukt Person-Environment Fit wird als »so pervasive as to be one, if not the dominant conceptual forces in the field« (Schneider, 2001, S. 142) beschrieben.

FAZIT

«Das» Führungsverhalten, passend für alle Schulen, gibt es nicht. Schulleiterinnen und Schulleiter müssen ihr Führungshandeln vielmehr an den Erfordernissen der spezifischen Situation ihrer jeweiligen Schule orientieren.

Fußnoten:

¹ Gekürzt und aktualisiert aus Huber & Loitfellner, 2017.

Literatur:

Altrichter, H. & Posch, P. (1999). *Wege zur Schulqualität: Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen*. Innsbruck: Studien-Verlag.

Bocchino, C. C., Hartman, B.W. & Foley, P. F. (2003). *The relationship between person-organization congruence, perceived violations of the psychological contract, and occupational stress symptoms*. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55, 203–214.

Cable, D.M. & DeRue, D. S. (2002). *The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions*. *Journal of Applied Psychology*, 87, 875–884.

Edwards, J. R., & Harrison, R. V. (1993). *Job Demands and Worker Health: Three-Dimensional Reexamination of the Relationship Between Person – Environment Fit and Strain*. *Journal of Applied Psychology*, 78, 628–648.

Edwards, J. R., Caplan, R. D. & Harrison, R. V. (1998). *Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research*. Oxford: Oxford University Press.

Ekehammer, B. (1974). *Interactionism in personality from a historical perspective*. *Psychological Bulletin*, 81, 1026–1048.

Bestimmtes Führungsverhalten hat unter unterschiedlichen organisatorischen und strukturellen Bedingungen unterschiedliche Wirkungen. Kontextvariablen, an denen eine pädagogische Führungskraft ihr Handeln orientieren muss, um es in »Passung« zu bringen, sind der soziale Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, die Besonderheiten des schulischen Umfelds, Organisationsstruktur, Schulkultur, Erfahrungen und Qualifikationen der Lehrkräfte und der weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, finanzielle Ressourcen, Schulgröße, Arbeitsorganisation etc. Führung ist ein interaktiver Prozess in einem komplexen Kontext. Stets geht es beim Führungsverhalten der Schulleitung allerdings ganz klar um die Förderung der Professionalität von Mitarbeitenden zum Wohl von Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen.

French, J. R. P., Jr., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1982). *The mechanisms of job stress and strain*. New York: Wiley.

Gloger, S. (2015). *Freiheit nach Plan. managerSeminare Heft 210*, 66–72.

Harrison, R.V. (1978). *Person-environment fit and job stress*. In C.L. Cooper & R. Payne (Hrsg.), *Stress at Work* (S. 175–205). New York: Wiley.

Hoffman, B. & Woehr, D. (2006). *A quantitative review of the relationship between person-organization fit and behavioral outcomes*. *Journal of Vocational Behavior*, 68, S. 389–99.

Huber, S.G. & Loitfellner, K. (2017). *Wie viel Chef darf es sein? – Auf die Passung kommt es an*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2017. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 231–256). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

Judge, T.A. & Ferris, G.R. (1992). *The elusive criterion of fit in human resources staffing decisions*. *Human resource Planning*, 15(4), 47–67.

Kristof, A. L. (1996). *Person-Organization Fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications*. In: *Personnel Psychology*, 49 (1), S. 1–49.

Kristof-Brown A.L., Zimmermann, R.D., Johnson, E.C. & Tippie, H.B. (2005). *Consequences of individuals' fit at work: a meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit*. *Personnel Psychology*, 58, 281–342.

Lewin, K. (1935). *Dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University Press.

Merecz, D. & Andysz, A. (2012). *Relationship between person-organization fit and objective and subjective health status*. *International Journal of Occupational Medicine and Medicine Health*, 25, 166–177.

Muchinsky, P.M. & Monahan, C.J. (1987). *What is person-environment congruence? Supplementary versus complementary models of fit*. *Journal of Vocational Behavior*, 31(3), 268–277.

Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

Nguyen, N. & Borteyrou, X. (2016). *Core self-evaluations as a mediator of the relationship between person-environment fit and job satisfaction among laboratory technicians*. *Personality and Individual Differences*, 99, 89–93.

Pervin, L.A. (1968). *Performance and satisfaction as a function of individual-environment fit*. *Psychological Bulletin*, 69, 56–68.

Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Wolters Kluwer.

Rosenbusch, H.S. (2013). *Der Zusammenhang von Erziehung und Organisation: Organisationspädagogik*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 88–95). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

Sieland, B., Eckert, M. & Tarnowski, T. (2016). *Wer Schulqualität will, muss die Gesundheit der Schulgemeinschaft professionell fördern. Teil 2: Orientierungsmodelle zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit*. In Bartz, A., Dammann, M., Huber, S.G., Klieme, T., Kloft, C. & Schreiner, M. (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung* (77.12). München: Wolters Kluwer.

Santos, L. B. D., & De Domenico, S. M. R. (2015). *Person-organization fit: bibliometric study and research agenda*. *European Business Review*, 27(6), 573–592.

Schneider, B. (2001). *Fits about fit*. *Applied Psychology: An International Review*, 50(1), 141–152.

Tong, J., Wang, L. & Peng, K. (2015). *From person-environment misfit to job burnout: theoretical extensions*. *Journal of Managerial Psychology*, 30, 169–182.

Verquer, M., Beehr, T. & Wagner, S. (2003). *»A meta-analysis of relations between person-organization fit and work attitudes«*. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 63 No. 3, pp. 473–489.

Spielen Schulstrukturen für den Lernerfolg wirklich keine Rolle?

Hatties Aussagen zu Schulstrukturfragen

Im Vorliegenden wird die Beitragsserie zur Hattie-Studie „Visible Learning“ mit einem umstrittenen Thema bei der Rezeption der Forschungsergebnisse fortgesetzt. Die Autoren greifen dazu auf entsprechende Diskussionen in den 140 Veranstaltungen zurück, die sie zur Hattie-Studie durchgeführt haben. Mit ihren Ausführungen wollen sie zur Versachlichung der Kontroverse beitragen. Dazu Auszüge aus dem Buch von Ulrich Steffens & Dieter Höfer: Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht? Beltz Verlag 2016, S. 206-210.

Autoren: **Ulrich Steffens & Dieter Höfer** • Foto: **shutterstock/k_samurkas**

Besondere Aufmerksamkeit haben in Praxiskreisen Hatties Aussagen zu Schulstrukturfragen erlangt. Die entsprechenden Stellungnahmen dazu fallen sehr konträr aus, je nachdem, um welches Thema es sich handelt und von welcher Berufsrolle aus argumentiert wird. Gemeinsam ist allen Stellungnahmen jedoch die Skepsis, ob es denn wirklich sein könne, dass die äußeren Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht keine Rolle spielen würden, wie über die Hattie-Studie zu erfahren sei. Bereits in Kapitel 5.5 wurde aufgezeigt, wie Hatties Schlussfolgerungen zu den Schulstrukturaspekten zu verstehen sind und was Hattie meint, wenn er davon spricht, dass Schulstrukturmaßnahmen von nachgeordneter Bedeutung sind.

Den größten Raum nimmt in den Diskussionen zu den diesbezüglichen Forschungsergebnissen die geringe Bedeutung der Klassengröße ein. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Veranstaltungen zur Hattie-Studie bezweifeln, dass diese Befunde so ihre Richtigkeit haben und hinterfragen vehement, ob die Studien überhaupt vertrauenswürdig sind. Gerade als Lehrperson könne man ja feststellen, was es ausmacht, ob man in einer großen oder kleinen Klasse unterrichten würde. Der Lärmpegel sei deutlich höher, die Möglichkeit, auf einzelne Schülerinnen und Schüler einzugehen, geringer, Korrekturarbeiten wären umfangreicher u. a. m.; auf jeden Fall seien die Belastungen insgesamt weitaus stärker.

An dieser Stelle muss immer wieder darauf hingewiesen werden, dass es bei den Untersuchungen zur Klassengröße nicht um die Arbeitsbedingungen ging, sondern ausschließlich um die Auswirkungen des Unterrichts auf die fachlichen Leistungen der Lernenden. Ein solcher Hinweis leuchtet allerdings überhaupt nicht ein, denn: »Die Belastungen führen doch dazu, dass wir uns weniger um die Schüler kümmern können!« »Und wenn wir sie nicht so gut fördern können, dann bringen sie auch schlechtere Leistungen!« Es folgen ferner weitere Einwände, in denen mit Ergebnissen aus Hatties Forschungsbilanz argumentiert wird: »Guter Unterricht mit den Augen der Lernenden und mit Feedback usw. geht doch nur in kleinen Klassen!« »Wie kann Hattie einen solchen Unterricht empfehlen und dann meinen, so etwas

ginge auch in großen Klassen?« Diese Einwände sind im Prinzip nicht von der Hand zu weisen und hinterlassen in den Veranstaltungen auch ihre Wirkung. Es ist schwer, dagegen anzukommen.

Hattie ist sich dieser Kritik bewusst, wenn er wie folgt argumentiert: »Als typische Reaktion auf diesen unerwartet geringen Effekt der Reduzierung der Klassengröße bleibt festzustellen, dass viele der in diesem Buch identifizierten wirksameren Einflüsse bei einer kleineren Klassengröße wirksamer sein könnten. Bei kleineren Klassen, so deren Befürworter, kann es mehr Feedback, mehr Interaktionen mit den Lernenden und unter Lernenden, vermehrte Diagnose usw. geben. Das könnte in der Tat der Fall sein. Aber bislang deuten die empirischen Belege darauf hin, dass, auch wenn die Klassengröße geringer ist und wenn diese Faktoren umgesetzt werden, dies immer noch keinen großen Unterschied bei den Schüler-Outcomes bewirkt. Dies bleibt eine spannende noch zu klärende Frage« (Hattie 2013, S. 104).

Zwei Hinweise sind an dieser Stelle der Diskussion angebracht: Erstens können Metaanalysen methodenbedingt immer nur einen Einflussfaktor untersuchen, sodass Aussagen über die Klassengröße in Verbindung mit anderen Einflussfaktoren, beispielsweise Feedback, nicht möglich sind. Zweitens sind die Forschungsergebnisse zur Klassengröße in übereinstimmender Weise über viele Untersuchungen hinweg nun mal so, dass sich nur geringe Zusammenhänge mit den Fachleistungen zeigen. Es handelt sich dabei um einen der bestgesichertsten Befunde in der pädagogischen Forschung. Die Gründe dafür sind darin zu sehen, dass Lehrpersonen auch in kleinen Klassen ihr unterrichtliches Vorgehen beibehalten und den gleichen Unterricht machen wie in großen Klassen. Die entsprechenden unterrichtlichen Verhaltensweisen sind offenbar dermaßen stark eingeprägt, dass es schwierig ist, selbst unter günstigeren Umständen andere Wege zu beschreiten.

Werden etwa die Ergebnisse aus Schulinspektionen der letzten Jahre mit den Ergebnissen aus früheren Untersuchungen verglichen, beispielsweise mit der sogenannten Hagener Studie (Hage et al. 1985), also über einen Zeitraum von 30 Jahren, dann zeigen sich

nur unwesentliche Änderungen in den typischen Lehrstrategien von Lehrpersonen. Hier besteht offenbar eine starke »Haltekraft«, der auch viele Bemühungen um einen anderen Unterricht nicht viel entgegenzusetzen haben. Denn beispielsweise werden seit vielen Jahren in praxisorientierten pädagogischen Zeitschriften beständig neue unterrichtliche Vorgehensweisen vorgestellt und propagiert, ohne dass sich an dem vorherrschenden grundlegenden unterrichtlichen Muster viel verändert hätte. Auch wenn es offenbar gute Gründe für einen solchen Unterricht gibt, so ist natürlich nicht von der Hand zu weisen, dass es zahlreiche Lehrpersonen gibt, die sich um einen anderen Unterricht bemühen und die dabei von kleineren Klassen profitieren würden, sodass sich die anderen Lehr- und Lernstrategien auch im Lernerfolg niederschlagen könnten.

Andere schulstrukturelle Maßnahmen fanden deutlich seltener das Interesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Veranstaltungen. Das trifft auch auf ein früher heiß diskutiertes Thema zu, nämlich auf die klassische Schulstrukturdebatte um das gegliederte Schulwesen und die Gesamtschule (vgl. ausführlicher Kap. 5.5). Auch wenn Hatties Forschungsbilanz zeigt, dass ein »Tracking«-System, also eine leistungsbezogene Einteilung der Schülerinnen und Schüler (beispielsweise in Form von Schularten), keine besseren Fachleistungen nach sich zieht als ein Unterricht in heterogenen Jahrgangsklassen in integrierten Schulsystemen (wie beispielsweise an Gesamtschulen bzw. Gemeinschaftsschulen), so wurde dieser Befund in den Ergebnisdiskussionen meistens nicht näher zur Kenntnis genommen.

Die Zeit der großen Debatten mit den altbekannten »Grabenkämpfen« gehört offenbar der Vergangenheit an. Ob man für Gesamtschule oder Gymnasium ist, wird weniger als ein bildungspolitischer Richtungsstreit, vielmehr als eine pragmatische Suche nach der passenden Schullaufbahn gesehen. Dabei scheint ein Lösungsalgorithmus vorherrschend zu sein, bei dem für leistungsstarke Kinder und Jugendliche das Gymnasium und in strittigen Fällen sowie bei Lernschwächeren die Gesamtschule bzw. Gemeinschaftsschule die richtige Wahl darzustellen scheinen.

Auch die Nichtversetzung (also das Sitzenbleiben) als eine maßgebliche schulstrukturelle Maßnahme löst in den Veranstaltungen keine großen Diskussionen aus. Dass es aber nicht nur nichts nutzen soll, vielmehr tendenziell eher schädlich für die Leistungsentwicklung der Lernenden sein soll (vgl. dazu Kap. 5.5), findet in den Veranstaltungen zur Hattie-Studie nur wenige Anhänger. Erst der Hinweis darauf, dass das Wiederholen eines Jahrgangs eine Fördermaßnahme darstellt und dass es sinnvollere differenzierende Förderungen bei leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern gibt, führt zu mehr Verständnis für ein Hinterfragen: So wird argumentiert, dass man das Sitzenbleiben auf das mindestnotwendige Maß reduzieren müsse; darauf aber gänzlich zu verzichten, dürfe ja wohl doch nicht die richtige Lösung sein.

In den Veranstaltungsdiskussionen zeigen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer darüber erstaunt, dass von Maßnahmen der Individualisierung ($d = .23^*$) und internen Differenzierung ($d = .16^*$) keine größeren Wirkungen auszugehen scheinen. Bei diesen Einflussfaktoren gilt es allerdings darauf hinzuweisen, dass die Untersuchungsgegenstände nicht ganz dem entsprechen, was wir im deutschsprachigen Raum darunter verstehen.

Bei der internen Differenzierung handelt es sich überwiegend um eine Unterteilung einer Klasse in leistungshomogene Lerngruppen: »Es gibt zwei Hauptformen dieser Differenzierung innerhalb der Klasse: Gruppierung nach Fähigkeit/Lernleistung und Lernen in Kleingruppen, wobei bei Ersterer die Gruppen relativ langfristig, über mehrere Unterrichtswochen bestehen bleiben und bei Letzterer die Bildung eher spontan und in der Regel für bestimmte Aufgaben und für eine kürzere Zeit erfolgt« (Hattie 2013, S. 112). Häufig wird zu diesen Differenzierungsformen gegriffen, weil die Klassen zu groß sind. Die größten Effekte hat interne Differenzierung dementsprechend auch bei Klassenstärken von 35 und mehr Lernenden ($d = .35^*$). Hier dürfte die Wirkung gar nicht in der Differenzierungsweise liegen, sondern schlichtweg in der Verkleinerung der großen Klassen auf überschauba-



re Lerngruppen. Bemerkenswerterweise profitieren von der Leistungs-differenzierung stärkere Schülerinnen und Schüler mehr als schwächere. Letztere brauchen die Anregung von den Stärkeren (sogenannte »Zugpferdchen-Theorie«).

Die Diskussionsbeiträge in den Veranstaltungen lassen eine Bereitschaft zu einer individualisierenden Ausrichtung auf Kinder und Jugendliche erkennen. Allerdings bestärken die Forschungsbefunde nicht gerade ein größeres Engagement für individuelles Lehren und Lernen. Deshalb ist auch hier darauf hinzuweisen, dass die Studien zur Individualisierung nur teilweise den Vorstellungen von individueller Förderung im Zusammenhang reformpädagogischer Ansätze entsprechen. Bei vielen Studien handelt es sich offenbar um »programmiertes Unterrichten« bzw. um »halb-programmierte, individualisierte Kurse« (Hattie 2013, S. 235). Die Effekte fallen insgesamt gesehen gering aus ($d = .23^*$). Gründe dafür werden von Hattie nicht genannt, ebenso wenig Hinweise auf die verwendeten Konzepte von Individualisierung.

Aufschlussreich sind jedoch die Ausführungen von Waxmann et al. (1985), die nach Hattie (Hattie 2013, S. 235) in ihrer Metaanalyse auf der Basis von 38 Primärstudien ein durchschnittliches Effektmaß von $d = .45^*$ ermittelten. Sie führen laut Hattie aus, »dass es wichtig sei, die Lernenden nicht nur mit Hilfe von vielen individualisierten Programmen zu unterrichten, sondern darüber hinaus das Unterrichten an die Bedarfe der Lernenden anzupassen. Es sei sicherzustellen, dass diese Bedarfe auf den beurteilten Fähigkeiten der Lernenden beruhen, dass Materialien und Verfahren verwendet werden, die es den Lernenden er-



Welche Rolle die Klassengröße wirklich für den Lernerfolg?

möglichen, in ihrem eigenen Tempo Fortschritte zu erzielen, dass regelmäßige Beurteilungen durchgeführt werden, die den Lernenden über ihre Beherrschung des Stoffs informieren, einschließlich des Aspekts der Eigenverantwortung bei der Bewertung dieser Stoffbeherrschung, dass die Lernenden ihre Lernziele selbst wählen und dass sie sich beim Verfolgen ihrer Ziele gegenseitig unterstützen« (ebd.). Wichtige Gesichtspunkte sind offenbar Lerndiagnosen und passende Fördermaßnahmen. Zudem leisten die Gleichaltrigen eine wichtige stützende Funktion beim Lernen. Entsprechende Maßnahmen wie »reziprokes Lehren« ($d = .74^*$) und »Peer-Tutoring« ($d = .55^*$) haben deshalb hohe Effekte beim Lernen. Wünschenswert wären mehr Forschungserkenntnisse zum individualisierten und differenzierenden Unterricht.

Bemerkenswerterweise findet in den Veranstaltungen zur Forschungsbilanz von Hattie das Thema selbstständige Schule so gut wie kein Diskussionsinteresse in Praxiskreisen. Obwohl dieses Thema in der Bildungspolitik und Bildungsplanung einen hohen Stellenwert einnimmt, entsteht in den Veranstaltungen der Eindruck, dass sich davon insbesondere die Lehrerschaft nicht weiter angesprochen fühlt. Selbstständige Schule wird in erster Linie als Verlagerung von Aufgaben von der Schulaufsichts- auf die Schulebene wahrgenommen und nicht als bereichernd für die pädagogische Arbeit erlebt, vielmehr als Belastung, weil sie nur Mehrarbeit nach sich ziehe; teilweise wird hier auch von Mogelpackung gesprochen. Am ehesten wird aus Kreisen der Schulaufsicht und Schulleitung positiv reagiert.

Selbstständige Schulen werden dabei als Chance für die Gestaltung und Profilbildung von Schule wahrgenommen. Eine solche Sicht ist je-

doch nicht ungeteilt. Auch aus Schulleitungskreisen ist zu hören, dass die damit verbundene Mehrarbeit nicht zu einer besseren schulischen Infrastruktur führe, beispielsweise in Form von mehr Assistenz- und Leitungspersonal für das erweiterte Aufgabenprofil; auch den vorhandenen Leitungsmittgliedern würden nicht mehr Anrechnungs- bzw. Deputatsstunden gewährt. Das sei aber erforderlich, wenn die selbstständige Schule funktionieren solle. Allein schon aus diesen Gründen bestehen in Praxiskreisen keine Erwartungen im Hinblick auf einen Effekt im Lernertrag bei Schülerinnen und Schülern, wenn es um die selbstständige Schule geht.

In Hatties Forschungsbilanz entsprechen am ehesten die »Charter Schools« (»Vertragsschulen«) dem, was im deutschsprachigen Raum unter selbstständiger Schule verstanden wird: »Charter-Schulen sind öffentlich finanzierte Schulen, die von einigen der gesetzlichen Bestimmungen ausgenommen sind, die für andere öffentlich zugängliche Schulen gelten. Sie werden von gemeinnützigen Gruppen oder Universitäten oft als autonome Schulen gegründet, die mit öffentlichen Schulen in Wettbewerb treten; oft mit einem eigenen Touch und oft verbunden mit innovativen Lehrkonzeptionen« (Hattie 2013, S. 90). Das Effektmaß $d = .20^*$ verweist auf einen nur geringen Effekt hinsichtlich der Leistungen. Hattie merkt dazu an: »Wenn man jedoch die Studien geringerer Qualität herausnimmt, verringert sich der Unterschied auf null« (ebd.).

Die Forschungsbefunde legen nahe, von selbstständigen Schulen keine Effekte im Hinblick auf eine Verbesserung der Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern zu erwarten. So gibt es sicherlich



viele gute Argumente für einen größeren Gestaltungsspielraum von Schulen: Bereits in den 1960er Jahren sollte durch mehr Mitsprache der Kritik an der »verwalteten« bzw. »bürokratischen« Schule begegnet werden (siehe vor allem Picht 1964 und Ellwein 1964; aber auch Rumpf 1968). In den 1970er Jahren kamen demokratie-theoretische Überlegungen auf, die der Deutsche Bildungsrat in seinem Gutachten »[...] zur verstärkten Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern« konzeptionell dargelegt hatte (Deutscher Bildungsrat 1973), was später dann auch vom Deutschen Juristentag aufgegriffen wurde (Deutscher Juristentag 1981). Dem schlossen sich in den Folgejahren von zahlreichen Autoren vorgebrachte pädagogische Argumente an (z. B. Tillmann 1995). Erst danach kamen Konzepte auf, in denen im Zuge einer »Deregulierung« von Budgetierung und Personalentwicklung die Rede war. Bei den genannten Argumentationslinien spielten Erwartungen an eine Steigerung der Schülerleistungen aber offenbar keine Rolle.

* Anmerkung

Der Beitrag ist so verfasst, dass die aufgeführten Effektmaße „d“ zum Verständnis des Textes nicht unbedingt benötigt werden. Die mitgeteilten Effektmaße dienen in erster Linie der präzisierenden Berichterstattung und einer Transparenz der Belege. Um den Umgang mit empirischen Kennwerten zu erleichtern, sollen sie kurz erläutert werden:

Im Grunde stellt die Effektstärke eine standardisierte Mittelwertdifferenz zwischen zwei Untersuchungsgruppen dar. Technisch gesprochen entspricht ein Wert von $d = 1.0$ einer Standardabweichung. »Hat etwa ein bestimmter Einflussfaktor auf die Schülerleistung eine Effektstärke von $d = 1.0$, so bedeutet dies, dass aufgrund dieses Faktors die durchschnittliche Leistung der erfassten Gruppe um eine Standardabweichung steigt. Führt man diesen Faktor mit $d = 1.0$ neu in den Unterricht ein, würden diejenigen Schüler, die an diesem Programm teilnehmen, im Durchschnitt oberhalb von 84 Prozent derjenigen Schüler liegen, die an dem Programm nicht teilnehmen. Insofern ist eine Effektstärke von 1.0 ein in der Tat sehr starker Effekt.« (Terhart 2011, S. 279)

Für ein besseres Verständnis der Größenunterschiede bei Effektmaßen hilft vielleicht ein Vergleich weiter. Seit der Diskussion um die PISA-Ergebnisse werden Unterschiede gerne in Lernjahren ausgedrückt. Dabei entsprach ein Schuljahr Unterricht bei dem PISA-Zyklus von 2012 einem Effektmaß von etwa $d = .30$. In der empirischen Bildungsforschung besteht eine weitgehende Übereinstimmung darin, ab $d \geq .20$ von einem

kleinen Effekt, ab $d \geq .50$ von einem mittleren Effekt und ab $d \geq .80$ von einem großen Effekt zu sprechen (vgl. dazu Cohen 1988).

Literatur

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Deutscher Bildungsrat (1973): Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern (Empfehlungen der Bildungskommission). Stuttgart: Klett.

Deutscher Juristentag (1981): Schule im Rechtsstaat. Entwurf für ein Landesschulgesetz der Schulrechtskommission des Deutschen Juristentages. München.

Ellwein, T. (1964): Die verwaltete Schule. In: Das Argument 6, Heft 31.

Hage, K./Bischoff, H./Dichanz, H./Eubel, K.-D./Oehlschlager, H.-J./Schwittmann, D. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern – Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen: Leske+Budrich.

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg.

Rumpf, H. (1968): Die administrative Verstörung der Schule. In: Neue Pädagogische Bemühungen, Band 30.

Tillmann, K.-J. (1995): Autonomie der Schule – Illusion oder realistische Perspektive? In: Tillmann, K.-J.: Schulentwicklung und Lehrerarbeit – Nicht auf bessere Zeiten warten. Hamburg: Bergmann+Helbig, S. 31-45.

Zu den Autoren

Dieter Höfer (†) unterrichtete bis zu seiner Pensionierung am Gymnasium Oberursel und war wissenschaftlicher Mitarbeiter an der hessischen Lehrkräfteakademie in Wiesbaden.

Ulrich Steffens, Erziehungswissenschaftler, Direktor a.D. am ehemaligen Institut für Qualitätsentwicklung (IQ), Wiesbaden; u.a. Koordinator des Netzwerks „Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE)“ und Herausgeber der Bände „Grundlagen der Qualität von Schule“ in der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ beim Waxmann-Verlag; soeben erschienen: Ulrich Steffens & Rudolf Messner (Hrsg.): Unterrichtsgüte. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3. Münster: Waxmann, 2019. Kontakt: UlrichSteffens@gmx.de, 0611 / 462 115.



Impression von der didacta 2019

didacta 2019

So groß, international und digital wie nie
ZUVOR

Sie war so groß und so international wie nie zuvor: Mit einem hervorragenden Ergebnis ist am Samstag (23.02.2019) die didacta 2019 in Köln zu Ende gegangen. Rund 100.000 Besucherinnen und Besucher sorgten für zufriedene Gesichter bei den Ausstellern. Insgesamt präsentierten sich 915 Unternehmen aus 53 Ländern auf der weltweit größten Messe für den gesamten Bildungsbereich.

Quelle: **Didacta Verband**

„Köln ist für die didacta der optimale Standort“, freut sich Gerald Böse, der Vorsitzende der Geschäftsführung der Koelnmesse GmbH. Insbesondere die deutlich gestiegene Internationalität zeuge von der enormen Bedeutung der didacta für die Branche, so Böse weiter. Auch über die wirtschaftliche Schubkraft für die Branche hinaus, sieht Böse eine wachsende Bedeutung der Messe: „Die didacta 2019 hat dem gesamten Bildungsbereich nicht nur wichtige Umsatzanreize beschert, sie hat auch aktuelle gesellschaftspolitische Akzente gesetzt“, so der Koelnmesse-Chef.

Prof. Dr. mult. Wassilios E. Fthenakis, Präsident des Didacta Verbandes der Bildungswirtschaft betonte die enorme Bedeutung der Messe für die Fortbildung der Pädagoginnen und Pädagogen und unterstrich zugleich den Einfluss der didacta auf den bildungspolitischen Diskurs in Deutschland: „Diese didacta hat neue Standards gesetzt: Der sinnstiftende und gewinnbringende Einsatz digitaler Bildungsangebote sowie die damit verbundene Gestaltung neuer Lernräume wurden hier in beeindruckender Weise veranschaulicht und für die Fachkräfte erlebbar. Viele Tausend Pädagoginnen und Pädagogen haben das begleitende Fortbildungsprogramm genutzt, um sich auf die Herausforderungen der zunehmend digitalen Zukunft vorzubereiten. So sendet die didacta ein klares Signal auch an Politik und Gesellschaft: Die Transformation des Bildungssystems muss verantwortungsbewusst, mit Mut und Innovationskraft angegangen werden. Vielversprechende Lösungen der Bildungswirtschaft liegen vor. Sie bieten eine hervorragende Grundlage für die erfolgreiche Umsetzung des Digitalpakts.“

Auch die Aussteller verteilten einhelliges Lob. Die wichtigen Zielgruppen waren vor Ort, es gab viele und gute Gespräche an den Ständen und zahlreiche neue Geschäftskontakte sorgten bei vielen Unternehmen für Optimismus mit Blick auf das Nachmessegeschäft. Entsprechend zufrieden zeigte sich daher auch Dr. Ilas Kör-



Stand: Klett, Herr Schröder, Halle 8



Impression von der didacta 2019

ner-Wellershaus, Vorstandsvorsitzender Verband Bildungsmedien e.V.: „Aus Sicht der Bildungsmedienverlage war die didacta 2019 ein großer Erfolg. Sie war von einem lebhaften und intensiven Austausch mit den Lehrerinnen und Lehrern geprägt. Im Mittelpunkt stand in diesem Jahr die Individualisierung und dort besonders der Umgang mit digitalen Lernmedien.“

Körner-Wellershaus hob zudem den Einfluss der didacta auf die aktuellen Fachthemen hervor, die auch in der großen Zahl politischer Würdenträger zum Ausdruck kam, die die Messe besuchten: „Auf dem Forum Bildung, das der Verband Bildungsmedien als ideeller Träger der didacta als Service für die Besucherinnen und Besucher veranstaltete, waren die Kultusminister/-innen mehrerer Länder im Gespräch über die aktuellen bildungspolitischen Themen von Digitalisierung über Lehrermangel und Quereinsteiger bis Gewalt an der Schule. Diese Themen waren auch Gegenstand auf dem Forum Unterrichtspraxis in Best-Practice-Beispielen und konkreten Anregungen für den Unterrichtsalltag“, so der Verbandsvorsitzende.

Zu den beherrschenden Themen der Bildungsmesse gehörte in diesem Jahr die Digitalisierung und ihre Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Bildungswirtschaft. So gab bei einer repräsentativen Befragung fast jeder zweite Fachbesucher an, sich für den Angebotsbereich „didacta DIGITAL“ am meisten zu interessieren. Entsprechend groß war der Besucherzuspruch bei den rund 150 Unternehmen, die im fast 6.500 Quadratmeter großen Angebotsbereich „didacta DIGITAL“ vertreten waren. Doch nicht nur sie boten den Fachbesuchern innovative Ideen und Produkte für den richtigen Einsatz moderner Techniken in Unterricht und Erziehung. Das Thema war überall präsent und stieß bei allen Besucherzielgruppen der didacta auf großes Interesse. Dementsprechend hatten auch viele der anderen rund 750 Aussteller digitale Angebote für das Lernen der Zukunft im Angebot.

Reinhard Koslitz, Geschäftsführer des Didacta Verbandes, sah darin den Beleg für die Innovationskraft der Bildungswirtschaft und zog ein sehr positives Messefazit: „Aussteller und Organisatoren haben mit hohem Aufwand eine Messe gestaltet, die so viele neue Ideen und Impulse für die Besucherinnen und Besucher geliefert hat wie nie zuvor. Diese kommen immer stärker auch aus dem Ausland, denn erneut ist der Anteil internationaler Aussteller gestiegen.

Ebenso gewachsen ist das Angebot für die Bildung in der digitalen Welt, in allen Ausstellungsbereichen, auf allen Bildungsebenen und für alle Altersklassen. Die didacta ist damit die größte Messe für die Digitalisierung im Bildungsbereich in Deutschland.“

Mit den rund 1.400 Veranstaltungen des breit gefächerten Event-, Vortrags- und Kongressprogramms unterstrich die didacta erneut ihre Leitfunktion als Europas größter Bildungskongress und wichtigster Treffpunkt für Fachwelt und Öffentlichkeit. An allen fünf Messtagen sprachen Vertreter aus Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und Gesellschaft sowie viele Prominente über aktuelle Fragen der Bildungspolitik, diskutierten über Lösungsansätze und stellten Konzepte vor, wie das Bildungssystem den aktuellen Bedürfnissen angepasst werden kann.

DIE DIDACTA KÖLN 2019 IN ZAHLEN

An der didacta Köln 2019 beteiligten sich 915 Unternehmen aus 53 Ländern, davon 149 Aussteller aus dem Ausland. Die Besucher-, Aussteller- und Flächenzahlen dieser Messe werden nach den einheitlichen Definitionen der FKM – Gesellschaft zur Freiwilligen Kontrolle von Messe- und Ausstellungszahlen ermittelt und zertifiziert.

Die nächste didacta findet vom 24. bis 28. März 2020 in Stuttgart statt.

Der Wert digitaler Werte

Welche Rolle werden Privatsphäre, Sicherheit und Vertrauen für kommende Generationen noch spielen?

Ein zentrales Thema der diesjährigen didacta war die Digitalisierung und ihre Implikationen für Bildung und Gesellschaft. Die damit einhergehenden ethischen Fragen beleuchtet Martin Stengel in nachfolgendem Beitrag. Er erschien erstmals im „didacta Themendienst“.

Autor: **Martin Stengel** • Foto: **Pixabay**

Ob in der Kita, auf dem Pausenhof oder am Esstisch: Werte und Normen werden Heranwachsenden überall vermittelt. Sie sollen lernen, was für die Gesellschaft erstrebenswert und moralisch erwünscht ist. Dieser Prozess findet jedoch zunehmend digital statt. Digitale Medien sind laut dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zu einem Raum geworden, in dem das individuelle und gesellschaftliche Wertesystem verhandelt und geprägt wird. Für die meisten Kinder und Jugendlichen ist dieser digitale Raum heute Normalität.

WELCHE WERTE WICHTIG SIND

In der Forschung wird der Zusammenhang zwischen Digitalisierung und Wertebildung bisher jedoch nur selten betrachtet. Die U9- und U25-Studien im Auftrag des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet gehören zu den wenigen Ausnahmen. Sie untersuchen, wie das digitale Verhalten bei unter 25-jährigen mit ihrem Wertesystem verknüpft ist:

Während die unter 9-jährigen in der digitalen Welt noch stark von den Eltern begleitet und kontrolliert werden, emanzipieren sich Kinder mit steigendem Alter. Für Jugendliche stellt Freundschaft dabei einen wichtigen Wert dar. Ihnen geht es jedoch nicht um die vielen Freunde in sozialen Netzwerken. Laut Studie unterscheiden Jugendliche zwischen ihren Facebook-Bekannten und guten Freunden. Wichtig in diesen Beziehungen sind ihnen geteilte Werte, Ansichten und Interessen sowie die Sicherheit, sich aufeinander verlassen zu können.

Wenn es um ihre Privatsphäre geht, ist den Digital Natives vor allem der Schutz ihrer sozialen Reputation wichtig; kurz: Fotos und Informationen, die intim sind oder peinlich werden könnten. Personenbezogene Daten halten sie hingegen für weniger schützenswert, was laut den Forschern ein neues Verständnis von Privatheit erkennen lässt. Die Stu-

dienergebnisse zeigen, dass das Thema Sicherheit im Netz für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zwar noch wichtig ist: Sie vertrauen allerdings neben Antiviren-Software, eher auf das Wissen ihrer Freunde oder das eigene Bauchgefühl. Institutionen wie Verbraucherzentralen, Ämter, Behörden oder die Polizei sind für sie weniger von Bedeutung.

SICHER INS NEULAND BEGLEITEN

Das geringe Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen, für den Wert der eigenen Daten und Privatsphäre birgt laut BMFSFJ Gefahren. Die heranwachsende Generation ist für das Ministerium nicht nur die Avantgarde der digitalen Entwicklung, sondern auch besonders von den Risiken digitaler Medien betroffen. Mobbing, Beleidigungen oder Hassreden sind nur einige Gefahren, die im Netz lauern.

Prof. Dr. Thomas Sternberg, Präsident des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, hält in diesem Zusammenhang die Anonymisierung für eine der schwierigsten und schlimmsten Entwicklungen des Netzes: „Die Brutalisierung geht sehr viel leichter, wenn sie über anonyme Medien passiert. Man kann sich offensichtlich leichter ausleben, wenn man seiner ganzen Wut anonym am den Rechner Luft macht als Face-to-Face.“

Für den Professor für Kunst und Liturgie ist die Art, wie wir im Netz miteinander umgehen, vor allem eine Frage der Erziehung. Das habe zunächst noch nichts mit der Digitalisierung zu tun. Schule und Kita nehmen für Sternberg eine zentrale Position ein, denn Wertevermittlung finde primär über Menschen statt: „Es wird umso mehr auf Erzieher und Lehrkräfte ankommen.“ Nur im Zusammenspiel von Kita, Schule und Familie, können junge Menschen laut BMFSFJ bereits im Kindesalter ein Grundverständnis für ein angemessenes Kommunikationsverhalten und den Wert persönlicher Daten entwickeln.

Die ethischen Vorbilder für Kinder und Jugendliche finden sich immer häufiger im Netz



„Eigentlich müsste es ein eigenes Fach ‚Klimawandel‘ geben“

Sven Plöger im Gespräch mit dem „didacta Themendienst“

In der Schule den unaufhaltsamen Weltuntergang zu predigen, wird am Klimawandel nichts ändern, sondern führt nur zu Fatalismus, ist sich Meteorologe und Moderator Sven Plöger sicher. Wichtiger ist es, Kinder früh an das Thema heranzuführen und ihnen klar zu machen, dass große Herausforderungen vor ihnen liegen.

Interview: **Martin Stengel**

Herr Plöger, haben Sie sich bereits als Schüler für Wetter und Klima interessiert?

Ich habe mich schon als kleines Kind für das Wetter begeistert. Damals habe ich auch ein riesiges Gewitter im Spätsommer erlebt, mit einem heftigen Blitzeinschlag in einem nahen Stromverteilerhäuschen. Das war ein fürchterlicher Knall. Und das ist mir sehr in Erinnerung geblieben. In der 3. Klasse hatten wir die Unterrichtsreihe „Wetter“. Wir mussten Temperaturen ablesen, Regenmengen messen und Wolken beobachten. Ich habe das voller Eifer gemacht und hatte irren Spaß. Ich habe auch nicht aufgehört, als die Unterrichtsreihe nach einer Woche vorbei war. In der 7. Klasse haben dann alle geahnt: Der macht mal was mit Wetter. Vom „Klima“ habe ich damals noch gar nichts gewusst und es war in der Zeit auch noch kein Thema.

Wie würden Sie Kindern den Unterschied zwischen Wetter und Klima erklären?

Ich würde ihnen klarmachen, dass sie das Wetter fühlen und erleben können. Es ist das, was jeden Tag passiert: mal ist es kalt, mal heiß, mal nass und mal schneit's. Ich würde den Kindern an einer Wetterstation zeigen, wie sie es messen und beobachten können. Das Klima können sie im Unterschied zum Wetter nicht fühlen, weil es die Wetterveränderung über längere Zeit ist - gleichzeitig und an allen möglichen Orten auf dem Globus. Klima zeigt sich in der Statistik des Wetters. Und falls die Schüler für Statistik noch zu jung sind, würde ich ihnen Bilder von Gletschern vor 100 Jahren und von heute zeigen oder Satellitenfotos vom Eis der Arktis. Dann sehen sie, wie das Klima über lange Zeit Dinge verändert.

Wenn Schülerinnen und Schüler Klima im Alltag nicht erleben können, wie würden Sie

ihnen dann vermitteln, dass sie selbst vom Klimawandel betroffen sind?

Schüler sollten verstehen, dass der Mensch einen ökologischen Fußabdruck hinterlässt, allerdings oft in Regionen, in denen er das nicht selbst sieht. Daher kann schnell das Gefühl entstehen: Der Klimawandel existiert gar nicht. Man muss den Jugendlichen deutlich sagen, worum es geht und worauf es hinausläuft: „Ihr seid am längsten auf diesem Planeten, ihr werdet am meisten von diesen Veränderungen erleben. Das ist ein bisschen ungerecht, weil wir und unsere Vorfahren diese Veränderungen ausgelöst haben.“ Man muss bei seinen Erklärungen nicht untertreiben, ich würde aber sehr deutlich machen, dass uns noch Zeit bleibt. Wenn wir nur die Apokalypse vermitteln und sagen „es geht sowieso alles unter“, können wir eigentlich nur noch Fatalismus auslösen. Die Schüler denken dann: Es ist eh zu spät, warum sollen wir jetzt was machen.

Was sind die wichtigsten Dinge, die Schülerinnen und Schüler über den Klimawandel wissen müssen?

Ich bin der festen Meinung, dass man Kinder so früh wie möglich an das Thema heranzuführen muss, aber aufpassen sollte, es nicht zu ideologisieren. Der Klimawandel sollte einfach und nach aktuellem Erkenntnisstand beispielsweise im Physikunterricht beschrieben werden. Andererseits gehört das Thema auch in die sozialen Fächer wie den Politikunterricht, wo der Klimawandel als gesamtgesellschaftliche Aufgabe behandelt werden kann. Man sollte sich einfach mal praktisch überlegen, was unsere Gesellschaft mit 7,5 Milliarden Menschen tun kann. Wir nutzen jedes Jahr das 1,6-fache der Ressourcen auf diesem Planeten und wir

haben nur einen. Eigentlich müsste es ein eigenes Fach „Klimawandel“ geben.

Wie könnten Lehrkräfte und Eltern mit gutem Beispiel vorangehen?

Es gibt einen Unterschied zwischen dem, was man denkt und der Art, wie man handelt. Um ein einfaches Beispiel zu geben: Ich bin als Kind sehr viel Fahrrad gefahren, sonst kam ich gar nicht zur Schule oder zu Sportfesten. Heute werden Kinder oft mit großen Fahrzeugen, also SUVs durch die Gegend gefahren. Da geht es um das Bewusstsein für den Verbrauch: Brauchen wir ein Riesenauto? Wie viel Benzin verbraucht es? Muss ich das Auto so oft benutzen? Man sollte Einsparmöglichkeiten mit den Kindern und Jugendlichen durchgehen. Vielleicht wollen sie selbst wissen, wie der Energieverbrauch ist, wie viel Geld sie sparen können. Mir ist bloß wichtig, dass wir das Richtige tun, egal aus welchen persönlichen Beweggründen. Wenn jemand aus reinen Sparargumenten keinen SUV kauft, dann ist das für mich auch super, weil er das Richtige tut.

Im letzten Sommer gab es ziemlich oft Hitzefrei. Müssen sich Schulen in Zukunft darauf einstellen?

Ja. Es wird mehr Hitzewellen durch den Klimawandel geben. 2018 war eine Blaupause für zukünftige Jahre, auch wenn nicht jedes Jahr so werden wird. Möglicherweise wird das nächste richtig nass, weil ein Tiefdruckgebiet über Deutschland stehen bleibt. Dann haben wir Hochwasser und Überschwemmungen. Das Wetter wird auf jeden Fall extremer und im Flächenmittel heißer. Wenn man die Regeln nicht ändert oder die Schulen immer weiter klimatisiert, wird es häufiger Hitzefrei geben.

Drei Lehrwerke von Westermann sind „Schulbuch des Jahres 2019“

Preisverleihung auf der didacta 2019

Drei Oberstufenlehrwerke von Westermann haben vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung den Preis „Schulbuch des Jahres“ erhalten: „Zeit für Geschichte“ und „Camden Town Oberstufe“ wurden als Sieger ausgezeichnet, „Diercke Erdkunde“ belegte einen der beiden zweiten

Autor: **Westermann Verlagsgruppe**

Der Preis wurde am Dienstag von Alexander Lorz, dem Vorsitzenden der Kultusministerkonferenz, auf der didacta in Köln überreicht. In der Kategorie Gesellschaft würdigte die Experten-Jury „Zeit für Geschichte - Ausgabe für die Einführungsphase Niedersachsen“ mit dem ersten Preis in Gold und „Diercke Erdkunde - Einführungsphase Niedersachsen“ mit der Auszeichnung in Silber. „Zeit für Geschichte“, so urteilte die Jury, „problematisiert den Begriff der Zeitenwende, indem es von der Zeitgeschichte zurück zum Beginn der Neuzeit geht. Mit diesem umgekehrt chronologischen Vorgehen schlägt das Buch einen neuen Weg ein, der gegenwarts- und problemorientierte Perspektiven stärkt. Das Buch besticht zudem durch eine ausgezeichnete Materialauswahl.“

Das Lehrwerk „Diercke Erdkunde“ überzeugte die Jury ebenfalls: „Mit großem Engagement setzt ‚Diercke Erdkunde‘ die Anforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) um. Beeindruckend ist, wie die Autorinnen und Autoren globale Themen anhand von lokalen Beispielen wie ‚Fracking in Niedersachsen‘ erschließen. Die Analyse hochaktueller Gegenwartsprobleme aus allen Bereichen des Lebens erzeugt Spannung und Motivation.“ Die Herausgeber Dr. Hans-Wilhelm Eckhardt („Zeit für Geschichte“) und Prof. Dr. Christiane Meyer („Diercke Erdkunde“) nahmen die Auszeichnungen von Alexander Lorz entgegen – zusammen mit den Westermann-Redakteurinnen Kerstin Meyer und Julia Reiswich.

In der Kategorie Sprachen belegte das Lehrwerk „Camden Town Oberstufe“ den ersten Platz. Die Jury lobte die „aktuellen lebensnahen Themen aus dem Bereich Global Education“, die „konsequente Kompetenzschulung“ und vor allem die besonders gelungene „Förderung der language awareness“. Die Fachjury-Vorsitzende Prof. Dr. Claudia Finkbeiner hob bei der Verleihung an Westermann-Redakteur Thorsten Schimming und die Autorin Sylvia Wauer auch die speziellen Aufgaben hervor, zu deren Lösung Videos zum Download angeboten werden.

Der Preis „Schulbuch des Jahres“ würdigt seit 2012 jährlich Bildungsmedien, die laut Georg-Eckert-Institut „Mut zu inhaltlichen, didaktisch-methodischen sowie gestalterischen Innovationen zeigen und die Herausforderungen des kompetenzorientierten Lernens aufnehmen“. In diesem Jahr richtet sich der Fokus dabei auf Lehrwerke für die Sekundarstufe II. Mehr als 40 Titel waren dafür eingereicht worden. Der Preis wird grundsätzlich in drei Kategorien vergeben. In der Kategorie MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) wurde in diesem Jahr kein

Schulbuch prämiert. Das Georg-Eckert-Institut vergibt den Preis zusammen mit der Bundeszentrale für politische Bildung und dem Didacta Verband.

Anzeige



Quelle: Deutsche Schule Pretoria / Birgit Kirsch

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

140 Deutsche Auslandsschulen weltweit bieten spannende berufliche Herausforderungen für Schulleiterinnen und Schulleiter.

Voraussetzungen für Ihre Bewerbung:

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

Bei Fragen zum Bewerbungsverfahren nehmen Sie bitte Kontakt auf mit dem **Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen –**

Ansprechpartnerin: Marita Hannemann

E-Mail: marita.hannemann@bva.bund.de

Tel.: 022899 358 8739 oder 0221 758 8739

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

Weitere Informationen finden Sie im Internet unter **www.auslandsschulwesen.de**.

„Das Kind steht im Mittelpunkt und nicht der Stoff“

Wie sich das System Schule wandelt

Margret Rasfeld, Bildungsinnovatorin und Mitbegründerin der Initiative „Schule im Aufbruch“ und „Global Goals Curriculum“, sprach mit der Deutschen UNESCO-Kommission über Lernorte und Lernformate der Zukunft und über die Frage, mit der sie am häufigsten bei ihren Beratungen konfrontiert wird.

Quelle: Deutsche UNESCO-Kommission

Deutsche UNESCO-Kommission: Gibt es heute schon ganzheitliche Lernorte, bei denen BNE im Mittelpunkt steht?

Margret Rasfeld: Ja die gibt es. Ich bin viel in Schulen unterwegs und sehe, dass es Schulen gibt, die von ihren Lernformaten her konventionell arbeiten, aber eine nachhaltige Schülerfirma haben oder Kinder zu Energiedetektiven ausbilden. Andere Schulen haben innovative Formate, die Selbstwirksamkeit und Verantwortung stärken, die Kindern viel zutrauen und sie rausschicken, damit sie mitarbeiten und erleben, sie können die Welt verändern. Und wir haben Schulen, die BNE ganzheitlich verstehen, die BNE-Inhalte fachbezogen und fachübergreifend verankern, Gebäude und Campus nachhaltig gestalten, innovative Lernformate strukturell verankern, in Projekten an den großen Themen der Zeit arbeiten. Viele dieser Schulen stellen die Global Goals ins Zentrum und schauen nicht nur, was können wir an der Schule tun, sondern auch in der Kommune. Angesichts von fast 40.000 Schulen, die wir in Deutschland haben, ist aber noch viel Wirkung in die Breite vonnöten. Wie würde denn für Sie so ein Lernort der Zukunft aussehen? Der wird überall anders aussehen. Das kommt darauf an, ob er auf dem Land oder in der Stadt ist, ob man ein kleines System ist oder ein großes. Es wird keinen einheitlichen Lernort der Zukunft geben, denn jede Schule ist ein einzigartiger Organismus. Jedoch werden in Zukunft Schulen bestimmte Prinzipien und Haltungen gelebt: eine wertschätzen-

de Beziehungskultur, sinnstiftendes Lernen im Leben an realen Herausforderungen, der Paradigmenwechsel von der Wissensvermittlung zur Potenzialentfaltung, von der Kontrolle und Fehlerangst zum Vertrauen, Abschied vom Optimierungswahn und der Konkurrenz gegeneinander. Die vier Säulen der UNESCO – Lernen Wissen zu erwerben, Lernen zusammen zu leben, lernen zu handeln, lernen zu sein – sind hilfreiche Orientierungen für die Neuausrichtung der Lern- und Schulkultur

Ich plädiere für 20 bis 30 Prozent Lernzeit für Lernen durch Engagement. So haben zum Beispiel an meiner alten Schule 1998 11-jährige Schüler das Fach Verantwortung erfunden. Das bedeutet, sie gehen raus und übernehmen eine ökologische oder soziale Aufgabe. Eine Aufgabe im Gemeinwesen, selbstbestimmt, selbstgesucht und erlebt. Dadurch lernen sie: Ich bin wichtig. Die Menschen freuen sich auf mich. Ich kann die Welt ein Stück besser machen. Ich kann alleine oder mit anderen viel bewirken. Eine frühe Selbstwirksamkeitserfahrung. Auch Grundschüler können schon was tun. Sie können in Kindergärten vorlesen, mit alten Menschen schöne Sachen machen. Verantwortung ist ein Fach, in dem das Herz gebildet wird. Man kann das auch in Fächer integrieren und – wie beim Service Learning – mit einer ganzen Klasse etwas machen. Dieser Freiraum – sich selber zu erfahren und möglichst auch seine Verantwortung selbst zu suchen – das finde ich ein sehr zukunftsfähiges Lernformat.

Gibt es noch weitere zukunftsfähige Lernformate?

Eine weitere Herausforderung heißt, sich mit Fremdem und Fremden anfreunden. SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern können gemeinsam überlegen, was kann das sein für uns? Was ist dafür geeignet? An meiner Schule in Essen hieß das „Ungewöhnliche Begegnungen“. Es gab einen Projekttag die Woche und da gab es dann öfter mal Ungewöhnliche Begegnungen.

Am Lernort der Zukunft steht das Kind im Mittelpunkt und nicht der Stoff. Wir brauchen eine ganz andere Haltung. Kinder aufbauen, nicht unterrichten. Nicht ständig bewerten, sondern wertschätzen. Wir haben ein Fach erfunden, das heißt Bildungsbande. Da gehen wir mit 12- oder 13-jährigen Kindern in erste Klassen in Schulen in sozialen Brennpunkten und helfen den Kindern im Unterricht. Die Erstklässler kommen angerannt und fragen: Lernst Du heute wieder mit mir? Die Lehrer fragen: Könnt ihr nicht jeden Tag kommen? Das ist eine win win win win Situation für alle. Die Grundschulkinder haben jemanden, der an sie glaubt. Die freuen sich. Die älteren Kinder tun etwas wirklich Relevantes. Die Lehrer fühlen sich unterstützt und Begegnungen der Lebenswelten finden statt – das zusammen leben wird gelernt.

Wie sieht ein Lernort der Zukunft noch aus?

Die Schule ist aufgebrochen. Es gibt nicht nur starre Stundenpläne, sondern auch projektbasiertes Lernen. Die Kinder lernen mit anderen Menschen, mit Künstlern – es wird viel Theater und Musik gemacht. Voraussetzung ist, dass Projektlernen strukturell verankert ist. Wenn man für ein Projekt Stunden von einem anderen Lehrer „ausleihen“ muss, ist das immer Stress.

Lernen kannst Du überall. Zukunftsfähige Lernorte bleiben nicht in ihrer Schule, sondern nutzen vielfältige Möglichkeiten wie zum Beispiel Werkstätten oder auch die Natur. Die Schule ist andererseits auch offen für alle. Schulen müssen ja nicht ab dem Nachmittag leer stehen. Community Education. Die Schule als der kulturelle Mittelpunkt.

Wichtig ist auch intergenerationelles Lernen. Wir haben so viele ältere Menschen, die so viel Erfahrung, Wissen und Können haben, das sie natürlich anbieten können. Wir hatten zum Beispiel mal einen Bauwagen auf dem Schulhof, in dem der Opa eines Kindes alles Mögliche zum Erfinden und Zusammensetzen bereitgehalten hat. Die Kinder sind da sehr gerne hingegangen.

Wie vereinbart man das mit dem Lehrplan?

Jeder echte Wandel basiert auf neuen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen. Lernen muss sich substanziell verändern. Dazu gehört, dass wir uns vom Lehrplan-Denken im Fächer-Korsett verab-

schieden müssen. Bildung für Nachhaltige Entwicklung befähigt zu integrierter Denkweise. Die wichtigen Fragen der Welt-Entwicklung gehen ja nicht in Fächern auf; sie sind generelle, substantielle Lern- und vor allem auch Handlungs-Felder. Gestaltungs-kompetenz ist der Schlüssel. Und in Projekt-formaten werden natürlich auch fachliche Kompetenzen erlernt, zum Beispiel für das Fach Deutsch. Die Kinder machen Interviews, telefonieren mit fremden Leuten, sie drehen einen Film, machen eine Präsentation, sie berechnen und bauen oder werten Statistiken aus, sind kreativ gestalterisch tätig und vieles mehr.

Die moderne Schule arbeitet jahrgangsgemischt, damit Kinder und Jugendliche voneinander lernen, sich unterstützen können und aus dem Konkurrenzmodus kommen. Sie entscheiden selbst, wann sie sich testen und bekommen Zertifikate. Die zukunfts-fähige Schule bewertet nicht durch Noten sondern gibt hilfreiches Feedback. Sie verabschiedet sich vom kompetitiven Modus mit durchgängig Einzel-Bewertung. Die Zukunft braucht Vernetzungsqualitäten – wir-Qualitäten. Kollaboration, Arbeiten an komplexen Aufgaben mit Ernst-charakter im Team, Scheitern als Lernquelle – das alles wird Zukunftslernen prägen. Es geht um eine Kulturwende von der Einzelleistung zum Team, vom kompetitiven Höher, Schneller, Weiter in die Kraft des Wir.

Was lernen die Schüler an einer solchen Schule?

Für die großen Herausforderungen unserer Zeit brauchen wir junge Menschen, die lösungsorientiert denken und handeln und die es gewohnt sind, sich einzubringen und Verantwortung zu übernehmen – für sich, für Ihre Mitmenschen und für unseren Planeten. Und Verantwortung lernt man, indem man Verantwortung übernimmt und nicht aus Büchern. Sie beraten Schulen, kommunale Einrichtungen, Bildungsprojekte und Stiftungen. Was ist denn die häufigste Frage, die gestellt wird? In den Schulen ist die häufigste Frage: Was mache ich mit Kollegen, die in den Widerstand gehen? In das Neue zu gehen, bedeutet ja seine Komfortzone zu verlassen, sich auf etwas einlassen, was ich noch nicht kenne. Sich in Neues zu begeben, macht vielen Angst. Man kann aber nur neue Erfahrungen machen, wenn man den Mut hat, loszulassen und zu vertrauen. Das fällt schwer. Aber genau das müssen wir ja vorleben, das Vertrauen in das Unbekannte. Denn bei der großen Transformation unserer Gesellschaft müssen wir uns in völlig neue Haltungen und Dinge begeben, die wir noch gar nicht kennen.

Ein unter die Haut gehender Vortrag kann helfen, bei dem Menschen einmal vor Augen geführt bekommen, wo wir heute stehen und was die Lernkultur damit zu tun hat. Es ist vielen gar nicht bewusst, dass wir in Deutschland gerade 3,3 Erden verbrauchen und die Tipping Points überschreiten. Und ... Haltungsände-

rungen gelingen oft dann, wenn Menschen etwas tief berührt, unter die Haut geht, wenn es um etwas geht, das größer ist als sie selbst. Etwas, wofür es sich lohnt, sich noch einmal auf den Weg zu machen. Meine Erfahrung: Wenn hinter der Schul-Transformation ein höherer Sinn steht, dann sind Menschen auch bereit, über ihre Ängste hinauszuwachsen. Für mich haben die Global Goals diese Kraft, die Ziele für nachhaltige Entwicklung. Wir können es anders machen. Wir können unsere junge Generation so stärken, dass sie tatsächlich andere Gesellschaften aufbauen kann. Wenn man das verstanden hat, steht man in der Verantwortung. Auch Zauderer lassen sich – zumindest für den Moment – infizieren.

Es ist wichtig erst mal mit denen zu beginnen, die wollen. Wir wissen, dass wir circa 15 bis 20 Prozent Innovatoren haben, die springen sofort auf, wenn sie etwas sinnvoll finden. 20 bis 35 Prozent sind die early majority. Die finden es eigentlich gut, schauen sich aber erst einmal an, ob es klappt. 15 bis 20 Prozent sind im Widerstand. Das ist ganz normal. Da darf man dann aber nicht seine Energie reinstecken. Diese Menschen muss man wertschätzen, denn sie haben alle ihre Gründe und sie bringen auch Gedanken ein, die hilfreich sind. Aber sie dürfen nicht den Prozess blockieren. Es geht meiner Meinung nach heute nicht mehr darum ob wir die Schule verändern, sondern nur noch ums wie.



Am Lernort der Zukunft steht das Kind im Mittelpunkt und nicht der Stoff



Geht der Digitalpakt noch nicht weit genug?

Lehrer sehen deutsche Schulen digital abgehängt

Neue Bitkom-Studie

Die Mehrheit der Lehrer steht digitalen Medien aufgeschlossen gegenüber und würde diese auch gerne häufiger im Unterricht einsetzen. Allerdings fehlt es in vielen Schulen an der technischen Ausstattung. Auch wünschen sich viele Lehrer eine bessere Aus- und Weiterbildung speziell im Hinblick auf Digitalthemen.

Quelle: **Bitkom** • Foto: **Pixabay**

Der Digitalpakt zur Digitalisierung der Schulen, für den die Politik gerade den Weg frei gemacht hat, stößt in der Lehrerschaft auf breite Zustimmung, geht vielen aber noch nicht weit genug. Denn fast alle Lehrer sehen Deutschlands Schulen bei der Digitalisierung im internationalen Vergleich hinterherhinken. Das sind die zentralen Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von 503 Lehrern im Auftrag des Digitalverbands Bitkom.

SCHULEN VERFÜGEN OFT NUR ÜBER DIGITALE GRUND-AUSSTATTUNG

Mehr als die Hälfte der Lehrer (54 Prozent) würde gerne häufiger digitale Medien einsetzen, scheitert aber aus verschiedenen Gründen daran. Größtes Hemmnis ist fehlende Technik. 58 Prozent sagen, dass es an den nötigen Geräten für die Nutzung im Unterricht mangelt. Dahinter

folgt die Sorge, dass die Technik im Unterricht versagt (36 Prozent). Auch ein fehlendes pädagogisches Konzept (13 Prozent) und unzureichende Technik-Kenntnisse (12 Prozent) spielen eine Rolle.

Viele Schulen verfügen nur über eine digitale Grundausstattung. Beamer (99 Prozent), Notebook (82 Prozent) und stationärer PC (87 Prozent) sind Standard, jedoch meist nur als Einzelgeräte oder in speziellen Fachräumen verfügbar. Zwei von drei Schulen (65 Prozent) verfügen über interaktive Whiteboards, also elektronische Tafeln mit Bildschirmsteuerung, allerdings fast ausschließlich in einzelnen Fachräumen. In jeder dritten Schule (31 Prozent) gibt es Tablets, die absolute Ausnahme sind hingegen Virtual-Reality-Brillen (2 Prozent). „Die meisten Schulen verfügen nur über eine digitale Grundausstattung. Geräte wie Beamer, Whiteboards oder Tablets gibt es lediglich als Einzelgeräte oder in speziellen Fachräumen. Dabei sollten sie in allen Unterrichtsräumen Standard sein“, sagt Bitkom-Hauptgeschäftsführer Dr. Bernhard Rohleder.

DAS SMARTPHONE SPIELT IM UNTERRICHT KEINE ROLLE – 90 PROZENT NUTZEN ES NIE

Im Schulalltag sind die digitalen Geräte in der Breite bislang kaum angekommen. Einen Beamer setzt jeder zweite Lehrer (49 Prozent) regelmäßig und mehr als jeder vierte Lehrer (28 Prozent) sogar an allen Unterrichtstagen ein. Ein Notebook verwendet jeder fünfte Lehrer (21 Prozent) täglich, jeder dritte (36 Prozent) regelmäßig. Dicht dahinter folgt das interaktive Whiteboard, das ebenfalls von jedem fünften Lehrer (20 Prozent) an allen Unterrichtstagen genutzt wird, von fast jedem dritten regelmäßig (31 Prozent). Tablets werden nur von 3 Prozent der Lehrer täglich eingesetzt, von 14 Prozent regelmäßig. Das Smartphone spielt im Schulalltag fast keine Rolle: Neun von zehn Lehrern (90 Prozent) nutzen es nie, 8 Prozent setzten es lediglich in Ausnahmefällen ein. „Während Smartphones auf dem Pausenhof allgegenwärtig sind, spielen sie im Unterricht so gut wie keine Rolle. Anstatt Smartphone-Verbote zu erlassen, sollte man darüber nachdenken, wie diese Geräte aktiv und produktiv in den Unterricht eingebunden werden können“, sagt Rohleder.

AMBIVALENTES URTEIL ÜBER DIGITALE MEDIEN IM UNTERRICHT

Den Einsatz digitaler Technologien im Unterricht sieht die Lehrerschaft zwiespalten. Auf der einen Seite erkennt die Mehrheit Vorteile: Die Schüler sind motivierter (88 Prozent), Inhalte und Zusammenhänge können anschaulicher dargestellt und vermittelt werden (87 Prozent), Schüler werden auf das Leben und Arbeiten in der digitalen Welt vorbereitet (56 Prozent), Lehrer können individueller auf einzelne Schüler eingehen (55 Prozent). Auf der anderen Seite sehen die meisten Lehrer auch Nachteile, wie negative Auswirkungen auf die Schreibfertigkeiten der Schüler (86 Prozent), dass Schüler dazu verleitet würden, Informationen aus dem Internet zu kopieren (77 Prozent), und dass konzentriertes Lernen gestört werde (57 Prozent).

LEHRER GEBEN IHRER SCHULE EIN MITTELMÄSSIGES DIGITAL-ZEUGNIS

Mittelmäßig ist das Zeugnis, das die Lehrer ihrer Schule in Digitalfragen ausstellen. Die technischen Voraussetzungen insgesamt werden auf der Schulnotenskala gerade noch mit „befriedigend“ (3,3) bewertet. Am besten schneiden die Geschwindigkeit der Internetverbindung („befriedigend“, 2,8) und die Aktualität der Endgeräte („befriedigend“, 3,2) ab. Lediglich ein „ausreichend“ gibt es dagegen für die Schnelligkeit bei der Behebung technischer Probleme (3,7), die Anzahl der Endgeräte in Relation zur Schülerzahl (3,9) und die Anzahl der Softwarelizenzen in Relation zur Schülerzahl (4,2). Kommt es zu technischen Problemen, fühlen sich viele Lehrer alleingelassen. Drei Viertel (74 Prozent) beklagen, es fehle jemand, der sich um die Technik kümmert und bei Problemen schnell Abhilfe schafft. Auch bei der Arbeit mit digitalen Lernmaterialien stoßen viele Lehrer auf hohe Hürden. Drei Viertel (73 Prozent) sagen, es stehen nicht ausreichend digitale Lernmaterialien zur Verfügung. Sieben von zehn (70 Prozent) meinen, dass die zur Verfügung stehenden Lernmaterialien verbessert werden müssen. Und zwei Drittel (66 Prozent) wünschen sich, dass die zur Verfügung stehenden Lernmaterialien leichter auffindbar sein sollten.

85 PROZENT HABEN INTERESSE AN WEITERBILDUNG ZU DIGITALTHEMEN

Weiterbildung spielt für Lehrer eine wichtige Rolle. Die meisten bilden sich regelmäßig fort. 78 Prozent haben im vergangenen Jahr an einer Weiterbildung teilgenommen, darunter auch zu den Themen

Jugendschutz (36 Prozent), Urheberrecht und Datenschutz (35 Prozent), Pädagogik des digitalen Lernens (33 Prozent) und technischen Themen (23 Prozent).

Groß ist das Interesse an Angeboten speziell zu Digitalthemen. 85 Prozent wünschen sich eine Weiterbildung für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Auch bei den Formaten sind die Weiterbildungsinteressenten offen für digitale Angebote. Jeder Dritte (34 Prozent) bevorzugt ein so genanntes Blended-Learning-Angebot, bei dem Präsenz- und Online-Module kombiniert werden. Jeder Vierte (26 Prozent) wünscht sich reines E-Learning. Ebenfalls gefragt sind Präsenz-Blockseminar (32 Prozent), die Weiterbildung in der Schule durch erfahrene Kollegen (26 Prozent) sowie ein Coaching an der Schule und im Unterricht durch externe Trainer (22 Prozent).

Weitgehend einig sind sich Lehrer in der Frage, dass die Aus- und Weiterbildung verbessert werden muss. Neun von zehn (87 Prozent) sind für einen Ausbau einschlägiger Weiterbildungsangebote, acht von zehn (78 Prozent) sind der Ansicht, dass regelmäßige Fortbildungen zu digitalen Themen und Methoden verpflichtend sein sollten. Drei Viertel (74 Prozent) sagen, dass das Lehramtsstudium besser auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht vorbereiten muss. „Eine bessere Aus- und Weiterbildung der Lehrer zu Digitalthemen ist der Schlüssel für ein zukunftssicheres Bildungssystem, das Schüler auf ein Leben und Arbeiten in der digitalen Welt vorbereitet“, sagt Rohleder.

LEHRER BEGRÜßEN DIGITALPAKT UND HALTEN BILDUNGSSYSTEM FÜR REFORMBEDÜRFTIG

Den Digitalpakt, durch den für die Digitalisierung der Schulen in den kommenden Jahren fünf Milliarden Euro bereitgestellt werden sollen, sieht die Lehrerschaft positiv. 96 Prozent der Lehrer sind der Meinung, dass die Schulen neben Geld auch digitale Konzepte, digitale Inhalte und entsprechend kompetente Lehrer brauchen, um für das digitale Zeitalter gewappnet zu sein. 93 Prozent denken, dass die angekündigten Digitalpakt-Mittel in Höhe von fünf Milliarden Euro nicht ausreichen. Dagegen lehnen lediglich 13 Prozent den Digitalpakt grundsätzlich ab.

Das deutsche Bildungssystem hält die Mehrheit der Lehrer grundsätzlich für verbesserungswürdig. Nahezu alle Lehrer (95 Prozent) sind der Überzeugung, dass Deutschlands Schulen bei der Digitalisierung im internationalen Vergleich hinterherhinken. Neun von zehn (92 Prozent) meinen, dass in allen Klassen zwei Lehrer zur Verfügung stehen sollten, etwa um Unterrichtsausfall zu verhindern. Auch bei den Schulformen gibt es Diskussionsbedarf. Jeder zweite Lehrer (53 Prozent) findet, dass alle Schulen zu Ganztagschulen ausgebaut werden sollten.

Smart Schools sind digitale Vorreiterschulen und stützen sich auf die drei Säulen digitale Infrastruktur, digitale Curricula und digitalkompetente Lehrer. Im Rahmen seines Smart-School-Wettbewerbs hat Bitkom auf seiner Bildungskonferenz in Berlin heute 20 weitere Schulen in elf Bundesländern ausgezeichnet – darunter Gymnasien, Oberschulen, Gemeinschaftsschulen, Berufsschulen und eine Grundschule.

Beworben hatten sich rund 50 Schulen aus weiten Teilen des Bundesgebiets. Gefragt waren die besten Konzepte und Projekte zur Digitalisierung von Schule und Unterricht. Ausgezeichnete Schulen werden Teil des bundesweiten Smart-School-Netzwerks an nunmehr 41 Standorten. Der Wettbewerb wird unterstützt von der Deutschen Telekom. Bitkom hatte den Wettbewerb im Sommer 2017 anlässlich des Digital-Gipfels in der Rhein-Neckar-Region gestartet. Ziel ist es, in den kommenden Jahren flächendeckend Smart Schools einzurichten. Weitere Informationen unter www.smart-school.de.

Hinweis zur Methodik: Grundlage der Angaben ist eine Umfrage, die Bitkom Research im Auftrag des Digitalverbands Bitkom durchgeführt hat. Dabei wurden 503 Lehrer der Sekundarstufe I an Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Waldorfschulen telefonisch befragt. Die Befragung ist repräsentativ.

Koalition will Brennpunktschulen fördern

Vorstoß der SPD

Auf Vorschlag der SPD hat die Große Koalition aus CDU/CSU und SPD eine „Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung von Schulen in benachteiligten sozialen Lagen und mit besonderen Aufgaben der Integration“ (19/7027) vorgelegt.

Quelle: Deutscher Bundestag • Foto: Pixabay

Der Antrag sieht die Förderung und wissenschaftlich Evaluierung von sogenannten Brennpunktschulen vor. Die Schulen in benachteiligten sozialen Lagen und mit besonderen Aufgaben der Integration stünden vor großen Herausforderungen, da dort ein besonders hoher Anteil an Schülern aus bildungsfernen Haushalten unterrichtet werde. Die Vertreterin der SPD betonte, es sei eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, allen Kindern mehr Chancen durch gute Schulen zu eröffnen, die sie als „Chancenschulen“ bezeichnete. Noch immer hänge der Bildungserfolg in Deutschland viel zu sehr von der Herkunft ab. Sie sagte: „Wir dürfen kein Kind zurück lassen.“ Das Vorhaben hat eine Laufzeit von 10 Jahren.

Die Vertreterin der CDU unterstrich, dass zunächst bis zu 300 Modellschulen ausgewählt und mit Mitteln des Bundes in Höhe von fünf Millionen Euro gefördert werden. Die Ergebnisse dieser Unterstützung, wissenschaftlich evaluiert, würden dann in einer zweiten Phase auf die Fläche übertragen und jährlich mit 7,5 Millionen Euro gefördert. Um der Vielfalt in der deutschen Bildungslandschaft Rechnung zu tragen, möchte die Koalition alle Stufen und Schulformen fördern, von der Grundschule bis zur Berufsschule.

Der Vertreter der AfD stellte vor allem den Leistungsgedanken in der Bildung in den Vordergrund, so wie es die AfD auch in ihrem Antrag (19/7041) formuliert hat-

te. Als rohstoffarmes Land sei Deutschland darauf angewiesen, dass es eine Wissensgesellschaft bleibe. In diesem Zusammenhang unterstrich der Abgeordnete, dass die Kinderlosigkeit von Akademikerinnen unter 45 Jahren mit 25 Prozent sehr hoch sei und Migrantinnen mit einem schlechteren Bildungshintergrund mehr Kinder bekämen. Zudem hätten sich die Zustände in den Brennpunktschulen durch die vermehrte Zuwanderung in den letzten Jahren zunehmend verschärft. Durch die Neuzugänge ins Bildungssystem werde dieses vor eine noch nie dagewesene Belastungsprobe gestellt, das Niveau sinke. Angesichts der eher schwachen Lernergebnisse, sei es fraglich, ob man in Zukunft die allumfängliche Förderung der Bildung von Migranten noch sicherstellen könnte und soll.

Der Antrag der FDP (19/7031) zielt neben anderen Aspekten darauf ab, die Chancengerechtigkeit ernst zu nehmen. Die Vertreterin der FDP betonte, dass gerade in einem so reichen Land wie der Bundesrepublik die Bildung für alle sichergestellt werden muss. Sozialer Aufstieg aus eigener Kraft müsse möglich sein. Gerade deshalb müsse sich der Staat um Kinder, die von zu Hause wenig Unterstützung bekämen, kümmern und das auch schon im frühkindlichen Alter. Sie betonte zudem, dass die Probleme an Brennpunktschulen nicht erst in den letzten drei vier Jahren ent-

standen seien. Sie bemängelte, dass der Ansatz der großen Koalition nicht ausreiche, da der Bund lediglich für die wissenschaftliche Evaluierung zuständig sei.

Der Zugang zu Bildung ist aus Sicht der Fraktion Die Linke nach wie vor nicht für alle Menschen gleichermaßen gewährleistet. Zu viele blieben im Laufe ihres Lebens aufgrund ihrer sozialen Herkunft von höherer Bildung ausgeschlossen, schreiben die Abgeordneten in ihrem Antrag (19/7026) und beziehen sich darin auf den Nationalen Bildungsbericht 2018. Gerade in die Brennpunktschulen müsse massiv investiert werden, betonte die Vertreterin der Linken im Ausschuss. Sie unterstrich zudem den Wert von Schulsozialarbeit. Es sei wichtig einen positiven Bezug zur Inklusion zu finden.

Wie auch schon im Antrag (19/4632) von Bündnis 90/Die Grünen formuliert, unterstrich die Vertreterin der Grünen die Forderung Bildungsgerechtigkeit durch die Bildungskette hindurch zu schaffen. Sie sagte: „Brennpunktschulen müssen Leuchttürme werden.“ Auch trat sie dafür ein, Ganztagschulen zu stärken, Vereinsangebote zu fördern und eine Ausbildungsgarantie für junge Menschen zu schaffen. Sie sprach sich gegen das Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern aus und sagte: „Das Kooperationsverbot gehört in die Geschichtsbücher.“



300 Modellschulen sollen mit bis zu fünf Millionen Euro gefördert werden



Ist das gemeinsame Lernen der einzig richtige Weg?

Drei Fragen an: Michael Felten

Über das Miteinander von Förder- und Regelschulen

Pädagoge und Autor Michael Felten plädiert im Interview für ein dynamisches Neben- und Miteinander von Förder- und Regelschulen. Die Idee, Kinder mit Behinderung könnten sich nur im gemeinsamen Lernen an Regelschulen optimal entwickeln, basiert aus seiner Sicht auf einem „romantischen Missverständnis“.

Auto: **Andreas Müllauer** • Foto: **Pixabay**

Herr Felten, wo gibt es in Deutschland beim Thema Inklusion an meisten Aufholbedarf?

Gerade in Deutschland muss klarer werden, was die Behindertenrechtskonvention der UN (BRK) in puncto Bildung eigentlich wollte und aussagt. Ihr Ziel war, dass Kinder mit und ohne Behinderungen weltweit am öffentlichen Schulsystem teilnehmen können sollen. Das ist hierzulande bereits lange der Fall, denn Förderschulen gehören zu den allgemeinbildenden Schulen. Die BRK sagt aber keineswegs, dass wir unsere hochspezialisierten Förderschulen oder -klassen abschaffen müssen. Im Gegenteil: Besondere Maßnahmen, die die Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen ermöglichen oder beschleunigen, gelten nicht als Diskriminierung (Art. 5.4). Insbesondere verlangt die BRK, bei allen Maßnahmen das Entwicklungswohl des einzelnen Kindes vorrangig zu berücksichtigen (Art. 7.2). Der Besuch einer Spezialschule mit besonderen Ressourcen kann also geradezu geboten sein. Vielen ist nicht klar, dass ein Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten in einer Regelklasse durch den ständigen Vergleich mit Leistungsstarken zusätzlich benachteiligt würde. Im Übrigen müssten wir uns dringend darum kümmern, mehr junge Menschen für ein Studium der Sonderpädagogik zu gewinnen. Das ist vor lauter Strukturstreit unter den Tisch gefallen.

Fast jedes Bundesland geht bei der Inklusion einen anderen Weg. Wie kann mehr Vereinheitlichung erreicht werden?

Das unterschiedliche Vorgehen der Bundesländer hat durchaus eine positive Seite: Man kann besser vergleichen, was funktioniert und was nicht. So wurde etwa in NRW durch eine übereilte und unterfinanzierte Radikalinklusion in der Schule viel Porzellan zer schlagen – sowohl bei den Förderstrukturen als auch im Bewusstsein der Bevölkerung. Bayern dagegen verfolgte von Anfang an das Ziel, das Elternwahlrecht zu gewährleisten: In jedem Kreis werden sowohl inklusiv arbeitende Schulen angeboten als auch Spezialschulen für jeden Förderbedarf. Man könnte sagen: Überall da ist man auf einem guten Weg, wo der Fokus darauf liegt, was das einzelne Kind im Moment braucht, und wo die Ressourcen stimmen. Dual-inklusives Denken würde bedeuten, dass Regel- und Förderschulen nebeneinander existieren und dynamisch miteinander kooperieren. Jedes Kind, das dies braucht, kann zeitweise in geschütztere und unterstützendere Bedingungen wechseln und auch wieder zurück.

Ist die Diskussion rund um die Inklusion eher ideologisch oder finanziell geprägt?

Mir scheint beides eine starke Rolle zu spielen. In finanzieller Hinsicht gab es den naiven Urgedanken, schulische Inklusion ließe sich kostenneutral realisieren: durch Auflösung der Förderschulbudgets und gießkannenartige Verteilung des Personals auf alle Regelschulen. Das aber bedeutet unter dem Strich für das einzelne behinderte Kind fatalerweise viel geringere Förderressourcen als zuvor. In ideeller Hinsicht grassiert das romantische Missverständnis, nur im gemeinsamen Lernen an Regelschulen könnten sich behinderte Kinder optimal entwickeln. Dabei wird höchst fahrlässig negiert, dass bei bestimmten Behinderungsformen eine Regelbeschulung geradezu kontraproduktiv ist: große Lerngruppen, die ängstigen und überfordern; nur wenig Sonderpädagoginnenpräsenz, was förderliche Beziehungskontinuität erschwert oder ausschließt.

Neuer KMK-Präsident Lorz: Wir müssen die Bildungssprache Deutsch stärken

Hessen übernimmt KMK-Präsidentschaft

Das Land Hessen hat am 28. Januar im Rahmen einer Feierstunde turnusgemäß die Präsidentschaft der Kultusministerkonferenz (KMK) für das Jahr 2019 übernommen. Der Hessische Kultusminister, Prof. Dr. R. Alexander Lorz, folgt im Amt auf Helmut Holter, Minister für Bildung, Jugend und Sport des Freistaates Thüringen.

Quelle: **Hessisches Kultusministerium**

Der neue Präsident der Kultusministerkonferenz bedankte sich bei seinem Kollegen aus Thüringen herzlich für seine Arbeit im vergangenen Jahr und sagte anlässlich der Präsidentschaftsübergabe im Bundesrat: „In bildungspolitisch herausfordernden Zeiten ist es wichtig, die Entwicklungen weiter voranzutreiben. Dazu gehören für mich unter anderem nach der Einigung mit dem Bund die Umsetzung des Digitalpakts sowie die Deckung des gestiegenen Lehrkräftebedarfs. Mein Schwerpunkt wird aber auf der Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache liegen.“ Das Beherrschen der Bildungssprache sei eine wesentliche Voraussetzung und damit von herausragender Bedeutung für den schulischen Erfolg in unserem Bildungssystem.

„Wer Schwierigkeiten hat, Fachtexte, Fremdwörter oder komplizierte Satzkonstruktionen zu verstehen, die über das Niveau der Umgangs- oder Alltagssprache hinausgehen, wird wichtige Lernchancen verpassen. Diese Kinder und Jugendlichen werden einen Großteil schriftsprachlich oder mündlich übermittelter Informationen im schulischen oder außerschulischen Lernumfeld gar nicht erst verstehen“, so Alexander Lorz. Die bildungssprachlichen Kom-

petenzen von Lernenden in der deutschen Sprache zu stärken, sei daher eine grundlegende Aufgabe aller, die für die Vermittlung bildungsrelevanter Inhalte verantwortlich sind – in allen Fächern, in allen Schularten und über alle schulischen Bildungsetappen hinweg.

„Wenn wir Kinder und Jugendliche dazu befähigen möchten, sich zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu entwickeln, die die Welt, in der sie leben, aktiv mitgestalten, müssen wir ihnen die Werkzeuge, die sie benötigen, um sich diese Welt anzueignen, auch bereitstellen“, betonte Alexander Lorz. Deshalb habe Hessen die Erarbeitung einer KMK-Empfehlung zur Stärkung der bildungssprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache initiiert.

Neben der Veröffentlichung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA erfolgt 2019 auch die Veröffentlichung der zweiten Überprüfung der Bildungsstandards der KMK in den Fächern Mathematik, Biologie, Chemie und Physik in der Sekundarstufe I im Ländervergleich (IQB-Bildungstrend). Mit Spannung werden außerdem die Vorausberechnungen der Studienanfängerzahlen bis 2030 erwartet. Aufgrund der unsicheren statistischen Datenlage in Bezug auf die Entwicklung des Studierverhaltens seit Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge wurden seit 2014 keine Vorausberechnungen der Studierenden- und Absolventenzahlen erstellt.

In der Tradition der Kaminesgespräche wird der Präsident zum nächsten Treffen mit Vertreterinnen und Vertretern des Kulturbereichs nach Berlin einladen, um im Austausch mit den Experten und Expertinnen über die Aktivitäten der Länder zu informieren, das Erreichte zu würdigen und den aktuellen Handlungsbedarf gemeinsam zu erörtern.

Der Entwurf des Staatsvertrags zur Hochschulzulassung, den die KMK im Dezember 2018 verabschiedet hat, liegt der Finanzministerkonferenz (FMK) und Ministerpräsidentenkonferenz (MPK) zur Beschlussfassung vor. In der Kultusministerkonferenz ist nun in einem nächsten Schritt bis Mitte des Jahres eine Musterverordnung zu erarbeiten. Die Vergabe der Studienplätze für das Sommersemester 2020 wird nach dem neuen zentralen Verfahren erfolgen.

Einer der Schwerpunkte der Umsetzung der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ liegt für den Hochschulbereich in der Digitalisierung der Lehre. Die KMK wird sich mit Empfehlungen befassen, die in enger Abstimmung mit den Hochschulen aktuelle Herausforderungen thematisieren und Handlungsbedarf adressieren.

Studie „Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium“ veröffentlicht

Unklare Berufsfeldbezüge genannt und „Miss-Matchings“

An den Universitäten Greifswald und Rostock bleibt die Zahl der Lehramtsstudierenden, die in der Regelstudienzeit das Studium absolvieren, in vielen Lehrämtern und Fächern deutlich hinter den veranschlagten Erwartungen zurück.

Quelle: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern • Foto: Pixabay

Das geht aus der Studie „Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium“ hervor, die unter der fachlichen Leitung von Prof. Dr. Falk Radisch von der Universität Rostock durchgeführt wurde. Deutlich wird auch, dass sehr viel mehr Studierende als ursprünglich angenommen das System „Lehramtsausbildung“ in Greifswald bzw. Rostock verlassen, um die Hochschule oder das Studieneinfach zu wechseln.

„Unsere Schulen in Mecklenburg-Vorpommern haben einen Bedarf an gut ausgebildeten Lehrkräften“, sagte Bildungs- und Wissenschaftsministerin Birgit Hesse. „Deswegen bilden unsere Universitäten auch Lehrerinnen und Lehrer aus. Mit der Studie liegt erstmals eine wissenschaftlich fundierte Untersuchung vor, wie die Studienverläufe von Lehramtsstudierenden wirklich sind. Die Ergebnisse sind bedauerlicherweise wenig zufriedenstellend. Sie zeigen uns aber, wo wir stehen und wo wir ansetzen müssen. In der Lehrerbildung an unseren Universitäten muss sich dringend etwas ändern“, betonte Hesse.

SCHWUNDQUOTEN DER ERSTEN KOHORTE NACH DEM 3. UND 10. FACHSEMESTER

Die Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die erste Kohorte des modularisierten Lehramtsstudiums. Die bislang unvollständigen Folgekohorten weisen zwar vergleichbare Tendenzen auf, die verfügbaren Daten reichen jedoch für eine abschließende Beurteilung der Studienverläufe nicht aus.

Um mögliche Gründe für den festgestellten Schwund zu erfassen, haben die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auch die Ergebnisse einer gezielten Befragung von Studierenden herangezogen, die zwischen dem Sommersemester 2017 und dem Sommersemester 2018 ein Lehramtsstudium abgebrochen oder das Studienfach bzw. die Universität gewechselt haben. Als Gründe wurden der mangelnde oder unklare Berufsfeldbezug genannt, ein „Miss-Matching“ zwischen den Erwartungen an das Studienfach und der Studienrealität bzw. den Leistungsanforderungen, die Stoff-

fülle und die hohe Anzahl der Prüfungsleistungen und die Studienorganisation.

„Die Gründe für den Schwund sind vielfältig und unterschiedlich für die einzelnen Fächer und Lehrämter. Sowohl die Studie als auch Erfahrungen aus anderen Ländern und Universitäten zeigen, dass es nicht genügen wird, die Zahl der Studienplätze und die Immatrikulationszahlen pauschal zu erhöhen. Größeres Potenzial steckt in solchen Veränderungen, die dafür sorgen, dass mehr geeignete Lehramtsstudierende ein Studium aufnehmen und dann auch einen Abschluss erreichen. Sicherlich muss die Qualität des Lehramtsstudiums auf verschiedenen Ebenen verbessert werden“, erläuterte Prof. Dr. Falk Radisch.

„Die Lehrerbildung ist ein wichtiger Bereich an unseren Hochschulen“, sagte Bildungs- und Wissenschaftsministerin Birgit Hesse. „Mit den Rektoren der beiden Universitäten habe ich verabredet, dass wir eine Arbeitsgruppe ins Leben rufen, die auslotet, wie wir das Lehramtsstudium verbessern können. „Die Arbeitsgruppe soll aus Vertreterinnen und Vertretern des Ministeriums, den beiden Prorektoren für Studium und Lehre, Vertreterinnen und Vertretern des Zentrums für Lehrerbildung, der Studierenden sowie Schulleiterinnen und Schulleitern bestehen. Wir wollen gemeinsam überlegen, was wir im jetzigen System unter den jetzigen Bedingungen und mit den vorhandenen Ressourcen verändern können. Letztlich geht es darum, das Landesinteresse zu erfüllen. Wir wollen sicherstellen, dass mehr Lehramtsstudierende ihr Studium mit Erfolg abschließen und auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, damit wir den Unterricht an unseren Schulen auch in Zukunft absichern können“, so Hesse.

Zusammengefasst sollten die Maßnahmen folgende Ziele verfolgen:

- ▷ Verbesserungen in der Eignungsabklärung
- ▷ Verbesserte Betreuung in der Studieneingangsphase
- ▷ Verbesserungen im curricularen Aufbau und Ablauf des Studiums sowie Anpassung und Optimierung von Inhalten sowie der inhaltlichen Vernetzung
- ▷ Verstärkung des Berufsfeldbezugs/der Praxisnähe
- ▷ Verbesserungen der organisatorischen Studienabläufe
- ▷ Steigerung der Wertschätzung des Lehramtsstudiums



„Die Qualität des Lehramtsstudiums muss auf verschiedenen Ebenen verbessert werden“

Länder benötigen jährlich rund 32.000 Lehrkräfte bis 2030

Erwartet wird eine Unterdeckung von 2,1 Prozent

Die Kultusministerkonferenz rechnet deutschlandweit bei derzeit 798.200 hauptberuflichen Lehrkräften nach einer vorläufigen Länderabfrage für den Zeitraum 2018 bis 2030 mit einem durchschnittlichen jährlichen Einstellungsbedarf von rund 31.900 Lehrerinnen und Lehrern.

Quelle: KMK • Foto: Pixabay

Dem steht ein Angebot von jährlich 31.200 Absolventinnen und Absolventen des Vorbereitungsdienstes gegenüber. Dies bedeutet, dass nach jetzigem Stand im jährlichen Durchschnitt voraussichtlich 700 Stellen nicht besetzt werden können (Unterdeckung von 2,1 Prozent). Dies ergibt eine Zusammenfassung von Modellrechnungen der Länder zum Lehrereinstellungsbedarf und zum Angebot an Lehrkräften für den Zeitraum 2018 bis 2030 der KMK.

Die KMK stellt fest, dass die Methodik der verschiedenen Modellrechnungen und die unterschiedlichen bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen in den Ländern zurzeit wenig Vergleichbarkeit der Länderdaten zulassen.

„Die Länder erarbeiten regelmäßig eigene Vorausberechnungen, auf deren Grundlage sie notwendige Maßnahmen ergreifen und somit aktiv auf Veränderungen reagieren. Dies ist ein fortlaufender Prozess. Wir müssen aber unterm Strich festhalten, dass ohne neue Anstrengungen er Länder für Deutschland bis zum Jahr 2030 insgesamt weniger ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stehen als benötigt werden. Dabei gibt es zwar regionale Unterschiede, dennoch unterstreichen die Zahlen den akuten Handlungsbedarf für alle Länder. Wir sind gemeinsam dazu aufgerufen, jede Anstrengung zu unternehmen, um den künftigen Bedarf zu decken. Dafür brauchen wir die politische Unterstützung aller Partner“, so der Präsident der Kultusministerkonferenz und Thüringer Minister für Bildung, Jugend und Sport, Helmut Holter.

In den westdeutschen Ländern übersteigt das Angebot an Lehrkräften den Lehrbedarf bis 2030 durchschnittlich über alle Lehramtstypen um etwa 3,5 Prozent, das heißt jährlich im Durchschnitt um rund 900 Personen. In den ostdeutschen Ländern hingegen besteht eine Unterdeckung von

durchschnittlich 21,6 Prozent, das heißt von jährlich rund 1.500 Personen.

Die Differenzierung nach Lehramtstypen und der fachspezifische Bedarf zeigen, dass das Problem nicht besetzbarer Stellen vor allem für den Lehramtstyp „Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen“ sowie für die sonderpädagogischen Lehrämter besteht. Aber auch in den „Lehrämtern der Grundschule bzw. des Primarbereichs“ und bei den „Lehrämtern für alle oder einzelne Schulararten des Sekundarbereichs I“ zeigen sich zum Teil große Engpässe.

Im Vergleich mit der im Jahr 2015 veröffentlichten Modellrechnung der KMK „Leh-

rereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2014 – 2025“ hat sich der durchschnittliche jährliche Lehrereinstellungsbedarf in länderübergreifender Gesamtbetrachtung deutlich verändert. Aufgrund höherer Geburtenzahlen und Zuwanderung steigen deutschlandweit die durchschnittlichen jährlichen Einstellungsbedarfe um etwa 9.700 Lehrkräfte an. Das Lehrkräfteangebot bleibt nahezu gleich. Im Saldo hat sich das durchschnittliche jährliche Überangebot in den westdeutschen Ländern merklich abgeschwächt. Die mittlere jährliche Bedarfsunterdeckung in den ostdeutschen Ländern ist deutlich gewachsen.



Die Schulklassen werden voll sein, doch wer soll sie unterrichten?

Der Schulweg zum digitalen Datenschutz

Wie gelingt der digitale Schutz der Schüler?

Ob im In- oder Ausland: Viele Eltern bringen ihre Schützlinge mit dem Auto zu Schulen, deren Tore nach Unterrichtsbeginn verschlossen werden. Auf die Sicherheit ihrer Kinder legen Eltern und Schulen großen Wert. Aber wie steht es um den digitalen Schutz von Schülern?

Autor: **Martin Stengel** • Foto: **Pixabay**

Im vergangenen Schuljahr wurden in Deutschland über 8,3 Millionen Kinder und Jugendliche von rund 680.000 Lehrkräften unterrichtet. Hunderttausende Schüler werden jährlich eingeschult, Hunderttausende verlassen die Schule. Dabei fallen viele Daten an, die zunehmend digital gespeichert werden. Wie lange die Schulen diese Informationen aufbewahren müssen, ist durch Vorschriften geregelt: Zeitschriften von Abschlusszeugnissen 50 Jahre, Stammdaten oder Fotos 20 Jahre, Klassenbücher 10 Jahre. So fordert es beispielsweise in Nordrhein-Westfalen die „Verordnung über die zur Verarbeitung zugelassenen Daten von Schülerinnen, Schülern und Eltern“.

Auch ein Wandel in der Unterrichtskultur sorgt für wachsende Datenberge: Nicht nur auf Tablets und Laptops hinterlassen Schüler digitale Spuren, auch in Schul-Clouds und digitalen Lernplattformen erstellen sie Profile, lösen Hausaufgaben oder kommunizieren mit Mitschülern und Lehrkräften. So entstehen jede Menge teils sensibler Daten. „Beim Schutz solcher Daten geht es letztlich um den Schutz der Menschen, die darüber identifiziert werden könnten“, erklärt Dirk Allhoff. Er ist Leiter des Teams „Beratung zu Datenschutz und Rechtsfragen“ der Medienberatung NRW.

Dass aus virtuellem Fehlverhalten auch reale Gefahren entstehen können, zeigt Allhoff an einem fatalen Beispiel: „Bei einem Schulfest werden Fotos gemacht und auf die Schul-Homepage gestellt. Darauf ist auch ein Schüler zu sehen, der vom Jugendamt betreut wird, weil er den Eltern entzogen wurde. Und dann finden die Eltern über dieses unautorisierte Foto ihr Kind und machen sich auf den Weg zur Schule.“

DATEN SCHÜTZEN! ABER WIE?

Damit Datenschutz funktioniert, müssen die Daten zunächst sicher verwahrt werden. Datensicherheit meint aber nicht nur die techni-

schen, sondern auch organisatorische Maßnahmen. Denn selbst die sicherste Technik bietet keinen absoluten Schutz, solange sie nicht kompetent angewendet wird.

Beispielsweise könnten sich Schüler laut Allhoff durch ein schwaches Passwort ihrer Lehrkraft Zugriff auf deren digitales Notenbuch verschaffen und die eigenen Noten ändern: Aus mangelhaft wird ausreichend und damit vielleicht eine Versetzung. Eine Untersuchung des Hasso-Plattner-Instituts (HPI) zeigte 2017: Die drei am häufigsten verwendeten Passwörter in Deutschland waren „123456“, „123456789“ und „1234“. Laut HPI-Direktor Christoph Meinel ist es für kriminelle Hacker ein Leichtes, so schwache Passwörter zu knacken. Ein sicheres Passwort sollte nicht zu kurz sein, Groß- und Kleinbuchstaben, Sonderzeichen und Zahlen beinhalten.

Wer Daten verarbeitet, sollte auch einordnen können, wie schützenswert diese sind. Eine entsprechende Sensibilität zu entwickeln, dazu hat die seit 2018 verbindliche Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) beigetragen. „Die datenschutzrechtlichen Vorgaben in Deutschland waren schon zuvor sehr strikt. Aber durch die Debatte ist Lehrkräften bewusst geworden, dass pädagogische Freiheit keine Rechtsgrundlage für eine Datenverarbeitung ist“, sagt Allhoff. Die Rechtsgrundlagen liegen in der DSGVO. Sie sei ein „Verbot mit Erlaubnisvorbehalt“, einfach ausgedrückt: Es ist alles verboten, was nicht ausdrücklich durch das Gesetz erlaubt ist oder worin Betroffene eingewilligt haben.

ZENTRALE LERNPLATTFORM ODER VIELE ANWENDUNGEN

Darf ich meinen Schülern Dateien über die Dropbox schicken? Ist ein Klassenchat per WhatsApp rechtlich unbedenklich? In vielen Bundesländern gelten unterschiedliche Regelungen. Zentrale Anlaufstellen beantworten konkrete Fragen von Lehrkräften, beispielsweise das Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen.

Um Lehrkräfte und Schüler bei solchen Fragen von vornherein zu entlasten, setzen einige Schulen auch Cloud- und Lernplattformen ein. Sie schaffen den technischen Rahmen, um beispielsweise sicher untereinander zu kommunizieren, Dateien auszutauschen und auf Lernmittel zuzugreifen oder einfach einen gemeinsamen Kalender zu betreiben. Solche Plattformen können administrative Aufgaben übernehmen und Lehrkräfte beim Datenschutz entlasten. Der beginnt schon beim Organisieren des Tafeldienstes. Denn bereits eine solche Liste mit Namen fällt unter den Datenschutz und muss vor dem Zugriff Dritter geschützt werden.

Aber auch bei externen Cloud-Systemen und Lernplattformen drohen Risiken: beispielsweise Abhängigkeiten von gewinnorientierten Unternehmen, die Schulen ihre Produkte oft günstig oder umsonst zur Verfügung stellen. Der Vorteil für die Unternehmen: Kinder und Jugendliche werden bereits früh an ihre Produkte gebunden und hinterlassen im Idealfall auch noch Daten. „Das privatwirtschaftliche Engagement beruht darauf, dass Daten heutzutage ein Nährboden der Wirtschaft sind“, verdeutlicht Allhoff. Es geht um die Erstellung von Nutzerprofilen. Bereits heute werden iPhone-Besitzern bei der Angebotssuche mit dem Smartphone mitunter höhere Preise angezeigt als Android-Nutzern. Der Grund: Sie werden vom Online-Shop automatisch als potenziell zahlungskräftigere Kunden identifiziert. Und das sind Kundenprofile, die nur auf einer einzigen unterscheidenden Information beruhen, nämlich dem verwendeten Handymodell.

Schulen müssen auch sicherstellen, dass externe Anbieter den Datenschutz umsetzen. Werden Daten wirklich gelöscht? An wen werden sie weitergegeben und wie werden sie gesichert? Allhoff weist auch auf Risiken zentraler Lösungen hin: „Werden Daten auf Landes- oder sogar Bundesebene gesammelt und gespeichert, stellt das einen Honigtopf für Angreifer dar.“ Sind zentrale Lösungen jedoch rechtskonform und sicher, so könne das die einzelne Schule entlasten. © FKPH

SICHER MIT DER SCHUL-CLOUD

Die Internationale Deutsche Schule Brüssel (iDSB) setzt sich nicht erst seit der DSGVO mit dem Thema Datenschutz und -sicherheit auseinander. Seit über vier Jahren verfügt die Schule über eine eigene Cloud. Statt auf einen externen Anbieter zu setzen, hostet die Schule eine eigene Plattform. Für die Wartung greift sie auf einen IT-Dienstleister zurück, erklärt Stephan Bauer. Er ist seit 2017 Vizepräsident des Verwaltungsrats der iDSB und Ansprechpartner für die IT.

An dieser Deutschen Auslandsschule (DAS) ist die Nutzung digitaler Medien ein fester Bestandteil des Unterrichts. In vielen Fächern liefern die Schüler beispielsweise ihre Hausaufgaben über das schul-eigene Cloud-System in digitaler Form bei der Lehrkraft ab. Außerhalb der Schulstunden ermöglicht das System Schülern und Lehrern, sicher zu kommunizieren. Das ersetzt für Bauer zwar in keiner Weise das direkte Gespräch, beschleunigt aber die Prozesse.

DIE ANFORDERUNGEN BEIM DATENSCHUTZ ÄNDERN SICH

In Deutschland sorgte die DSGVO 2018 für Unruhe. Manche Schulen nahmen sogar ihre Homepage vom Netz, zu groß war die Verunsicherung. Die Umsetzung der Verordnung, die auch an den DAS gilt, sei für die iDSB hingegen kein großes Problem gewesen, sagt Bauer. „Wir haben unsere Verwaltungsmitarbeiter zu entsprechenden DSGVO-Kursen geschickt.“ Auch die Lehrkräfte werden regelmäßig im Datenschutz geschult. Außerdem verfügt die Schule über einen IT-Ausschuss und einen festangestellten Datenschutzbeauftragten. Die IT-Abteilung setzt den Datenschutz zwar um, wird dabei aber vom Beauftragten kontrolliert.

SCHULE: HERRIN DER DATEN

Die Daten der iDSB bleiben physisch in der Schule: „Da sind internet-basierte Cloud-Lösungen problematischer. Wir wissen, welche User Zugriff haben. Wir sorgen an einer zentralen Stelle dafür, dass Daten geschützt und gesichert werden.“ Auch einen weiteren kritischen Punkt schließt die iDSB aus. Das sogenannte „Bring your own device“ verbietet die Schule im Prinzip. Schüler arbeiten für bestimmte Unterrichtszwecke stattdessen mit Microsoft-Tablets. Diese Tablets und die dazugehörigen Office-Produkte sieht Bauer allerdings pragmatisch: „Daran kommt man nicht vorbei, das ist de facto Standard in Unternehmen.“ Die Schule bereite so auf Techniken vor, die Schüler auch später nutzen würden. „Wir begeben uns aber auch nicht in die Hände der Dienstleister. Wir kontrollieren und entscheiden bewusst, was wir benutzen und was nicht.“

Das ist laut Gesetzgeber der entscheidende Schritt, denn die Schule muss die Kontrolle über die Daten behalten. Sie ist für den Datenschutz verantwortlich, sowohl auf technischem Wege als auch durch organisatorische Maßnahmen. Jede Schule muss hier ihren eigenen Weg gehen. Unterstützung kann sie beispielsweise in den Orientierungshilfen der Bundesbeauftragten für den Datenschutz und die Informationsfreiheit finden oder im Austausch mit den Datenschutz-Pionieren unter den Schulen, wie der iDSB.



Wie gelingt der digitale Schutz der Schüler?

„Digitalisierung meets Schule“

Welchen Stellenwert haben pädagogische Führungskräfte in Zeiten der Digitalisierung?

Die digitale Transformation erreicht derzeit in einer tiefgreifenden Veränderung alle Lebens- und Arbeitsbereiche. Damit stehen Schulen vor großen Herausforderungen aber auch vor neuen pädagogischen Möglichkeiten. Zu beobachten ist, dass sich vielerorts in Schulen bisher jedoch die Digitalisierungsprozesse nicht mit entsprechender Geschwindigkeit abbilden. Das Gelingen dieser Prozesse in Schulen steht und fällt mit den Führungskräften. Ihren besonderen Stellenwert für eine zukunftsfähige Entwicklung von Schule diskutiert dieser Beitrag.

Autoren: **Martin Fugmann, Birgit Eickelmann & Daniel Neubauer** • Fotos: **shutterstock/DGLimages**

Die Frage nach der lernförderlichen Integration von digitalen Medien in den Unterricht bzw. in die Schule ist Bestandteil jeder Debatte, die die Digitalisierung in der Schule thematisiert. Pädagogische Führungskräfte nehmen bei der Implementation von digitalen Medien in die Schul- und Unterrichtspraxis eine Schlüsselrolle ein. Sie initiieren, moderieren und steuern Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse. Mit ‚pädagogischen Führungskräften‘ sind nicht nur explizit Schulleitungen gemeint, sondern beispielsweise auch Steuergruppenvorsitzende, Didaktische Leitungen oder Fachgruppenleitungen. Mit den Landesstrategien „Lehrplan 21“ (Schweiz), „Bildung in der digitalen Welt“ (Deutschland) und „digi.Komp – Digitale Grundbildung in allen Schulstufen“ (Österreich) wurde im deutschsprachigen Raum der Fokus auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gelegt. Insbesondere die KMK-Strategie kann als Konzept angesehen werden, das sich mit der Schaffung von schulischen Rahmenbedingungen für die lernförderliche Implementation digitaler Medien in schulische Lehr-Lernprozesse befasst. Aber auch die Anforderungsprofile von Schulleitungen und anderen pädagogischen Führungskräften müssen im Zuge der Digitalisierung neu gedacht werden. Welche neuen Aufgaben kommen auf schulische Führungskräfte zu? Wie ändert sich das Rollenbild? Diese Neukonzeptionierung kommt in der aktuellen Diskussion noch zu kurz. Auch die Ergebnisse der international vergleichenden

Schulleitungsstudie ICILS 2013 (International Computer and Information Literacy Study; vgl. Bos, Eickelmann et al. 2014) machen deutlich, dass Schulleitungen ihre neuen Aufgaben zu eher geringen Anteilen wahrnehmen (vgl. Gerick et al. 2014).

Dieser Beitrag nimmt die Diskussion auf und stellt die Herausforderungen und Aufgaben von Schulleitungen in Zeiten des digitalen Wandels dar.

Das System Schule steht vor der Herausforderung, Kinder und Jugendliche auf die zukünftige Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten. Sowohl die Lebens-, als auch die Arbeitswelt wird digital geprägt sein. Durch die Digitalisierung wandeln sich beide Bereiche mit einer noch nie dagewesenen Geschwindigkeit. Hinzu kommt: Wir können nicht genau sagen, wie die Lebens- und Arbeitswelt aussehen wird. Und trotzdem müssen Schülerinnen und Schüler darauf vorbereitet werden, ja sogar bereits für Berufe, die es heute noch nicht gibt und von denen man nur ungefähr erahnen kann, wie sie einmal aussehen werden. Eine wichtige Aufgabe des Bildungssystems ist daher, Schülerinnen und Schülern den kompetenten Umgang mit digitalen Medien und Informationen zu vermitteln. Bemerkenswert ist, dass es trotz der hohen Aktualität des Themas Digitalisierung noch eine ‚digital gap‘ zwischen den Schulen und der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen gibt (vgl. Fugmann 2018): Die Nutzung mobiler Endgeräte im privaten Bereich ist für Kinder und Jugendliche eine Selbstverständlichkeit.

In der Schule werden digitale Medien noch immer zu selten oder nicht lernförderlich in den Unterricht implementiert. Noch dazu verfügen viele Schulen nicht über die notwendige Infrastruktur (z. B. flächendeckendes, stabiles WLAN). Kurzum: Der private Alltag ist digital, der schulische nicht. Die Anschaffung und Nutzung von digitalen Medien sollte immer aus didaktischen Gründen erfolgen, ganz nach dem Ansatz ‚Pädagogik vor Technik‘ (vgl. Heinen 2018; Fugmann 2018). Digitale Medien an sich haben keinen Mehrwert für den Unterricht – der Mehrwert entsteht durch ihren didaktisch sinnvollen bzw. pädagogisch begründeten Einsatz. Demnach stehen bei der Implementation von digitalen Medien in der Schul- und Unterrichtspraxis eher pädagogische als technische Fragen im Vordergrund. Es geht nicht nur darum, traditionelle bzw. analoge Lernsettings durch digitale Lernsettings zu ersetzen. Vielmehr sollte das Ziel sein, die Vorteile aus beiden Lernsettings miteinander zu verknüpfen, um die Schülerinnen und Schüler beim Lernen zu unterstützen. Mit Blick auf die Entwicklung von Schulen und Schulsystemen im digitalen Wandel identifiziert Eickelmann (2018) drei treibende Kräfte:

- ▷ technologische Entwicklungen und deren Potenziale für das Lehren und Lernen,
- ▷ die Veränderung der Lebens- und Arbeitsbereiche durch die Digitalisierung und der damit verbundene veränderte Bildungsauftrag und
- ▷ die Entscheidungen der Bildungspolitik, den kompetenten Umgang mit Technologien und digitalen Informationen in Bildungsplänen und Curricula zu verankern.

Insbesondere Schulleitungen und pädagogischen Führungskräften kommt an dieser Stelle eine besondere Rolle zu (vgl. Dexter 2018). Die Implementation digitaler Medien stellt für die Führungskräfte einer Schule eine Querschnittsaufgabe dar: Strategische Fragen müssen geklärt werden, genauso wie die strukturelle und organisationale Ausstattung bedacht werden muss, ebenso Personalentwicklung, Verantwortung innerhalb von Schule sowie die Kulturentwicklung und -veränderung. Schiefner-Rohs (2016) nennt drei Perspektiven bezüglich Schulleitungshandeln und digitaler Medien: „(1) die Diskussion um Digital Leadership, die stark von Medienanwendungen und deren Nutzung durch Schulleitungen ausgeht, (2) die Diskussion um IT-Management in der Schule, die vor allem die Steuerungsfunktion von Schulleitungen betont, und (3) die Perspektive



Welchen Stellenwert haben pädagogische Führungskräfte in Zeiten der Digitalisierung?

der Schulentwicklung mit digitalen Medien“ (Schiefner-Rohs 2016, S. 1409). Schulleitungen und pädagogische Führungskräfte sind Visionäre, die Schule in einer digitalisierten Welt gestalten müssen. Die Kernfrage für schulische Führungskräfte lautet: „[...] welche Medien didaktisch genutzt werden können und wie eine Medienkompetenzentwicklung in Unterricht und Schule aussehen kann“ (Schiefner-Rohs 2016, S. 1411). Demnach liegt die Hauptaufgabe von Führungskräften in der Schule darin, die Rahmenbedingungen für die Integration von digitalen Medien in der Schul- und Unterrichtspraxis zu schaffen. Angelehnt an das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolf (2016) mit seinen Dimensionen Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung kommen nun Technologie- und Kooperationsentwicklung als neue Aufgaben für Schulleitungen hinzu (vgl. Eickelmann & Gerick 2017). Schulleitungen haben nun die Aufgabe, die Kooperation in der Schule auszubauen sowie technische Entwicklungen zu verfolgen und zu prüfen, welche Auswirkungen diese auf die Schule haben (vgl. Schiefner-Rohs 2016).

Eickelmann und Gerick (2018) weisen auf die Rolle von Schulleitungen als Promotoren hin, deren Promotorenfunktionen sich in drei Bereiche unterteilen lassen:

1. Schulleitungen als Machtpromotoren

Schulleitungen treffen relevante Entscheidungen für die Schulentwicklung mit digitalen Medien (z. B. pädagogische Zielvorstellungen, Finanz- und Personalmittel, Realisierung von IT-Ausstattungskonzepten, Gewährung von Entlastungsmöglichkeiten für Lehrkräfte).

2. Schulleitungen als Prozesspromotoren

Schulleitungen begleiten, gestalten und steuern schulische Prozesse aktiv. Die Erstellung eines schulischen Gesamtkonzepts zur Nutzung digitaler Medien und die Initiierung des damit einhergehenden Schul-

entwicklungsprozesses sind Aufgaben von Schulleitungen.

3. Schulleitungen als Fachpromotoren

Besonders förderlich für den erfolgreichen Verlauf von Schulentwicklungsprozessen mit digitalen Medien sind Schulleitungen, die selbst über Kenntnisse über den Einsatz digitaler Medien im Unterricht und über die Potenziale von digitalen Medien verfügen und selbst up to date bleiben.

Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse vorbereiten, moderieren und steuern – das sind die Hauptaufgaben von Schulleitungen und pädagogischen Führungskräften in diesem Ansatz. Sie treffen nicht nur für die Digitalisierung relevante Entscheidungen, sondern stellen auch die entsprechenden Weichen auf allen Ebenen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Dabei sollten diese Prozesse an den Herausforderungen und Zielsetzungen der eigenen Schule ausgestaltet und kontinuierlich begleitet werden (vgl. Eickelmann & Gerick 2018). Mit Blick auf die in diesem Beitrag genannten Befunde lässt sich sagen: Mit der Schulleitung und den pädagogischen Führungskräften einer Schule steht und fällt die Implementation von digitalen Medien.

Literatur:

Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwiippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R. & Wendt, H. (Hrsg.) (2014). ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Dexter, S. (2018). *The Role of Leadership for Information Technology in Education: Systems of Practices*. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christiansen & K.W. Lai (Hrsg.), *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, S. 483–493.

Eickelmann, B. (2017). *Schulische Medienkonzepte als Instrument der Schulentwicklung*. In: *Journal für Schulentwicklung*, Jg. 21, Nr. 3, S. 49–52.

Eickelmann, B. (2018). *Digitalisierung in der schulischen Bildung. Entwicklungen, Befunde und Perspektiven für die Schulentwicklung und die Bildungsforschung*. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H.-G. Holtappels (Hrsg.), *Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen*. Münster: Waxmann, S. 11–26.

Eickelmann, B. & Gerick, J. (2017). *Lehren und Lernen mit digitalen Medien – Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Implikationen für die Schulentwicklung*. In K. Scheiter & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Strategien, internationale Trends und pädagogische Orientierung*. Schulmanagement Handbuch. Band 164. München: Oldenbourg, S. 54–81.

Eickelmann, B. & Gerick, J. (2018). *Herausforderungen und Zielsetzungen im Kontext der Digitalisierung von Schule und Unterricht. Teil 3: Neue Aufgaben für die Schulleitung*. Schul-Verwaltung NRW, Jg. 29, Nr. 5, S. 136–138.

Fugmann, M. (2018). *Chancen und Nutzen digitaler Medien für die Unterrichtsentwicklung – Erfahrungen aus dem Silicon Valley*. In J. Teichert, B. Ratajczak & R. Ofianka (Hrsg.), *Erfolgreich leiten. Neues Handwerkszeug für die Schulleitung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 33–46.

Heinen, R. (2018). *Lerninfrastrukturen in der Schule im digitalen Wandel. Geräte in der Hand der Lernenden und offene Systeme zu ihrer Nutzung*. In K. Scheiter & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Schule 4.0. Zukunftstrends, Rahmenbedingungen, Praxisbeispiele*. Schulmanagement Handbuch. Band 165. München: Oldenbourg, S. 24–35.

Rolf, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.

Schiefner-Rohs, M. (2016). *Schulleitung in der digital geprägten Gesellschaft*. In H. Buchen & H.-G. Rolf (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 1402–1420.

Autoren:

Martin Fugmann, Schulleiter am Evangelisch Stiftischen Gymnasium in Gütersloh und Studienleitung des Zertifikatskurses „Digital Learning Leadership“ an der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAFP)

Prof. Dr. Birgit Eickelmann, Professorin für Schulpädagogik an der Universität Paderborn und wissenschaftliche Leitung des Zertifikatskurses „Digital Learning Leadership“ an der DAPF

Daniel Neubauer, Wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der DAPF und Betreuer des Zertifikatskurses „Digital Learning Leadership“

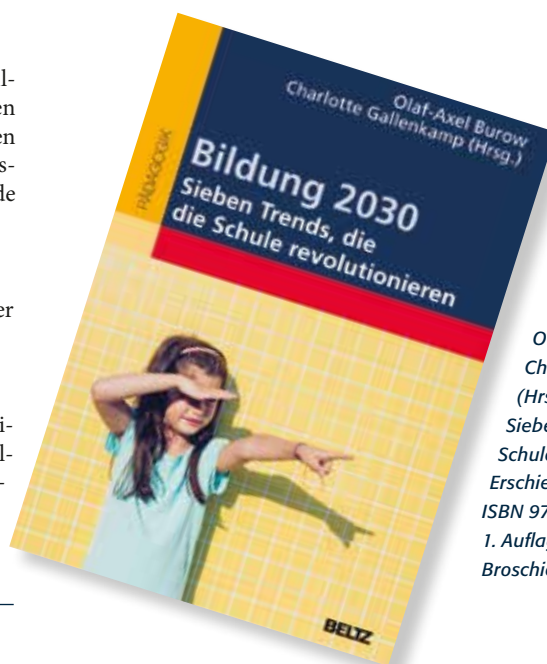
Informationen für Schulleitungen

ZUKUNFTSMUSIK

Angesichts der rasanten Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft, den digitalen Medien und des Internets zeichnen sich Konturen einer Bildungsrevolution ab, die das Bildungssystem massiv betreffen werden. Mit Fragen, wie Bildung und Schule umgestaltet werden müssen, damit sie zukunftsfähig sind, setzen sich in diesem Buch führende deutsche Erziehungswissenschaftler auseinander:

- ▷ Wie werden sich Lehren und Lernen verändern?
- ▷ Wie sieht die Schule der Zukunft aus?
- ▷ Wie werden sich neue Bildungsformate auf die Möglichkeiten der partizipativen Zukunftsgestaltung auswirken?
- ▷ Welche Chancen, aber auch welche Gefahren zeichnen sich ab?

Die Erkenntnisse der befragten Experten sowie die Einsichten aus einer Vielzahl von Zukunftswerkstätten mit Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen fasst der Erziehungswissenschaftler und Kreativitätsforscher Olaf-Axel Burow abschließend in sieben Trends, die die Schule revolutionieren werden, zusammen und gibt damit Impulse, die Zukunft der Bildung aktiv anzugehen.



Olaf-Axel Burow,
Charlotte Gallenkamp
(Hrsg.): *Bildung 2030.*
*Sieben Trends, die die
Schule revolutionieren.*
Erschienen bei BELTZ.
ISBN 978-3-407-25760-4,
1. Auflage 2017. 180 Seiten.
Broschiert. 29,95 Euro

IMPRESSUM: B:SL – BERUF : SCHULLEITUNG
ISSN NR. 977-1865-3391

HERAUSGEBER:

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

VORSITZENDE:

Gudrun Wolters-Vogeler
Wissenschaftliche Begleitung: Prof. Dr. Stephan Huber

VERLAG:

CITA Unternehmungsgesellschaft (haftungsbeschränkt)
c/o Unicorn AEG
Gustav-Meyer-Allee 25
Gebäude 12/2
13355 Berlin
Tel.: (030) 577 00 546
Fax: (030) 577 00 862
E-Mail: info@beruf-schulleitung.de

REDAKTION:

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

ANZEIGEN:

Marketing Services Gärtner
Henry Gärtner
Orffstraße 5
41564 Kaarst
Tel.: (0 21 31) 742 32 33,
Fax: (0 21 31) 742 32 33
E-Mail: anzeigen@beruf-schulleitung.de
www.beruf-schulleitung.de

BEZUGSPREISE:

Einzelheft 5,60 €; zzgl. 1,45 € Versandkosten.
Jahresvorzugspreis: 19,20 € (inkl. Versandkosten) jeweils inkl. MwSt.



-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
Gustav-Meyer-Allee 25
Gebäude 12/2
13355 Berlin
T: (030) 57700546 F: (030) 57700862
geschaeftsstelle@vsl-bw.de
www.vsl-bw.de

BERLIN

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

BRANDENBURG, THÜRINGEN

Momentan kein Landesverband,
bitte wenden Sie sich an die
ASD-Geschäftsstelle
c/o CITA UG
Gustav-Meyer-Allee 25
Gebäude 12/2
13355 Berlin
kontakt@schulleitungsverbaende.de

BREMEN

Schulleitungsvereinigung Bremen e.V.
c/o Thorsten Maaß
Hördorfer Weg 13
27711 Osterholz-Scharmbeck

HAMBURG

VHS Verband Hamburger
Schulleitungen e.V.
c/o CITA UG
Gustav-Meyer-Allee 25
Gebäude 12/2
13355 Berlin
T: (030) 57700546 F: (030) 57700862
ms@ideas-answers.com
www.vhs-ev.de

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.
Berliner Allee 19
30175 Hannover
T: (0511) 6005635 F: (0511) 6005636
geschaeftsstelle@slvn.de
www.slvn.de

NORDRHEIN-WESTFALEN

Schulleitungsvereinigung
Nordrhein-Westfalen e.V.
c/o Dr. Burkhard Mielke
Mainzerstr. 18
10715 Berlin

SACHSEN-ANHALT

Schulleitungsverband
Sachsen-Anhalt e.V.
c/o Grundschule Frohe Zukunft Halle
06118 Halle/S.
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

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG

Prof. Dr. Stephan Huber
Leiter Forschung & Entwicklung sowie
Mitglied der Hochschulleitung der PH Zug
Leiter des Instituts für Bildungsmanagement
und Bildungsökonomie IBB

Pädagogische Hochschule Zug PH Zug
Zugerbergstrasse 3
CH-6300 Zug
Fon: +41-41-727-1269
Stephan.Huber@phzg.ch

**DIE NÄCHSTE AUSGABE
ERSCHEINT IM JULI 2019**



b:sl 03/19
Beruf : Schulleitung

:TITELTHEMA

Berufsbild Schulleitung

Redaktionsschluss: 31. Mai 2019

Anzeigenschluss: 7. Juni 2019

Foto: Pixabay/ Pexels

Die digitale Plattform für Schulleitungsbelange –

immer am Puls des schulischen Wandels



www.beruf-schulleitung.de



Nothilfe Zyklon Idai

Jetzt spenden!

Wirbelsturm Idai hat in Afrika eine Spur der Verwüstung hinterlassen. In Mosambik, Simbabwe und Malawi haben Hunderttausende Menschen alles verloren. Aktion Deutschland Hilft leistet Nothilfe vor Ort. Mit Lebensmitteln, Trinkwasser, Medikamenten und Notunterkünften. Helfen Sie den Menschen jetzt – mit Ihrer Spende!



Spendenkonto: DE62 3702 0500 0000 1020 30

Stichwort: Zyklon Idai

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



**Aktion
Deutschland Hilft**
Bündnis deutscher Hilfsorganisationen