

:UNSER TITELTHEMA

Werteerziehung

Fundament schulischer Bildung - gesellschaftliche Verantwortung von Schule

:AUSSERDEM

Datenschutz

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 – WERTEEERZIEHUNG

6 Kompetenzen, Wissen oder Werte?
 12 Fehlt der Bildung Vielfalt?
 13 Demokratie kommt in Schulen zu kurz
 14 Vielfalt leben, Toleranz lehren
 15 Jung! Digital! Sozial?
 16 Werte und Normen soll 2025 ordentliches Unterrichtsfach an
 17 Grundschulen werden
 Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen?

THEMA – BILDUNGSGERECHTIGKEIT

18 Jugendliche verteilen schlechte Noten für Chancengleichheit im Bildungssystem

THEMA – TALENTFÖRDERUNG

19 Leistung macht Schule

THEMA – CHANCENGLEICHHEIT

20 Soziale Ungleichheit gefährdet Bildungsziele der UNO

THEMA – BILDUNGSPOLITIK

21 Kultusministerkonferenz bekräftigt Einsatz für Ziele der Agenda Bildung 2030

THEMA – GLEICHBERECHTIGUNG

22 Rekordbeteiligung von Mädchen bei Jugend forscht 2020

TITELTHEMA – DATENSCHUTZ

23 Neue Datenschutz-Tipps für Jugendliche
 24 Der Schulweg zum digitalen Datenschutz
 26 „Datenschutz ist kein Hemmschuh“

THEMA – SCHULENTWICKLUNG

27 Agiles Mindset - agile Schulentwicklung

THEMA – GANZTAGSSCHULE

30 Ganztags-Rechtsanspruch kostet 5,3 Milliarden Euro pro Jahr ab 2025

THEMA – HATTIE IN DER DISKUSSION

31 Worauf es wirklich ankommt

THEMA – DIGITALISIERUNG

35 Digitalisierung an Schulen: eine Chance, Lehrkräfte und Verwaltung zu entlasten

THEMA – PRÄVENTION

36 Ganzheitlicher Blick auf Prävention im Schulalltag

THEMA – LERNSTATISTIK

37 Wirkt sich die Selbsteinschätzung doch nicht auf die Leistung aus?

THEMA – FORTBILDUNG

38 Evaluation identifiziert Einflussfaktoren für den Fortbildungserfolg

DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG

40 Schule zeitgemäß leiten

RUBRIKEN

41 Lesestoff – Informationen für Schulleitungen
 42 Impressum

TITEL

shutterstock, jannoon028

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

In Zeiten von PISA und G8 scheint es fast vermessen und antiquiert, nicht nur nach statistisch relevanten Lernerfolgen, sondern auch nach der Persönlichkeitsentwicklung unserer Schülerinnen und Schüler zu fragen. Wenn wir aber bedenken, dass dies ebenfalls eine Zeit des neu aufflammenden Populismus und des Rechtsrucks ist, erscheint dieser Blickwinkel im Sinne unserer demokratischen Grundwerte umso dringlicher geboten.

Pestalozzis Forderung nach einer Pädagogik mit „Kopf, Herz und Hand“, auf die auch Prof. Dr. Stephan Huber in seinem Eröffnungsbeitrag in diesem Heft verweist, hat immer noch Gültigkeit.

Diese Fokussierung auf ganzheitliche Erziehung und Bildung in Schulprogramm und Unterrichtsentwicklung obliegt uns als Schulleitungen. Ebenso, und auch das arbeitet Dr. Huber in seinem Text heraus, ist Glaubwürdigkeit im Führungshandeln entscheidend, wenn es darum geht, zu Werten zu erziehen. Wir müssen nach unseren Leitsätzen handeln, und dies kohärent, Tag für Tag. „Werte vorleben“ - das ist doch ein passender Vorsatz für das Neue Jahr, finden Sie nicht auch?

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen einen guten Start in das nun beginnende Jahr und Jahrzehnt.

Viel Vergnügen bei der Lektüre der ersten b:sl-Ausgabe 2020!

Ihre

Guðrun Wolters-Vogeler

Vorsitzende, Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland e.V.

asvl Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

Herausgegeben vom ASD –

Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: bildungsklick.de

BAYERN

MEHR RAUM FÜR WERTE UND DEMOKRATIE AN BERUFLICHEN SCHULEN

„Wir wollen die Wertebildung an den beruflichen Schulen in Bayern stärken und gezielt weiterentwickeln“, betonte Staatssekretärin Anna Stolz heute in Fürstenfeldbruck bei der Auftaktveranstaltung des Schulversuchs „Werte.BS – Werte und Demokratie an der Berufsschule erfahren und erleben“.

In dessen Rahmen sollen Wertebildung und Demokratieerziehung in allen Bereichen von Schule und Unterricht systematisch verankert werden – über den Unterricht im Fach Sozialkunde hinaus: „Die jungen Menschen brauchen mehr als nur theoretischen Fachunterricht. Nur wenn sie dazu motiviert werden, aktiv für ihre Interessen einzustehen und Verantwortung zu übernehmen, lernen sie, was Demokratie wirklich bedeutet. Und hier setzt der Schulversuch an: Er gewährt den Schülerinnen und Schülern größere Spielräume zur Mitwirkung, regt sie dazu an, die wichtigen Werte für ihr tägliches Miteinander bewusst zu leben. Ein großer Schritt hin zu mehr Eigeninitiative und selbstbestimmter Wertebildung“, so Anna Stolz über die Ziele.

Bertram Brossardt, Hauptgeschäftsführer der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., erklärte: „Besonders in den Berufsschulen ist es wichtig, Wertebildung und Demokratieerziehung stärker in den Fokus zu rücken. Denn die Berufsschule ist mehr als ein Ort der reinen Wissensvermittlung. Hinzu kommt die große Heterogenität der Schüler. Die Unterschiede in den Bereichen sozialer Hintergrund, ethnische Herkunft und Bildungsstand sind an den Berufsschulen besonders deutlich ausgeprägt. Daher müssen Schulen und Betriebe während der Ausbildung gerade auch wertbezogene Orientierung geben. Das Projekt ‚Werte.BS‘ setzt genau an diesem Punkt an.“

Über den Modellversuch „Werte.BS – Werte und Demokratie an der Berufsschule erfahren und erleben“

Der Modellversuch wird von der vbw, der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft, maßgeblich unterstützt und hat eine Laufzeit von vier Jahren. Um Werte und demokratische Bildung an den Berufsschulen und Berufsfachschulen noch intensiver erfahrbar zu machen, sollen zum Beispiel neue Beteiligungsformate in der Schülermitverantwortung (SMV) erprobt werden. Zudem gilt es, handlungsorientierte Methoden der Wertebildung und der Demokratieerziehung systematisch einzubinden, wie zum Beispiel „Lernen durch Engagement“, bei dem die jungen Menschen ihre berufsbezogenen, praktischen Kenntnisse für das Gemeinwohl nutzen. So können Bäckerlehrlinge ihre Backkunst zum Beispiel für einen guten Zweck zum Einsatz bringen, indem sie Gebäck für die „Tafel“ beisteuern. Auch die Betriebe und andere externe Partner sollen im Bereich der Wertebildung miteinbezogen werden.

Auch die anderen Berufsschulen und Berufsfachschulen können von den Beispielen guter Praxis, die die Modellschulen entwickeln, profitieren: Die Homepage der Stiftung Bildungspakt Bayern stellt Ergebnisse und Informationen zum Projektverlauf laufend bereit. Für den voraussichtlich ab dem Schuljahr 2020/2021 in Kraft tretenden Lehrplan „Politik und Gesellschaft“, der den alten Lehrplan im bisherigen Fach Sozialkunde ersetzen wird, sind Fortbildungsveranstaltungen geplant. Diese werden maßgeblich von den Modellschulen mitgetragen.

HESSEN

PRAXISBEIRAT DIGITALE SCHULE HESSEN NIMMT DIE ARBEIT AUF

Staatssekretär Lösel: „Wir wollen den digitalen Wandel an Hessens Schulen gemeinsam mit Schulpraktikern gestalten.“

Nachdem die Landesregierung mit dem Startschuss zum Förderverfahren jüngst einen wichtigen Teil des Landesprogramms „Digitale Schule Hessen“ auf den Weg gebracht hat, nimmt heute der durch das Kultusministerium einberufene Praxisbeirat seine Arbeit auf. Das Expertengremium setzt sich aus Schulpraktikern aller Schulamtsbezirke zusammen und soll die Digitalisierungsoffensive des Landes mit wichtigem

Fachwissen aus der Schulpraxis ergänzen. Bei der konstituierenden Sitzung in Wiesbaden betonte Kultusstaatssekretär Dr. Manuel Lösel: „Es ist unser Ziel, Schülerinnen und Schüler fit für ein erfolgreiches Leben in der digitalen Welt zu machen. Mit unserem Landesprogramm Digitale Schule Hessen tun wir genau das und unterstützen die Schulen durch ein abgestimmtes Maßnahmenpaket. Damit digital gestützter Unterricht das Lehren und Lernen bereichert und den Aufbau von Medienkompetenz bei Schülerinnen und Schülern befördert, ist eine enge Rückkopplung mit Experten aus der Schulpraxis unerlässlich.“

Gute Erfahrungen mit der Einbeziehung von Experten

Bereits in der Vergangenheit habe man bei der Bewältigung gesellschaftlicher Großaufgaben gute Erfahrungen mit der Einbeziehung von Experten gemacht, so Lösel weiter. „Wir sehen uns aus den guten Erfahrungen der beiden bestehenden Praxisbeiräte Flüchtlingsbeschulung und Grundschule bestärkt. Beide haben sich zu erfolgreichen Beratungsgremien entwickelt. Ich bin überzeugt, dass dieser Praxisbeirat ein weiterer wichtiger Ratgeber sein wird und dabei mithelfen kann, den Einsatz digitaler Medien so zu gestalten, dass er alle Schulen voranbringt – von Schulpraktikern für Schulen!“

Im Praxisbeirat seien deshalb alle Schulformen, die Schulaufsicht, die Ausbildung, die Schulträger sowie Eltern-, Schüler- und Lehrerververtretungen berücksichtigt. „Ob beim Ausbau der digitalen Infrastruktur, der Weiterentwicklung unserer pädagogischen Unterstützung für Schulen, der Förderung der Medienkompetenz oder der geplanten Fortbildungsoffensive für Lehrkräfte: In allen Bereichen wird unser Praxisbeirat wichtige Impulse geben, um unsere Schulen auf die Herausforderungen eines zunehmend digital geprägten Schulalltags vorzubereiten. Schon jetzt danke ich allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern für ihr Engagement“, so Lösel abschließend.

Anzeige

Messe Stuttgart
Mitten im Markt

Bildung begegnen

© iStockphoto - get_image

Bildung und Wissen: Informieren Sie sich über aktuelle Trends, richtungsweisende Technologien, innovative Konzepte und neueste Produkte! Treffen Sie Expert*innen, besuchen Sie Kongresse, Workshops, Vorträge und Foren!

Die Schwerpunktthemen:

Frühe Bildung • Schule / Hochschule • Berufliche Bildung / Qualifizierung myQ

Willkommen zur didacta – der weltweit größten Bildungsmesse!
www.didacta-messe.de | #didacta20

24.–28. März 2020
Messe Stuttgart

didacta
die Bildungsmesse



Für erfolgreiche Werteerziehung müssen das Leitungsteam und die Lehrer ihrer Vorbildfunktion gerecht werden.

Kompetenzen, Wissen oder Werte?

Ein Plädoyer für die Rückbesinnung auf das Wesentliche der Bildung

Ohne entsprechende Motivation, basierend auf Werthaltungen, kann Wissen nicht in Handlung überführt werden. Es ist folglich relevant, sich mit Werten und Werteerziehung in der Schule zu beschäftigen.

Autor: **Stephan Gerhard Huber, Nadine Schneider & Isabella Lussi** • Foto: **Diego PH, Unsplash**

In der Pädagogik und Erziehungswissenschaft sowie der Bildungsplanung und Schulpraxis gibt es eine lange Tradition, über Wissen zu sprechen, die auch die Basis vieler Curricula bildete: Es ging darum, was die Inhalte sind, die in den Themen und Lernzielen des Bildungsprozesses abgebildet werden. Zudem gab es eine Tradition, nach der man Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt stellte und demzufolge neben Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten – was man heute als Kompetenzen bündelt – vor allem auch Haltungen, Lebensperspektiven, Werte fokussierte. Pestalozzis Forderung einer Ausbildung mit „Kopf, Herz und Hand“ ist ein Beispiel für die Breite dieses Ansatzes. In jüngster Zeit sind durch den Fokus auf die Lernstandserhebungen die akademischen Leistungen (gemeint sind Lernerfolge) stärker betont worden. Dennoch braucht es nach aktuellen Kompetenzdefinitionen (beispielsweise von Weinert), damit Wissen in Handlung überführt werden kann, immer die entsprechende Motivation und Volition. Der Motivation liegen Werthaltungen zugrunde. Es ist folglich relevant, sich mit Werthaltungen in der Schule zu beschäftigen und - damit verbunden - mit einer Wertesynthese, also damit, wie verschiedene Werte zusammenkommen. In einer solchen Wertesynthese sollen auch eventuelle Werte-

konflikte aufgehoben werden können. Dies ist für jeden Einzelnen wichtig wie auch für gemeinschaftliche Zusammenhänge in Familie, Gemeinde und Staat/Gesellschaft.

KOMPETENZEN, WISSEN UND WERTE

In den letzten Jahren wurde über die Entwicklung von Lernstandserhebungen oder umfangreiche Studien wie PISA viel diskutiert und publiziert. Im Diskurs der Akteure hat eine Orientierung stattgefunden von Wissen hin zu Kompetenzen, die sich je nach Konzeptualisierung auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränken oder im Sinne einer umfassenden Handlungskompetenz – um motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten erweitert werden (vgl. Weinert, 2001). Verbreitet ist heute die Auffassung, dass Kompetenzen anhand von konkret gezeigtem Verhalten einer Person zugänglich werden. Es ist also von der konkreten Situation abhängig, inwiefern eine Person ihre Dispositionen einbringen will (motivationale und volitionale Aspekte), soll und kann.

Gerade im motivationalen Bereich stellt sich immer wieder die Frage, was eigentlich die Grundmotivationen sind, die sich in konkreten Volitionen und Motivationen zeigen. Im Diskurs hierzu, der schon viele Jahre zurückliegt, geht es im Grunde um Haltungen und Werte. Wir haben diese Diskussion in verschiedenen Bildungs- und Schulleitungssymposien – Word Education Leadership Symposiums WELS, deren Hauptpartner der ASD ist, aufgegriffen, z.B. 2017 mit der Diskussion zu ‚Bildung 5.0? – Zukunft des Lernens – Zukunft der Schule‘ oder 2019 in der Diskussion um ‚Verantwortung für Bildung – Ansprüche, Realität, Möglichkeiten‘ (Responsible Leadership). Nachfolgender Beitrag knüpft an diesen Diskurs an.¹

WERTE IN DER ERZIEHUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

Ein Blick in die Landesverfassungen der Bundesländer zeigt, dass die Kernfunktion der Erziehung von Kindern und Jugendlichen allgemein – institutionsübergreifend und damit von Eltern und Bildungseinrichtungen – in der Vermittlung von allgemein anerkannten Werten wie Erziehung zur Menschlichkeit, Demokratie, Freiheit, Toleranz, Verantwortungsübernahme und Friedensgesinnung liegt. Beispielsweise formuliert die Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen in Artikel 7: „(1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung. (2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung“².

Betrachtet man die schulische Werteerziehung, so beruht sie auf der Annahme, dass sich Werte durch bestimmte Lehrinhalte und Lehrmethoden vermitteln lassen (Rosenbusch, 1997, 2005). Mit pädagogischem Handeln verbindet sich also ein normativer Anspruch. Die Werteerziehung wird zu einer übergeordneten pädagogischen Prämisse. Eine solche pädagogische Perspektivenjustierung wirkt sich aufgrund ihrer Bedeutung auch auf die Schulkultur, die Lehrkräfte und den Unterricht aus, letztendlich auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Und: Alle für Bildung Verantwortliche müssen sich mit ihrem eigenen Werteverständnis auseinandersetzen: „Wer Werteerziehung betreiben will, muss zuerst sein eigenes Wertverständnis betrachten“ (Ladenthin & Rekus, 2008, S. 1, zit. in Drahmann, 2018, S. 1).

Die Entwicklung individueller Werte gilt als eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter (Arnett, Ramos & Jensen, 2001). Die Schule und die nachobligatorische, berufsbildende Ausbildung werden dabei neben der primären Herkunftsfamilie, den sozialen Netzwerken und den Medien als zentrale Sozialisationsinstanzen angesehen (Hoffmann & Merckens, 2004; Hurrelmann, 2004; Rolff, 1997).

Rolff bekräftigt die zentrale Rolle der Schule in seinem Vortrag zum Bildungs- und Schulleitungssymposium 2017 und beklagt zugleich emotionale Leere und ein Wertedefizit/-vakuum, das die heutige Gesellschaft präge. Gerade die Erziehung komme jedoch nicht ohne Werte aus und Schule müsse dem Wertedefizit entgegenwirken:

„Ohne gemeinsame Werte zerfällt eine Gesellschaft. Werteerziehung und Erziehung überhaupt sind deshalb wichtige Zukunftsthemen“ (2017). „Wir brauchen“, so bilanziert Rolff – und damit greift er die in den Landesverfassungen formulierten Werte auf und führt den Kanon fort –, „das Leben gemeinsamer Werte wie: Solidarität, Respekt, Wertschätzung, Zivilcourage, Hilfskultur und Fehlertoleranz. Das sind Werte, die der Persönlichkeit, Alltagskultur und Demokratie förderlich sind und das Wertevakuum unserer Wissensgesellschaft zu füllen vermögen“ (2017).

SCHULISCHE BILDUNG UND DIE AUSPRÄGUNG UND BEDEUTUNG VON WERTEN

Die Bedeutung der schulischen Bildung für die Ausprägung von Werten wird vorrangig in angloamerikanischen Studien belegt (Hyman & Wright, 1979; Johnson & Elder, 2002; Pallas, 2000; Sieben & Graaf, 2004). Je höher das Bildungsniveau eines Menschen ist, desto ausgeprägter sind in der Regel postmaterialistische Werte und Werte, die Offenheit gegenüber Neuem und Fremdem ausdrücken. Die Studien im deutschsprachigen Raum liefern zum Zusammenhang von Bildungsniveau und Werten unterschiedliche Ergebnisse. Gensicke (2002, 2006, 2010) konstatiert auf Basis der Shell Jugendstudien, dass die Zugehörigkeit zu einem der von ihm entwickelten vier Wertetypen vom schulischen Bildungsweg abhängt. Während der Wertetyp der Pragmatischen Idealisten vor allem unter Studierenden zu finden ist, sind die Robusten Materialisten insbesondere bei den Hauptschülerinnen und Hauptschülern stark vertreten. Der Wertetyp der Selbstbewussten Macher ist hingegen sowohl bei den Auszubildenden als auch bei den Realschülerinnen, Realschülern und den Erwerbstätigen überdurchschnittlich vertreten. Der Wertetyp der Zögerlich Unauffälligen ist vorrangig bei den Auszubildenden zu finden (Lussi & Huber, 2016).

Auch die Schweizer Sekundäranalyse von Bertossa, Haltiner & Meyer Schweizer (2008), die Werte zu drei Erhebungszeitpunkten (1978, 1994, 2003) miteinander vergleicht, resümiert für die jungen Schweizer Erwachsenen, dass sich deren Werte bezüglich des Bildungsniveaus unterscheiden, dass die Unterschiede jedoch insbesondere zwischen 1994 und 2003 zurückgegangen sind (Bertossa, et al., 2008, S. 90). Zum Zeitpunkt der letzten Erhebung sind nur noch geringe Unterschiede festzustellen. Auffällig ist vor allem, dass junge Erwachsene mit einem tieferen Bildungsniveau alle Werte grundsätzlich als wichtiger bewerten als jene mit einem höheren Bildungsniveau.

Aktuellere Ergebnisse für die Schweiz liefert der Young Adult Survey Switzerland (YASS) der Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x. Die repetitive Erhebung zur Lage junger Erwachsener in der Schweiz zielt u.a. darauf, Stabilität und Wandel von Werten junger Erwachsener in der Schweiz aufzuzeigen. Mit einem im Kern gleichbleibenden Instrument wird die Erhebung in konstanten Abständen in der Altersgruppe wiederholt. Der vorliegende zweite Band der YASS-Studie stellt ausgewählte Ergebnisse der Erhebungsrunden 2014/15 und 2010/11 im Vergleich vor (Huber, 2019), ein weiterer Band, der die Erhebungsrunde 2018/19 mit einbezieht, ist in Vorbereitung (Huber, 2020). In Bezug auf die Werteentwicklung führt der Vergleich zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten 2010/11 und 2014/15 zum Ergebnis, dass sich die Bedeutung der verschiedenen Werteorientierungen und damit der Wertedimensionen private Harmonie und Unabhängigkeit, Pflicht und Konvention, Materialismus, Idealismus und Tradition bei den jungen Schweizer Erwachsenen kaum verändert hat. Verändert hat sich jedoch die Art und Weise, wie Werte kombiniert werden. Der Anteil junger Menschen, die pragmatisch nicht nur Leistung und Sicherheit als Werteorientierungen, sondern gleichzeitig Selbstentfaltungswerte wichtig finden, hat abgenommen (Lussi, Gassmann & Huber, 2019, S. 105). Hingegen ist eine prozentuale Zunahme bei den jungen Erwachsenen auszumachen, die kein stabiles Wertesystem entwickelt haben und deshalb

Fußnoten:

1 Gekürzt und aktualisiert aus Huber, Schneider, Lussi et al., 2019.

2 Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen vom 28.06.1950, zuletzt geändert durch Gesetz vom 25. Oktober 2016 (GV. NRW. S. 860). Ähnlich formuliert Artikel 12 (1) der Verfassung des Landes Baden-Württemberg vom 11. November 1953, in der Fassung vom 1. Dezember 2015 (GBl. S. 1030, 1032): „Die Jugend ist in Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen.“

als vulnerabel gelten können. Diesen sogenannten Zögerlichen fehlen Wertebindungen, die ihnen als Leitlinien ihres Handelns und Verhaltens dienen (Klages & Gensicke, 2006) können.

UNTERSCHIEDE IN DER WERTEORIENTIERUNG UND WERTEENTWICKLUNG: ERKLÄRUNGSANSÄTZE

Die in erster Linie von anglo-amerikanischen Studien belegten unterschiedlichen Ausprägungen von Werten je nach Bildungsstand werden vor allem sozialisations- oder allokatorentheoretisch erklärt (Lussi & Huber, 2016). Sozialisationstheorien erklären Unterschiede mit dem direkten Effekt der Schule selbst (Coenders & Scheepers, 2003; Pallas, 2000; Sieben & Graaf, 2004). Die dominante sozialisationstheoretische Sichtweise geht davon aus, dass schulische Bildung die persönlichen Kompetenzen eines Individuums fördert. Die Unterstützung insbesondere im Hinblick auf kognitive Fähigkeiten, Wissen und Reflexionsvermögen führt zu einer stärkeren Bedeutung von Selbstbestimmung und zu einer größeren ideellen Flexibilität (Lussi & Huber, 2016, S. 64).

Allokationstheoretische Ansätze führen die Effekte, die Bildung erzeugt, hingegen insbesondere auf die allokatorenfunktion von Schulen zurück (Johnson & Elder, 2002; Kingston, Hubbard, Lapp, Schroeder & Wilson, 2003; Pallas, 2000). Der Effekt von Bildung entfaltet sich gemäß diesen Ansätzen weniger durch die kognitive Entwicklung und schulische Sozialisation des Individuums, sondern vielmehr durch den Legitimationscharakter der durch die Bildungsinstitutionen etablierten sozialen Strukturen und die dadurch festgelegten Chancen auf dem Arbeitsmarkt (Lussi & Huber, 2016, S. 64). Die Art der absolvierten schulischen Ausbildung hat durch ihre allokatorenfunktion demzufolge vor allem einen indirekten sozialisierenden Effekt auf die Entwicklung von Werten, vermittelt insbesondere über die mit dem Bildungsabschluss verbundenen späteren Arbeitsbedingungen.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass sich Werte je nach Bildungsverlauf unterschiedlich ausprägen können. Darüber hinaus stellt sich bezogen auf die schulische Werteeerziehung die Frage, welche schulischen Erlebnisse für die Entwicklung von Werten bedeutsam sind. Dieser Frage gingen Lussi und Huber (2015) basierend auf 20 biografisch-narrativen Interviews mit 19- bis 21-jährigen jungen Erwachsenen in der Schweiz nach. Die Ergebnisse der Studie zeigen: Anerkennung im Sinne von Liebe, Respekt und Wertschätzung (Honneth, 1992) stellt eine Kernkategorie in den sehr unterschiedlichen Schülerbiografien dar, und sie ist eng verknüpft mit der Ausprägung individueller Werte von jungen Erwachsenen. Junge Erwachsene, die sich in der Schule geliebt, respektiert und wertgeschätzt fühlten, kombinieren Sicherheits- und Leistungswerte mit Offenheit und Toleranz. Ist die Schulzeit durch einen Mangel an Anerkennung geprägt, werden Sicherheits- und Leistungswerte priorisiert. Dies scheint darin begründet zu sein, dass Anerkennung eine Bedingung für Autonomie darstellt und für die Fähigkeit, vergangenen und aktuellen Erlebnissen Sinn zu verleihen (Lussi & Huber, 2015, S. 13).

LEHRKRÄFTE UND ELTERN ZUR BEDEUTUNG SCHULISCHER WERTEEERZIEHUNG

Nachdem die Bedeutung von Schule für die Werteeerziehung und Werteeentwicklung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen beschrieben und Erklärungsansätze für deren unterschiedliche Entwicklung skizziert wurden, stellt sich die Frage, welche werteebezogenen Bildungs- und Erziehungsziele sollen nach Ansicht der Akteure der zentralen Sozialisationsinstanzen – Lehrkräfte und Eltern – an Schulen verfolgt werden sollen. Und: Welche Werteeorientierungen für das berufliche Handeln sind für Lehrerinnen und Lehrer leitend?

Diese Fragestellungen verfolgt eine aktuelle Studie, die von der Universität Tübingen (Drahmann, Cramer & Merk, 2018) durchgeführt wurde. Drahmann und Kollegen befragten in der vom Verband Bildung und Erziehung (VBE) beauftragten Erhebung 1.111 Eltern schulpflichtiger Kinder sowie 1.185 Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen. Wichtige Ergebnisse werden im Folgenden kurz zusammengefasst (vgl. ausführlicher Drahmann et al., 2018, S. I und II):

Sowohl Eltern als auch Lehrkräfte halten zu über 90 Prozent Werteeerziehung und eine Orientierung an den gesetzlich verankerten Bildungs- und Erziehungszielen in der Schule für bedeutsam (Drahmann et al., 2018, S. 16). Der Grad der Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele wird im Vergleich zu deren Bedeutungszuschreibung geringer eingeschätzt; auch hier ähneln sich die Meinungen von Eltern und Lehrkräften. Aus Sicht der Befragten werden beispielsweise die Ziele Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern und Achtung der Menschenrechte an Schulen im Vergleich zu den anderen Zielen am ehesten erreicht. Hingegen werden die Ziele Einsatz für den Frieden, Vorbereitung auf das zukünftige Leben oder die Förderung der Heimatverbundenheit am wenigsten erreicht. Gründe für die schwächer eingeschätzte Umsetzung sehen Eltern und Lehrkräfte im Fehlen einer Verankerung in den Lehrplänen, starren Unterrichts- und Schulstrukturen, fehlender Zeit zur Bearbeitung dieser Ziele sowie im mangelnden Interesse der Schülerinnen und Schüler.

Zusätzlich wurden Eltern sowie Lehrpersonen nach Möglichkeiten gefragt, wie bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele an der Schule erreicht werden könnten. Neben der angemessenen Bearbeitung und Integration der Bildungs- und Erziehungsziele im Curriculum sehen Lehrerinnen und Lehrer insbesondere Projektwochen, Workshops und weitere Angebote als gute Grundlage für eine erfolgreiche Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen an. Ferner werden auch das eigenständige Arbeiten und die Mitbestimmungsrechte der Schülerinnen

Anzeige



Klassenraum-Management-Software

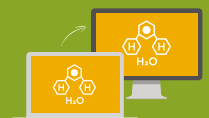


Digitaler Unterricht

Ablenkung vermeiden



Aktivitäten überblicken



Lerninhalte präsentieren



Aufmerksamkeit erhalten



Internetzugriff steuern

und Schüler, die Klassen- bzw. Schulstrukturen sowie die Fähigkeiten, Fertigkeiten und das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer selbst als für die Werteeerziehung förderliche Faktoren genannt (Drahmann et al., 2018, S. 23).

Als weiteres Ergebnis stellen Drahmann und Kollegen fest, dass die Werteorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer zumeist den Erwartungen der Eltern bzgl. Fürsorge, Gerechtigkeit, Verantwortung und Wahrhaftigkeit entsprechen. In Bezug auf die zentralen Werte in der Gesellschaft zeigt sich, dass die allgemeinen Menschenrechte, so z.B. die Unantastbarkeit der Würde des Menschen oder das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit, die höchste Zustimmung von beiden Gruppen erfahren (Drahmann et al., 2018, S. II).

Was die Werteeerziehungsstile anlangt, die in der Wertevermittlung in Schulen und im Unterricht als am erfolgreichsten erachtet werden, favorisieren Eltern und Lehrkräfte insbesondere einen Ansatz, der einschlägig als progressive Moralerziehung benannt werden kann. Darunter wird eine Auseinandersetzung mit konkreten ethischen Konflikten und deren argumentativen Lösungen verstanden. Weniger Zustimmung erhalten der romantische Wertevermittlungsansatz, dessen Fokus in der Hilfe zur Selbstentfaltung des einzelnen Menschen liegt und der weit verbreitete technologische Wertevermittlungsansatz. Letzterer geht von der Möglichkeit einer konkreten Vermittlung überlieferter Wertetraditionen, Normen und Regeln aus, die auch eine Messbarkeit des Erreichten einschließt. Für Drahmann und Kollegen erscheint auffällig, dass der vierte Ansatz, der Vorbildansatz, von Lehrkräften und auch von Eltern als am wenigsten sinnvoll eingeschätzt wird (Drahmann et al., 2018, S. II).

Zentraler Akteur bei der Werteeerziehung ist aus Sicht der Eltern und Lehrkräfte die Familie, gefolgt vom Einfluss, den eine Person auf sich selbst hat, dem Freundeskreis sowie der Schule. Die Kirche wird als Akteur zur Vermittlung von Werten vergleichsweise als am wenigsten wichtig, aber immer noch als bedeutsam eingeschätzt (Drahmann et al., 2018, S. II).

Angesichts der Ergebnisse der Studie regen Drahmann und Kollegen (2018) wie auch Rolff (2017) „eine weiterführende Debatte sowohl über die Vermittlung von Werten bzw. allgemeiner über die Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen, die im Vergleich zur Bedeutungszuschreibung sowohl durch Eltern als auch Lehrpersonen als geringer eingeschätzt werden“, an (Drahmann et al., 2018, S. III). Hierbei seien alle Akteure aktiv einzubeziehen: in erster Linie Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, aber auch Schulleitungen, die Schuladministration, die Politik und die Gesellschaft insgesamt.

FAZIT: GLAUBWÜRDIGKEIT IM (FÜHRUNGS-)HANDELN

Für die Werteeerziehung ist mitentscheidend, wie das Handeln der schulischen und außerschulischen Akteure erlebt und gedeutet wird. Schulische Führungskräfte, Lehrkräfte aber auch Eltern wirken weniger durch das, was sie sagen, sondern durch das, was sie tun bzw. wie sie Grundsätze in ihrer Leitungs- und Erziehungspraxis leben. Nur dann, wenn das Handeln als kohärent erfahren wird, d.h. das, was die Person sagt, wie sie handelt und was sie von den Kindern und Jugendlichen fordert, als passend und übereinstimmend erlebt wird, wird sie glaubwürdig wirken. Diese Glaubwürdigkeit ist grundlegend für Bindung, Verlässlichkeit und emotionale Sicherheit als Basis für Offenheit, Vertrauen und Lernen.

PROF. DR. STEPHAN GERHARD HUBER

ist Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug sowie Mitglied der Hochschulleitung. Er ist auch Adjunct Professor am Institute for Education Research der Griffith University in Brisbane, Senior Research Fellow an der Education University of Hong Kong und Mitglied diverser Beiräte, u.a. der Deutschen Auslandsschulen (des Bundesverwaltungsamts – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) der BRD. Er organisiert seit 2004 das Bildungs- und Schulleitungssymposium / World Education Leadership Symposium WELS (WELS.EduLead.net). Seine Arbeitsschwerpunkte sind Organisationspädagogik, Systemberatung, Bildungsmanagement, Bildungsqualität, Educational Change, Professionalisierung von pädagogischem (Führungs-) Personal, international-vergleichende Bildungsforschung sowie Jugendforschung.

NADINE SCHNEIDER

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsmanagement der Erfurt School of Education an der Universität Erfurt, freie Projektmitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug.

DR. ISABELLA LUSSI

Projektleiterin bei INTERFACE Politikstudien Forschung Beratung GmbH, assoziierte Mitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug.

Literatur

- Arnett, J. J., Ramos, K. D., & Jensen, L. A. (2001). Ideological Views in Emerging Adulthood. Balancing Autonomy and Community. *Journal of Adult Development*, 8(2), 69-79.
- Bertossa, L., Haltiner, K. W., & Meyer Schweizer, R. (Hrsg.) (2008). Werte und Lebenschancen im Wandel Eine Trendstudie zu den Lebens-, Bildungs-, Arbeits- und Politikorientierungen junger Erwachsener in der Schweiz. Reihe ch-x / Band 19. Bern: BBL, Bundespublikationen.
- Coenders, M., & Scheepers, P. (2003). The Effect of Education on Nationalism and Ethnic Exclusionism: An International Comparison. *Political Psychology*, 24(2), 313-343.
- Drahmann, M., Cramer, C., & Merk, S. (2018). Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Kurzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen. Tübingen. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2018-11-09_Kurzbericht_Universitaet_Tuebingen_forsa-Werterziehung.pdf [04.03.2019].
- Gensicke, T. (2002). Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In Deutsche Shell Holding (Hrsg.), *Jugend 2002*. 14. Shell Jugendstudie (S. 139-212). Frankfurt am Main: Fischer.
- Gensicke, T. (2006). Zeitgeist und Wertorientierungen. In Deutsche Shell Holding (Hrsg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck* (S. 169-202). Frankfurt am Main: Fischer.
- Gensicke, T. (2010). Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung. In M. Albert, K. Hurrelmann, G. Quenzel & TNS Infratest Sozialforschung (Hrsg.), 16. Shell Jugendstudie. *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich* (S. 187-242). Frankfurt am Main: Fischer.
- Hoffmann, D., & Merckens, H. (Hrsg.) (2004). *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Huber, S. G. (Hrsg.) (2019). *Young Adult Survey Switzerland. Junge Erwachsene heute. Band 2*. Bern: BBL.
- Huber, S. G. (Hrsg.) (2020, i. Druck). *Young Adult Survey Switzerland. Junge Erwachsene heute. Band 3*. Bern: BBL.
- Huber, S.G., Schneider, N., Lussi, I., Klein, U. & Hader-Popp, S. (2019). Verantwortung für Bildung und Erziehung übernehmen und wertebasiertes Führen gestalten. In J. Hugo, N. Brink, J. Seidemann & M. Drahmann (Hrsg.), *Verantwortung im Kontext von Schule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 117-129). Münster, New York: Waxmann.
- Hurrelmann, K. (2004). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Hyman, H. H. & Wright, C. R. (1979). *Education's lasting influence on values*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2002). Educational Pathways and Work Value Trajectories. *Sociological Perspectives*, 45(2), 113-138.
- Klages, H., & Gensicke, T. (2006). Wertesynthese – Funktional oder Dysfunktional? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(2), 332-351.
- Ladenthin, V., & Rekus, J. (2008). *Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht*. Münster: Aschendorff.
- Lussi I., Gassmann Y., & Huber S. G. (2019). Stabilität und Veränderung in den Wertorientierungen junger Erwachsener in der Schweiz. In S. G. Huber (Hrsg.), *Young Adult Survey Switzerland, Band 2* (S. 102-107). Bern: BBL.
- Lussi, I., & Huber, S. G. (2015). Das Erleben von Anerkennung in der Schule und seine Relevanz für die Werteentwicklung von jungen Erwachsenen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(3), Art. 32. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503328> [30.07.2019].
- Lussi, I., & Huber, S. G. (2016). Die Bedeutung der Ausbildung für die Ausprägung von Werten junger Erwachsener in der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36(1), 60-77.
- Pallas, A. M. (2000). The Effect of Schooling on Individual Lives. In M. T. Hallinan (Hrsg.), *Handbook of the Sociology of Education* (S. 499-525). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Rolff, H. G. (2017). Wissen, Werte und falsche Fakten in der Wissensgesellschaft. Vortrag zum Bildungs- und Schulleitungssymposium 2017 am 6. September 2017 in Zug, Schweiz.
- Rolff, H. G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim und München: Juventa.
- Rosenbusch, H. S. (1997). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation, *Schulverwaltung BY*, 21(10), 329-334.
- Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. Köln: Wolters Kluwer.
- Sieben, I. & Graaf, P. M. (2004). Schooling or Social Origin? The Bias in the Effect of Educational Attainment on Social Orientations. *European Sociological Review*, 20(2), 107-122.
- Weinert, F. (2001). Concepts of competence: A conceptual clarification. In: D.S. Rychen & L.H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber, S. 45-65.

Fehlt der Bildung Vielfalt?

„Anderssein“ im deutschen Bildungssystem

Obwohl mehr Frauen als Männer ein Studium beginnen, lehren deutlich weniger Professorinnen an Universitäten. Junge Menschen klagen über Alltagsrassismus in Schule und Studium. Hat die deutsche Bildungslandschaft ein Diversitätsproblem? In Schule, Ausbildung, Forschung und Wirtschaft besteht jedenfalls Handlungsbedarf.

Autor: **Andreas Müllauer** • Foto: Sharon McCutcheon, **Unsplash**

„Anderssein“ ist schwierig – auch im deutschen Bildungswesen. Beispiel Alltagsrassismus: Eine Studie der Universität Mannheim belegt, dass Grundschüler mit türkischen Namen trotz gleicher Leistung schlechtere Noten als ihre Altersgenossen mit deutschen Namen erhalten. Etliche Kinder und Jugendliche mit – tatsächlichem oder scheinbarem – Migrationshintergrund berichten, dass sie von Lehrkräften entmutigt wurden und keine Empfehlung fürs Gymnasium erhielten. „Dass sie damit Gehör finden, ist ein gutes Zeichen für den Stand der Integration in Deutschland“, findet die Journalistin und Moderatorin Canan Topçudass. Sie fordert, dass die rassismuskritische und vorurteilsbewusste Selbstreflexion zum festen Bestandteil der Lehrerbildung werden muss. Im Deutschen Grundgesetz heißt es: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.“ Doch wann eine Ungleichbehandlung vorliegt, wie sie sich zeigt und wie sie sich verhindern lässt, muss immer wieder neu diskutiert werden, besonders auch im Bildungssystem.

WENIGE VORBILDER, WENIG PERSPEKTIVE

Sozialwissenschaftler und Rassismuskritiker Karim Fereidooni weist gegenüber *Vice* noch auf ein anderes Problem hin: Die Lehrerschaft ist deutlich weniger vielfältig als die Schülerinnen und Schüler. „Ich bin in den 90er Jahren aufgewachsen und habe nie einen Lehrer oder eine Lehrerin ‚of Color‘ zu Gesicht bekommen“, so Fereidooni. „Wenn du aufwächst, einen Beruf ergreifen willst und niemanden siehst, der aussieht wie du und deinen Traumberuf ausübt, denkst du: Vielleicht ist das nichts für mich. Universitäten und Schulen haben der Gesellschaft gegenüber eine Verpflichtung.“



Wirtschaft, Schule, die Gesellschaft als Ganzes:
Wir brauchen Vielfalt

VORREITER FORSCHUNG?

Nicht nur an Schulen, sondern auch an Universitäten besteht Aufholbedarf. Zwar wird rund ein Viertel der Professuren mittler-

weile von Frauen bekleidet – mehr als doppelt so viele wie im Jahr 2000. Trotzdem haben es Frauen immer noch schwer, wie ein Blick auf das Hochschullehrerverzeichnis 2018 verdeutlicht. Auf den ersten drei Plätzen der häufigsten Professorenennamen: Hans, Klaus und Peter. Susanne landete als erster Frauenname abgeschlagen auf Platz 62. Namen wie Karim, Kofi oder Fatima? An deutschen Hochschulen ein rares Gut. Dabei ist sich die Forschung der förderlichen Wirkung von Vielfalt bewusst. „Exzellente Wissenschaft braucht Diversität und Originalität“, fordert die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Um langfristig die Auseinandersetzung mit allen gesellschaftlich relevanten Bereichen zu sichern, müsse die Wissenschaft diese Bereiche angemessen repräsentieren – auch über die Menschen, die in diesen Fächern forschen und lehren.

WIRTSCHAFT BRAUCHT VIELFALT

In Zeiten, in denen Begriffe wie „Überfremdung“ oder „Genderwahn“ in den öffentlichen Diskurs drängen, setzt sich auch die Wirtschaft verstärkt für Vielfalt ein. Viele Betriebe werben aktiv für einen höheren Frauenanteil oder sind auf ausländische Auszubildende angewiesen. Ohne die 38.000 Bewerber aus Asylherkunftsländern hätten es deutsche Unternehmen letztes Jahr noch schwerer gehabt, ihre Ausbildungsplätze zu besetzen, berichtet das Institut der deutschen Wirtschaft. Eric Schweitzer, Präsident des Deutschen Industrie- und Handelskammertags, will den „diffusen Ängsten vor Veränderung“ ein positives Zukunftsbild der Vielfalt gegenüberstellen. „Wir als deutsche Wirtschaft sehen uns dabei besonders in der Pflicht“, sagte Schweitzer dem „Handelsblatt“. „Denn wir können sehr viele positive Erfahrungen aus unserer betrieblichen Praxis berichten.“

Demokratie kommt in Schulen zu kurz

Nachholbedarfe an deutschen Schulen

Demokratie muss gelernt werden. Schulen sind hierfür ein wichtiger Ort, da sie alle Kinder und Jugendlichen erreichen. Dem werden Schulen in Deutschland derzeit aber nicht hinreichend gerecht.

Eine Befragung unter mehr als 1.200 Lehrkräften zeigt, dass Demokratie im Unterricht nur eine untergeordnete Rolle spielt. Eine Ursache: Das Thema wird in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu wenig behandelt.

In Zeiten, in denen Populisten in Europa bei Wahlen erfolgreich sind, ist das Thema Demokratie wichtiger denn je. Allerdings nimmt das Thema in Schulen nur einen mittleren Stellenwert ein. In einer neuen Online-Befragung des Berliner Instituts für Gesellschaftsforschung in unserem Auftrag geben knapp vier Prozent der Lehrkräfte an, dass Demokratiebildung einen hohen Stellenwert in ihrem Schulalltag hat. Für die meisten Lehrkräfte (96 Prozent) ist schulische Demokratiebildung nur von mittlerer Bedeutung. Aber: Fast Dreiviertel der Lehrkräfte geben an, selbst einen demokratischen Umgang mit ihren Schülern zu pflegen und eine Orientierung an Werten wie Respekt, Fairness und Gleichbehandlung zu vermitteln. Dennoch sind die Möglichkeiten für Schüler, sich im Schulalltag demokratisch zu beteiligen noch ausbaufähig.

Unterrichtsformate, die Demokratiebildung stützen, werden nur von 1,3 Prozent der Lehrkräfte umfassend eingesetzt. Zum Beispiel die Teilnahme an Schülerparlamenten, Projektwochen mit Fragen zu Demokratie-Entwicklung oder etwa an einem Demokratietag ist in Schulen eine absolute Ausnahme. Weniger als zehn Prozent der Lehrkräfte geben an, dass ihre Schüler mit solchen Formaten der Demokratiebildung in den letzten zwölf Monaten Erfahrungen machen konnten. Dazu kommt, dass sich nur rund die Hälfte der Befragten von ihren Schülern in diesem Zeitraum ein systematisches Feedback eingeholt hat, in dem die Schüler auch Kritik am Unterricht üben durften.

DEMOKRATIEBILDUNG – KEIN THEMA IN DER QUALIFIZIERUNG VON LEHRKRÄFTEN

In der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sind Inhalte der Demokratiebildung unterrepräsentiert. Nur 16 Prozent der Befragten haben sich im Studium damit intensiv auseinandergesetzt, im Referendariat sinkt der Wert auf 13 Prozent und in der Weiterbildung ist das Thema für 18 Prozent von hoher Relevanz.

Hier seien die Länder gefragt, um entsprechende Qualifizierungsangebote im Studium, Referendariat und der Lehrerweiterbildung auszubauen, so unser Vorstand Brigitte Mohn weiter. Aber auch zivilgesellschaftliche Akteure könnten durch Projekte und Programme einen Beitrag leisten. Deswegen ergänzt Mohn: "Die Bertelsmann Stiftung hat zum Beispiel mit Experten aus Wissenschaft und Praxis den digitalen MOOC-Kurs 'Citizenship Education – Demokratiebildung in Schulen' entwickelt und stellt ihn Studierenden kostenlos zur Verfügung."

Wie Schulen Demokratie leben und vermitteln können, sollte in der Qualifizierung von Lehrkräften einen höheren Stellenwert bekommen. So können sie die erforderlichen Kompetenzen erwerben, um Schüler zu befähigen, sich mit der Gesellschaft kritisch auseinanderzusetzen, reflektiert Urteile bilden zu können und das Gemeinwesen verantwortlich mitzugestalten. Gute Voraussetzungen sehen die Projektverantwortlichen darin, dass sich die heutige Lehrergeneration in der ganz überwiegenden Mehrheit einer demokratischen Schul- und Unterrichtskultur verpflichtet fühlt.

KOMPETENTE LEHRKRÄFTE – VORAUSSETZUNG FÜR MEHR DEMOKRATIEBILDUNG

In der Studie haben wir untersucht, welche Faktoren Lehrkräfte darin bestärken, dem Thema Demokratie mehr Raum und Zeit innerhalb und außerhalb des Klassenraums zu geben. Die Bereitschaft steigt, wenn Lehrkräfte:

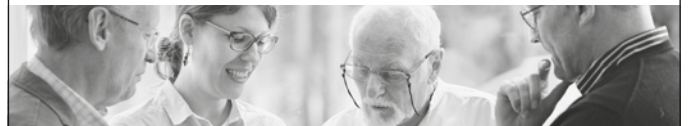
- ▷ über die hierfür relevanten Kompetenzen verfügen, zum Beispiel prosoziales Verhalten der Schüler fördern oder die Vielfalt der Schüler als Ressource der Schulkultur nutzen können.
- ▷ sich im Studium, im Referendariat und in der Weiterbildung intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt haben.
- ▷ sich als selbstwirksam empfinden und überzeugt sind, auch schwierige Situationen meistern zu können.

Darüber hinaus ist es wichtig, dass Demokratiebildung einen hohen Stellenwert in der gesamten Schule hat, indem sie zum Beispiel im Leitbild der Schule verankert ist, belegt die Studie.

Anzeige



Klinik
Wollmarshöhe



Fachkrankenhaus für Psychosomatische Medizin

Psychotherapie – Psychiatrie
Neuropsychologie – Neurologie
Innere Medizin – Psychokardiologie

- Medizinisch-Technisches Zentrum Wollmarshöhe
- Privatklinik - Akutklinik / stationär - ambulant
- Für Privatpatienten, Beihilfeberechtigte und Selbstzahler, gesetzlich versicherte Patienten nach Rücksprache.
- Erfahrungsorientierte Therapie, Integrative Psychotherapie und moderne Psychosomatik
- Stressmedizin / Testung psychosomatischer Regulationssysteme
- Kurzzeittherapie bei Burn-out und Stressfolgeerkrankungen

Aufnahme / Beratung:

Tel. 07520 927-260

Besuchen Sie uns auf unserer neuen Homepage:

www.wollmarshoehe.de

neu

info@wollmarshoehe.de

Wollmarshofen 14 | 88285 Bodnegg | Deutschland

YouTube/Wollmarshöhe | Wollmarshöhe Podcast



Vielfalt leben, Toleranz lehren

Gemeinsam ans Ziel

Bildungseinrichtungen sind der Spiegel einer immer diverser werdenden deutschen Gesellschaft. In allen Institutionen, von der Kita bis hin zu Hoch- und Berufsschulen, gilt es daher, heterogene Gruppen zu erreichen. Eine Mammutaufgabe.

Autorin: **Sandra Georg**

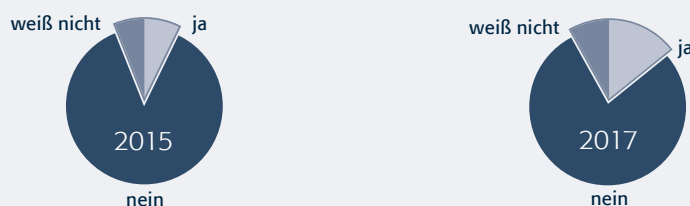
Geschlecht, Herkunft, Religion, körperliche oder geistige Einschränkungen: Menschen unterscheiden sich. Ein gelungenes gesellschaftliches Miteinander ist die Basis einer demokratischen Gesellschaft. Das Bildungssystem hat hieran einen wichtigen Anteil. Mit der Diversität steigen auch die Herausforderungen an Erzieher, Erzieherinnen und Lehrkräfte. Die Aufgabe der Verantwortlichen im Bildungssystem geht weit über die reine Wissensvermittlung hinaus. Damit Mobbing und Ausgrenzung aus dem Alltag der Bildungseinrichtungen verschwinden und soziale und kulturelle Vielfalt gelebt werden kann, müssen allen Beteiligten Werte wie Toleranz und Offenheit nähergebracht werden.

Mitmenschen nicht als Ballast, sondern als Chance versteht. Die Kultusministerkonferenz (KMK) orientiert sich dabei an dem Ziel der UN-Erklärung zur Menschenrechtsbildung und -training, „eine universelle Kultur der Menschenrechte zu fördern, in der sich jeder der eigenen Rechte und der Verantwortung gegenüber den Rechten anderer bewusst ist“. KMK-Präsident Helmut Holter erklärte im Rahmen einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz jüngst, dass „die Förderung von Empathie, Respekt, Achtung und Toleranz“ genauso zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung in der Schule gehöre wie der Umgang mit Vielfalt.

für Raúl Aguayo-Krauthausen unabdingbar. Der Inklusionsaktivist und Autor plädiert außerdem für zieldifferentes Lernen, bei dem die Lernziele von Schülerinnen und Schülern individuell festgelegt werden. Außerdem müsse die Klassengröße laut Aguayo-Krauthausen deutlich reduziert werden: „15 Kinder pro Klasse sind sicherlich eine Zielmarke, die erfolgversprechend ist“. Für eine gelingende Inklusion müsse letztlich auch mehr Geld von Seiten der Politik investiert werden. Denn ebenso dringend erforderlich sind Weiterbildungsangebote, zum Beispiel von Beschäftigten an Schulen im Umgang mit Multikulturalität im Klassenzimmer oder mit Inklusion.

UNTERSTÜTZUNGSMASSNAHMEN BEI BELASTUNGEN DURCH DIE INKLUSIVE UNTERRICHTUNG

Es gibt an ihrer Schule Maßnahmen zur Unterstützung bei der Bewältigung von möglichen physischen und psychischen Belastungen durch die inklusive Unterrichtung.



forsa-Umfrage „Inklusion 2017“ vom Verband Bildung und Erziehung*

Leitbild für die politische Bildung ist auch heute noch der sogenannte Beutelsbacher Konsens. Er formuliert Prinzipien für die politische Bildung: Sie soll Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, sich eine eigene Meinung zu bilden.

RESPEKT UND EMPATHIE

Werteorientiertes Handeln ist dabei die Grundlage des gesellschaftlichen Miteinanders, das die Andersartigkeit der

GEMEINSAM ANS ZIEL

Doch wie kann das Miteinander gelingen? Als wirksam gelten multiprofessionelle Teams. Dabei arbeiten Erzieher/-innen und Lehrkräfte mit Experten und Expertinnen aus der Sozialarbeit, Sonderpädagogik, Integrationshilfe sowie Lern- und Physiotherapie zusammen. Bei einer Arbeitsteilung nach Kompetenzen sollen Lehrkräfte so entlastet werden und mehr Zeit für die individuelle Förderung und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler aufbringen können. Teamarbeit ist auch

AUSGRENZUNG VERHINDERN

Die gesellschaftliche Vielfalt als Chance anzuerkennen, ist auch das Anliegen des Sozialaktivisten Ali Can. Als Reaktion auf die Montagsdemonstrationen von Pegida rief er 2016 die „Hotline für besorgte Bürger“ und im Sommer 2018 den Hashtag #metwo ins Leben, unter dem Menschen ihre Alltagserfahrungen mit Rassismus teilen. Im Interview mit dem Online-Magazin der Süddeutschen Zeitung „jetzt“ kritisiert er einen „institutionellen Rassismus in der Schule“. Um dieses vermeintliche Problem zu beheben, schlägt er Anti-Rassismus-Trainings für Lehrkräfte vor. Denn: Viele Lehrkräfte sind hoch motiviert, sich für Vielfalt zu engagieren, suchen aber konstruktive Unterstützung und Lösungen für ein gelungenes Miteinander – tagtäglich. Der Weg hin zu einer inklusiven Gesellschaft hält immense Herausforderungen auf vielen Ebenen bereit. Eine Generallösung gibt es nicht, dafür aber viele Ideen und Macher, die sich dafür einsetzen, dass aus der Utopie Realität wird.

* Basis: Befragte an Schulen mit inklusiven Lerngruppen ||| Angaben in Prozent ||| Fast 80 Prozent der von forsa 2017 befragten Lehrkräfte an Schulen mit inklusiven Lerngruppen erhalten keine Unterstützung bei der Bewältigung physischer oder psychischer Belastungen durch inklusive Unterrichtung.

Jung! Digital! Sozial?

Aktuelle Studienergebnisse

Neue Studie der Vodafone Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts untersucht Erklärungsfaktoren für Online-Sozialkompetenzen im Kindes- und Jugendalter.

Text: **Vodafone Stiftung**

Eine Studie des Deutschen Jugendinstituts und der Vodafone Stiftung untersucht erstmals differenziert wie sozial kompetent sich Jugendliche online verhalten und durch welche Faktoren ihr Verhalten beeinflusst wird. Sowohl die elterliche Medienerziehung als auch Gruppendruck durch Peers spielen den Ergebnissen zufolge für das Online-Sozialverhalten eine wichtige Rolle. Zudem fällt

es vielen Jugendlichen schwer untereinander oder mit Eltern oder Lehrern über negative Online-Erfahrungen und -Erlebnisse zu kommunizieren. Eine wirksame Prävention gegen Mobbing und Hassrede unter Jugendlichen im Netz könnte an diesen Punkten ansetzen. Die wichtigsten Ergebnisse:

1. Jugendlichen fällt es schwer über Erfahrungen und Erlebnisse im Netz zu reden

Die befragten Jugendlichen trauen sich zu großen Teilen gut zu, einschätzen zu können, wie sie mit anderen im Netz respektvoll und moralisch richtig umgehen sollten. Geringer ausgeprägt sind dagegen die Fähigkeiten der Jugendlichen, mit anderen über unangenehme Online-Erlebnisse oder -Probleme zu sprechen sowie ihr Online-Wissen an andere weiterzugeben.

2. Medienerziehung: Mitmachen statt verbieten

Sind die Eltern in die Internetnutzung ihrer Kinder involviert, verhalten diese sich online anderen gegenüber eher respektvoll. Dies trifft

besonders dann zu, wenn Eltern Wert auf eine aktive und kommunikative Medienerziehung legen, bei der sie mit ihren Kindern häufiger über das Internet sprechen und es gemeinsam mit ihnen nutzen.

3. Soziales Verhalten leidet online unter dem Druck von Peers

Je intensiver Jugendliche online kommunizieren, desto eher weichen sie von angemessenem Verhalten ab. Jugendliche, die das Internet und soziale Medien besonders häufig nutzen, geben seltener an, sich online respektvoll und fair gegenüber anderen zu verhalten. Gleiches gilt für Jugendliche, die berichten unter einem hohen Druck von ihren Peers zu stehen, ständig online und erreichbar zu sein.

Die Studie "Jung! Sozial" Digital? beruht auf einer Selbsteinschätzung von Jugendlichen im Rahmen einer quantitativen Befragung. Dafür wurden Ende 2017 insgesamt 1.508 Jugendliche in den Klassenstufen 7 bis 10 an unterschiedlichen Schulformen in Bayern befragt.

Anzeige

Das SchulleiterABC Online – Die Arbeitshilfe im Schulalltag.



Ob als Profi oder Neueinsteiger in der Schulleitung – mit dem SchulleiterABC navigieren Sie sicher durch das Schuljahr!

Jetzt kostenfreien Testzugang anfordern:

☎ 09221/949-204

@ vertrieb@mgo-fachverlage.de

Besuchen Sie uns auf der didacta 2020 in Stuttgart – Halle 5 Stand 5C67 – Wir freuen uns auf Sie!

www.schulleiterabc.de

Werte und Normen soll 2025 ordentliches Unterrichtsfach an Grundschulen werden

Ein neues Unterrichtsfach für den Primarbereich

Werte und Normen soll auch an Grundschulen ordentliches Unterrichtsfach werden. Nach Planungen des Niedersächsischen Kultusministeriums soll diese Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach zum Schuljahr 2025/2026 im Primarbereich eingeführt werden, wie Kultusminister Grant Hendrik Tonne erläutert.

Text: KM Niedersachsen

Bisher wird Werte und Normen erst ab dem 5. Schuljahrgang angeboten. „Der Religionsunterricht ist als einziger Unterricht grundgesetzlich verankert und hat auch im Niedersächsischen Schulgesetz einen besonderen Stellenwert. Daran wird auch nicht gerüttelt“, betont der Kultusminister. Tonne weiter: „Wir müssen aber die Realität zur Kenntnis nehmen, dass die religiös-konfessionelle Bindung abnimmt und rund 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Grundschulen an keinem Religionsunterricht teilnehmen. Mit dem Fach Werte und Normen möchten wir zukünftig Unterricht statt Betreuung anbieten für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Mit dem Alternativfach Werte und Normen möchten wir ein Angebot schaffen, dass die ethische Bildung dieser Kinder – quasi parallel zum konfessionellen Religionsunterricht – fördert. Es ist auch eine Frage der Gleichbehandlung, konfessionslosen Schülerinnen und Schülern ein mit dem konfessionellen Religionsunterricht vergleichbares Bildungsangebot zu unterbreiten.“

In Niedersachsen wird derzeit an 40 Grundschulen die zweite Phase der Erprobung „Werte und Normen an Grundschulen“ durchgeführt. Diese Erprobungsphase läuft noch bis Ende des Schuljahres und bietet die inhaltliche Grundlage für den weiteren Einführungsprozess. Im Schuljahr 2017/2018 gingen erstmals 10 Schulen zur Erprobung an den Start.

Die Einführung des Faches „Werte und Normen an Grundschulen“ wird in folgenden Schritten erfolgen:

1. Die aktuell an 40 Grundschulen laufende Erprobungsphase „Werte und Normen“ wird planmäßig bis zum Ende dieses Schuljahres durchgeführt und die inhaltliche Grundlage der weiteren Arbeit liefern. Im Anschluss wird eine fünfjährige Übergangsphase etabliert – in diesem Zeitraum erfolgen eine schrittweise Einführung des Faches und Fortbildungen der Lehrkräfte.
2. Das Schuljahr 2020/21 dient der Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die ab dem Schuljahr 2021/22 die Durchführung der Übergangsphase begleiten (Weiterbildungsmaßnahmen etc.). Aus dem Pool dieser Multiplikatoren können anschließend Fachberaterinnen und Fachberater gewonnen werden.
3. Die Einrichtung des Faches an den Schulen soll anschließend ab 2021/22 aufsteigend erfolgen: Beginnend mit Jahrgang 1 im ersten Jahr bis Jahrgang 4 im vierten Jahr. Wir haben errechnet, dass pro Jahr rund 400 Schulen in 400 Klassen/Gruppen mit der Einführung im 1. Schuljahrgang beginnen können (100 pro Regionalabteilung).
4. Die Übergangsphase wird begleitet durch umfassende Weiterbildungsmaßnahmen des Niedersächsischen Landesinstituts für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ).

Die schrittweise Einführung führt dazu, dass der Prozess ressourcenschonend abläuft: Wie auch der Religionsunterricht wird der Unterricht Werte und Normen zweistündig erteilt. Das bedeutet für die rund 400 Schulen bzw. Klassen 800 Lehrerstunden. „Hierfür sind weniger als 30 Lehrerstellen nötig. Das ist ein moderater Stellenaufwuchs, den wir entsprechend Jahr für Jahr anmelden werden“, erklärt der Kultusminister.

Weiterhin ist vor der Einführung das Niedersächsische Schulgesetz im § 128 „Werte und Normen“ auf den 1. Schuljahrgang abzuändern. Hier wäre dann die entsprechende Rechtsgrundlage gelegt (im Jahr 2024).

Zudem ist ein Kerncurriculum zu erstellen – sowohl für die Übergangsphase als natürlich dann auch für die Erteilung von Werte und Normen als ordentliches Unterrichtsfach. Dafür liegen mit den Rahmenplänen aus der Erprobungsphase sowie weiteren Lehrmaterialien des NLQ bereits ausgezeichnete fachliche Grundlagen vor. Der Studiengang „Werte und Normen“ muss auf das Lehramt an Grundschulen ausgeweitet werden.

Tonne: „Es ist noch viel zu tun, aber wir haben einen klaren Plan, wie wir Werte und Normen in der Grundschule bis 2025 einführen können. Ich bin sehr optimistisch, dass dies gelingen wird.“

Neutral gegenüber rassistischen und rechtsextremen Positionen?

Was fällt unter das Neutralitätsgebot?

Aus der Praxis der Lehrerbildung wird gegenwärtig über viel Unsicherheit und Zurückhaltung von Lehrerinnen und Lehrern berichtet, die im Grundgesetz unumstößlich verankerten Grundprinzipien der Menschenrechte zu verteidigen.

Inwiefern dürfen oder müssen Lehrerinnen und Lehrer menschenverachtende oder demokratiefeindliche Positionen von Parteien im Unterricht behandeln? Entsprechende Fragestellungen werden nicht nur im Bereich der schulischen Bildung, sondern ebenfalls im Bereich der außerschulischen Bildung diskutiert.

Insbesondere rassistische und rechtsextreme Positionen haben im politischen und öffentlichen Raum deutlich zugenommen. Lehrkräfte und andere Bildungsakteure, die in der Schule und in der außerschulischen Bildung entsprechende Positionen politischer Parteien behandeln und kritisch thematisieren, berichten über zunehmenden Druck. Beispielsweise werden Schüler und Eltern aufgerufen, auf Meldeportalen Lehrkräfte zu melden, die gegen das staatliche Neutralitätsgebot verstoßen. Aus der AfD werden Dienstaufsichtsbeschwerden bei Schulbehörden erhoben, um nach eigener Darstellung das Neutralitätsgebot durchzusetzen. Im Bereich der außerschulischen Bildung stellt die AfD die Programme zur Demokratieförderung, die durch die Bundesregierung und Landesregierungen gefördert werden, infrage und setzt dabei Akteure unter Druck, die sich kritisch mit Rassismus und Rechtsextremismus auseinandersetzen.

Diese Entwicklungen haben auch vermehrt rechtliche Fragen aufgeworfen. So stellt sich die Frage, ob es mit dem Neutralitätsgebot und dem Recht der Parteien auf Chancengleichheit im politischen Wettbewerb (Artikel 21 Grundgesetz) vereinbar ist, wenn Lehrkräfte oder Akteure der außerschulischen Bildung rassistische und rechtsextreme Positionen einer Partei thematisieren.

Das Deutsche Institut für Menschenrechte verdeutlicht in einer aktuellen Analyse, dass sich die Antwort auf diese Frage in den Grund- und Menschenrechten als zentraler Bestandteil der freiheitlichen demokratischen Grundordnung des Grundgesetzes findet. Die Werte des Grundgesetzes bilden die Grundlagen für politische Bildung in Deutschland. Dies betonen auch die Schulgesetze der Länder und die Kultusministerkonferenz. Menschenrechtliche Verträge verpflichten den Staat außerdem explizit zu schulischer und außerschulischer Menschenrechtsbildung.



In welchem Umfang müssen Lehrende an Schulen die Grundprinzipien der Menschenrechte verteidigen

Parteien sachlich zutreffend wiedergegeben werden und auch deren Behandlung sachlich erfolgt.

Das Phänomen des Rassismus in Deutschland kann dabei allerdings nicht allein auf Parteien wie die NPD oder AfD reduziert werden. Immer wieder lässt sich auch in der öffentlichen Debatte beobachten, dass sich Aussagen mit in rassistischer Weise ausgrenzenden oder stigmatisierenden Inhalten bei sämtlichen Parteien finden. Ein prominentes und zugleich besonders deutliches Beispiel bilden rassistische Aussagen des SPD-Mitglieds Thilo Sarrazin, dessen 2010 von einem renommierten Verlag herausgegebenes Buch „Deutschland schafft sich ab“ sogar zum Bestseller wurde. Klarstellend sei daher angemerkt, dass in der politischen Bildung Aussagen von Politikern sämtlicher Parteien oder etwa herausragender Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens aufgegriffen und thematisiert werden können.

Genauso klar sollte allerdings auch sein, warum die AfD in der politischen Bildung im Themenfeld Rassismus und Rechtsextremismus zwingend zu thematisieren ist. Es gibt hier einen kategorialen Unterschied zwischen der AfD und anderen in den Parlamenten vertretenen Parteien. In der AfD sind rassistische Positionierungen Bestandteil ihres Programms, ihrer Strategie und der Äußerungen von Führungspersonen und Mandatsträgern. Solche rassistischen Positionen stellen den Grundsatz der allen Menschen gleichermaßen zustehenden Menschenwürde (Artikel 1 Absatz 1 Grundgesetz) und den damit einhergehenden Grundsatz der Rechtsgleichheit in Frage. Hierbei handelt es sich um nicht verhandelbare Grundsätze des Grundgesetzes.

Jugendliche verteilen schlechte Noten für Chancengleichheit im Bildungssystem

forsa-Umfrage unter Jugendlichen

Jugendliche glauben nicht, dass es im deutschen Bildungssystem Chancengleichheit gibt. Daran können digitale Technologien nur bedingt etwas ändern. Das sind Ergebnisse einer repräsentativen forsa-Umfrage unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Auftrag des Stifterverbandes zum Tag der Bildung am 8. Dezember.

Text: **Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.** • Foto: **Unsplash**

Mehr als die Hälfte (56 Prozent) der befragten 14- bis 21jährigen zweifeln daran, dass alle Kinder in Deutschland die gleichen Chancen auf eine gute Bildung haben. Nur 42 Prozent glauben, die soziale oder kulturelle Herkunft spiele keine Rolle für gute Bildung. Das sind 9 Prozentpunkte weniger als ein Jahr zuvor. Damit hat sich der positive Trend der Vorjahre wieder umgekehrt.

Vor allem die Qualität der Schule und Lehrer haben großen Einfluss auf die Bildungschancen sagen 92 Prozent der Befragten. Aber auch die Zuwendung und Unterstützung (91 Prozent) sowie die Eigenmotivation (90 Prozent) spielen eine große bis sehr große Rolle. 69 Prozent der Befragten meinen, dass die Bildung der Eltern ein wesentlicher Einflussfaktor ist.

Für die persönliche berufliche Zukunft seien verschiedene Kompetenzen wichtig, die in der Schule erlernt werden. Fast alle Befragten (98 Prozent) meinen, dass Selbstorganisation, Höflichkeit und Toleranz gegenüber anderen Menschen sowie Kenntnisse der deutschen Sprache (97 Prozent) für ihre berufliche Zukunft wichtig sind. Mehr als die Hälfte (57 Prozent) glaubt darüber hinaus, das Programmier- und Softwarekenntnisse für die berufliche Karriere eine wichtige Rolle spielen.

DIGITALE TECHNOLOGIEN FÜHREN NUR BEDINGT ZU MEHR CHANCENGERECHTIGKEIT IN DER BILDUNG

Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, 76 Prozent der befragten Jugendlichen verstehen unter Lehren und Lernen mit digitalen Medien nicht nur die Vermittlung technischer Kompetenzen, sondern auch das Lernen mit digitalen Informationen umzugehen. Auf die Frage, in welcher Form digitale Technologien die Bildungs- und Berufschancen sozial benachteiligter Kinder verbessern könnten, wusste die große Mehrheit spontan keine Antwort.

Vergleichsweise häufig (8 Prozent) wurde aber der einfache Zugang zu digitalen Lern- und Nachhilfeangeboten und zu kostenlosen Informationen im Netz genannt. Sieben Prozent der Jugendlichen meinen außerdem, durch die Vermittlung von Medienkompetenzen in der Schule würden sich die Zukunftschancen erhöhen. Das allerdings nur, wenn sozial benachteiligte Kinder digitale Geräte kostenlos nutzen könnten. Gibt es die Möglichkeit nicht, würden digitale Technologien die Ungleichheit eher verstärken. Für sozial benachteiligte Haushalte seien sie zu kostspielig und können somit weniger genutzt werden.

Der Digitalpakt ist ein erster Schritt, allen Schülern zu ermöglichen, mit Hilfe von digitalen Medien zeitgemäß zu lernen, um sich auf das Leben und Arbeiten im digitalen Zeitalter vorzubereiten“,

sagt Andreas Schlüter, Generalsekretär des Stifterverbandes. „Jetzt gilt es, den Aktionsplan schnellstmöglich umzusetzen. Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, es reicht nicht die Schulen mit digitalen Technologien auszustatten. Voraussetzung für den Erfolg des Digitalpaktes ist, dass Lehrkräfte umfassend aus- und weitergebildet, pädagogische Konzepte entsprechend angepasst werden.“

Unter den befragten Jugendlichen sagen 53 Prozent, dass ihre Schule nicht so gut oder sogar schlecht mit digitalen Medien ausgestattet ist. Zudem bemängelt die große Mehrheit auch die unzureichende Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Medien. Die Lehrer können nicht so gut (46 Prozent) oder schlecht (20 Prozent) mit digitalen Lern- und Lehrmethoden umgehen. 32 Prozent vergeben den Lehrern gute bis sehr gute Noten. Auch von den Eltern erfahren die Befragten wenig Unterstützung: 29 Prozent der Jugendlichen geben an, ihre Eltern würden sie bei der kompetenten Nutzung digitaler Medien sehr unterstützen. 50 Prozent bekommen etwas, 19 Prozent hingegen gar keine Hilfe von ihnen.



Jugendliche in Deutschland zweifeln an der Gerechtigkeit des Bildungssystems



Das Programm "Leistung macht Schule" stellt 125 Millionen Euro für die Talentförderung bereit

Leistung macht Schule

Karliczek: „Bund-Länder-Initiative gibt schulischer Talentförderung neue Impulse“

Zur Eröffnung der Jahrestagung der Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler betont Anja Karliczek, Bundesministerin für Bildung und Forschung: „Jeder junge Mensch soll seine Talente optimal entfalten können. Wir wollen die Stärken von Schülerinnen und Schülern früh entdecken und bestmöglich fördern.“

Text: **Bundesministerium für Bildung und Forschung** • Foto: **Pixabay**

„Bei ‚Leistung macht Schule‘ arbeiten wir mit Wissenschaft und Schulpraxis Hand in Hand, um die Potenziale unserer Schülerinnen und Schüler systematisch zu fördern. Ich freue mich über den hohen persönlichen Einsatz der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die gemeinsam mit den Vertreterinnen und Vertretern der 300 teilnehmenden Schulen innovative Konzepte und Strategien zur Talentförderung entwickeln. Ich will, dass unser Bildungssystem alle Schülerinnen und Schülern - auch leistungsstarke und potenziell besonders leistungsfähige - fördert.“

Mit „Leistung macht Schule“, der Anfang 2018 gestarteten Initiative von Bund und Ländern, werden in den kommenden zehn Jahren die schulischen Entwicklungsmöglichkeiten talentierter Kinder und Jugendlicher - unabhängig von Herkunft, Geschlecht und sozialem Status - im Regelunterricht gefördert. Das Bundesbildungsministerium und die Länder stellen dafür je zu gleichen Teilen insgesamt 125 Millionen Euro bereit.

Die teilnehmenden Schulen und Wissenschaftler entwickeln gemeinsam eine leistungsförderliche Schulkultur und Unterrichtskon-

zepte. Sie soll Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsfähigkeit unterstützen und sich positiv auf die Unterrichtsqualität sowie die Motivation der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler auswirken. Zudem werden Lehrkräfte in ihrer Diagnose- und Didaktik-Kompetenzen geschult und ihre Zusammenarbeit in bundesweiten Schulnetzwerken gefördert.

Die Tagung findet unter dem Titel „Leistung – Begabung – Schulentwicklung“ vom 19. bis zum 21. September an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe statt. Sie wird von Bundesbildungsministerin Anja Karliczek und dem KMK-Präsidenten, Prof. Dr. Ralph Alexander Lorz, eröffnet. Über 700 Vertreterinnen und Vertreter aus Schulen, Wissenschaft und Bildungsadministration werden erwartet. Unter den Teilnehmenden befinden sich insbesondere auch Vertreterinnen und Vertreter der zunächst 300 an „Leistung macht Schule“ beteiligten Schulen und des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung zur Begleitung der Schulen geförderten Forschungsverbundes LemaS.

Soziale Ungleichheit gefährdet Bildungsziele der UNO

Ergebnisse der neuen Oxfam-Studie

Soziale Ungleichheit ist eins der größten Hindernisse, um die Bildungsziele der Vereinten Nationen zu erreichen. Das zeigt die Nothilfe- und Entwicklungsorganisation Oxfam in ihrem Bericht "The Power of Education to Fight Inequality", der im Vorfeld der 74. UN-Generalversammlung erscheint.

Text: **Oxfam Deutschland e.V.** • Foto: **Pixabay**

Demzufolge ist in armen Ländern die Chance, dass ein Kind aus einer armen Familie die Sekundarschule beendet, siebenmal geringer als für ein Kind aus einer reichen Familie. Gründe sind Benachteiligungen armer Familien und die ungleiche Verteilung von Bildungsausgaben. Selbst in reichen Ländern absolvieren nur drei Viertel der Kinder aus armen Familien eine Sekundarschulausbildung, verglichen mit 90 Prozent aus den reichsten Familien. Oxfam fordert mehr staatliche Investitionen in gebührenfreie Bildung.

„Rechte dürfen keine Privilegien sein. Und jedes Kind hat das Recht auf eine faire Chance, das eigene Potenzial zu entfalten, nicht nur diejenigen, deren Eltern es sich leisten können“, kommentiert Sandra Dworack, Bildungsreferentin von Oxfam Deutschland den Bericht. Doch die Realität sieht anders aus: In Armut geborene Mädchen und Jungen sind vielfältig benachteiligt. Oft leiden sie unter schlechter Gesundheit und chronischer Unterernährung, was ihre Entwicklung und Konzentrationsfähigkeit in der Schule beeinträchtigt. Die öffentlichen Bildungsausgaben konzentrieren sich zudem tendenziell auf wohlhabende Gemeinschaften. In Malawi, Burkina Faso, Madagaskar, Lesotho und Senegal erhalten die reichsten 10 Prozent mehr als die Hälfte der staatlich zugewiesenen Bildungsmittel. Die Folge: Schulen in armen Gebieten sind oft überfüllt und es fehlt an qualifizierten Lehrer*innen, Schulbüchern oder Toiletten.

Neben dem Einkommen der Eltern bestimmt wesentlich das Geschlecht eines Kindes, ob es in den Genuss einer Ausbildung kommt und welche Qualität diese hat. Mädchen sind beim Bildungszugang besonders benachteiligt.

Subsub: Privatisierung von Bildung verschärft soziale Ungleichheit

Der Bericht hebt auch hervor, wie die Privatisierung von Bildung soziale Ungleichheit verschärft. In vielen Entwicklungsländern halten vermeintlich günstige kommerzielle Bildungsanbieter die Kosten niedrig, indem sie extrem niedrige Löhne an unterqualifizierte Lehrer*innen zahlen, was sich auf die Qualität der angebotenen Bildung auswirkt. Die ärmsten Familien wiederum können sich Schulgebühren überhaupt nicht leisten, egal wie niedrig sie sind.

„Die Antwort auf die Bildungskrise sind Investitionen in das öffentliche Bildungswesen, nicht die Förderung kommerzieller Privatschulen. Die Regierungen müssen dringend handeln, damit alle Kinder eine faire Chance bekommen. Zur Finanzierung einer kostenlosen und qualitativ hochwertigen Bildung könnte eine gerechtere Besteuerung von Konzernen und Superreichen beitragen“, erklärt Sandra Dworack.

Oxfam fordert die Abschaffung aller Gebühren, die Besetzung von Schulen mit qualifizierten und fair bezahlten Lehrer*innen und die Bereitstellung zusätzlicher Hilfe für Kinder aus besonders armen

Familien. Weiter müssen die Hindernisse, die Mädchen von der Schule abhalten, beseitigt werden, etwa durch die Einrichtung separater Toiletten, oder die Vermittlung positiver Geschlechterrollen.

Die Bundesregierung muss endlich ihr Versprechen umsetzen, ein Viertel des Entwicklungshaushalts für Bildung auszugeben: Von einem fairen Beitrag von 100 Millionen Euro jährlich zum Bildungsfonds Global Partnership for Education ist Deutschland mit zuletzt 37 Millionen Euro noch weit entfernt.



Das Programm "Leistung macht Schule" stellt 125 Millionen Euro für die Talentförderung bereit

Kultusministerkonferenz bekräftigt Einsatz für Ziele der Agenda Bildung 2030

Erklärung der KMK

Im Rahmen der Sitzung der Kultusministerkonferenz (KMK) am 17. und 18. Oktober in Berlin haben die Kultusministerinnen und Kultusminister der Länder eine gemeinsame Erklärung zur Agenda Bildung 2030 der Vereinten Nationen (SDG 4) verabschiedet.

Text: **Deutsche UNESCO-Kommission e.V.**

In der Erklärung unterstreicht die KMK „die hohe Übereinstimmung zwischen der Bildungspolitik der Länder und den Zielen der Agenda Bildung 2030, deren Kernziele – Teilhabe, Chancengerechtigkeit, Bildungsqualität sowie lebenslanges Lernen – Gegenstand intensiver bildungspolitischer Bestrebungen der Länder sind“. Der umfassende Bildungsbegriff, der der Agenda Bildung 2030 wie auch dem deutschen Bildungssystem zugrunde liegt, fördere die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit und eine freiheitlich-demokratische und nachhaltige Gesellschaft gleichermaßen. Die KMK verweist auf die zahlreichen bildungspolitischen Maßnahmen und Initiativen der Länder zu den Handlungsfeldern der Agenda. Der internationale Austausch unter dem Dach der UNESCO und anderen internationalen Organisationen biete die Chance, wertvolle Anregungen für die Entwicklung eigener Strategien zu erhalten sowie anderen Staaten die eigene gute Praxis vorzustellen. Die KMK bekräftigt, dass sie „ihr Engagement für die in der Agenda Bildung 2030 enthaltenen Ziele gemeinsam mit nationalen und internationalen Partnern auch in Zukunft fortsetzen“ wird.

Der Präsident der Kultusministerkonferenz und Hessische Kultusminister Prof. Dr. R. Alexander Lorz: „Mit ihrer Erklärung bekennen sich die Länder zu den Zielen der Bildungsagenda 2030 wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Inklusion, Weiterentwicklung der Lehrerbildung, Stärkung der beruflichen Bildung und Bekämpfung des funktionalen Analphabetismus. Die Kooperation unter dem Dach der UNESCO ist, gerade auch in Zeiten internationaler Spannungen und angesichts vielfältiger Bedrohungen unserer demokratischen Systeme, von großer Bedeutung für den Austausch zu bildungspolitischen Herausforderungen und für das Setzen neuer Impulse.“

Die Präsidentin der Deutschen UNESCO-Kommission Prof. Dr. Maria Böhmer begrüßt die Erklärung der KMK: „Weltweiter wirtschaftlicher Fortschritt im Einklang mit sozialer Gerechtigkeit und im Rahmen der ökologischen Grenzen der Erde – darauf sind die 17 Globalen Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen ausgerichtet. Bildung ist dabei Ziel und Schlüsselfaktor zum Erreichen aller Ziele zugleich. Globale Herausforderungen lassen sich nur gemeinsam lösen. Deshalb ist das Bekenntnis der Länder zur Agenda Bildung 2030 essenziell. Mit ihrem Einsatz für chancengerechte und hochwertige Bildung für alle leisten die Länder einen wichtigen Beitrag zur Weltgemeinschaft.“

Die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen haben 2015 die 17 Globalen Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) verabschiedet, welche die zentralen Zukunftsaufgaben der Menschheit beschreiben. Das Globale Nachhaltigkeitsziel 4, aus-

differenziert durch die Agenda Bildung 2030, fordert: „Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherzustellen“. Die UNESCO koordiniert die Umsetzung der Agenda Bildung 2030 auf internationaler Ebene.

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**.

Rekordbeteiligung von Mädchen bei Jugend forscht 2020

Steigerung um 1,7 Prozent gegenüber dem Vorjahr

Jugend forscht freut sich über eine Rekordbeteiligung von Mädchen in der 55. Wettbewerbsrunde. Insgesamt haben sich 4.742 Jungforscherinnen für Jugend forscht 2020 angemeldet - so viele wie noch nie zuvor in der Geschichte von Deutschlands bekanntestem Nachwuchswettbewerb.

Text: **Stiftung Jugend forscht e.V.** • Foto: **Goodward cc, Pixabay**

Erfreulicher Anstieg: Für 2020 verzeichnet Jugend forscht eine Rekordbeteiligung von Mädchen



Gleichzeitig übersprang der Mädchenanteil bei den Anmeldungen zum ersten Mal seit der Jugend forscht Gründung 1965 die 40-Prozent-Marke. Konkret liegt der Anteil der Jungforscherinnen in der 55. Wettbewerbsrunde bei 40,3 Prozent. Das ist eine Steigerung um 1,7 Prozent gegenüber dem Vorjahr.

Insgesamt haben sich für die 55. Runde des Wettbewerbs 11.768 Jungforscherinnen und Jungforscher angemeldet. Das entspricht einem leichten Rückgang um 3,1 Prozent gegenüber dem Vorjahr. Die Anzahl der Forschungsprojekte liegt in der aktuellen Runde bei 6.409 angemeldeten Arbeiten. Beim Rekordergebnis im Vorjahr waren es 6.617 Forschungsprojekte.

In der 55. Wettbewerbsrunde melden fünf Bundesländer Zuwächse bei den Anmeldezahlen: An der Spitze liegt das Saarland mit einer Steigerungsrate von 17,5 Prozent; es folgen Brandenburg mit 13,8 Prozent und Niedersachsen mit 8,8 Prozent. Der Favorit unter den Fachgebieten ist wie in den vergangenen Jahren die Biologie mit 23,6 Prozent aller angemeldeten Jungforscherinnen und Jungforscher. Auf den Plätzen zwei und drei liegen die Fachgebiete Chemie mit 19,0 Prozent und Technik mit 18,7 Prozent.

"Wir freuen uns über die erneut sehr hohen Anmeldezahlen. Insbesondere die Rekordbeteiligung von Mädchen in der 55. Wettbewerbsrunde bedeutet eine außerordentlich positive Entwicklung", sagt Dr. Sven Baszio, Geschäftsführender Vorstand der Stiftung Jugend forscht e. V. "Dieses Ergebnis beweist die konstant große Attraktivität von Jugend forscht bei MINT-interessierten Kindern und Jugendlichen. In diesem Zusammenhang ist es besonders erfreulich, dass immer mehr Mädchen die Gelegenheit zu einer individuellen Talentförderung im Rahmen ihrer Teilnahme am Wettbewerb nutzen. Bei der Arbeit an ihren Forschungsprojekten können sie so gezielt vertiefte Kenntnisse und Kompetenzen im MINT-Bereich erwerben und dabei ihre Talente entdecken und entfalten."

Die Jungforscherinnen und Jungforscher treten ab Anfang Februar 2020 zunächst bei einem der bundesweit 90 Regionalwettbewerbe an. Dort präsentieren sie ihre Forschungsprojekte einer Jury und der Öffentlichkeit. Die besten Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler qualifizieren sich für die Landeswettbewerbe im März und April. Den Abschluss der Wettbewerbsrunde bildet das 55. Bundesfinale vom 21. bis 24. Mai 2020 in Bremen - gemeinsam ausgerichtet von den Unternehmensverbänden im Lande Bremen e. V. als Bundespatre und der Stiftung Jugend forscht e. V.

Eine ausführliche Statistik mit den Anmeldezahlen aller Bundesländer und Fachgebiete finden Sie unter www.jugend-forscht.de.

Neue Datenschutz-Tipps für Jugendliche

Neue Datenschutz-Broschüre als Handreichung

Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und die Berliner Beauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit haben eine Neuauflage der Datenschutz-Broschüre für Jugendliche „Ich suche dich. Wer bist du?“ veröffentlicht.

Text: **Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin**

Die Publikation gibt zehn wichtigste Tipps, wie Jugendliche ihre persönlichen Daten bei WhatsApp, Instagram und Co. schützen können.

Jugendliche sind im Alltag von digitalen Medien umgeben und die meisten von ihnen sind selbst viel online aktiv. Bedenken zum Schutz ihrer Persönlichkeitsrechte spielen dabei meist eine untergeordnete Rolle. Den konkreten Tipps sind deswegen in der Broschüre kurze Einleitungskapitel vorangestellt, in denen in wenigen Sätzen erklärt wird, was mit den eigenen Daten in sozialen Medien passiert und wer warum Interesse an diesen Daten hat. Außerdem finden die Jugendlichen in der Broschüre Anlaufstellen, bei denen sie Beratung und Unterstützung finden.

Sandra Scheeres, Senatorin für Bildung, Jugend und Familie: „Wir wollen Jugendliche dabei unterstützen, dass sie selbstbestimmt, kreativ und verantwortungsvoll mit digitalen Medien umgehen können. Dazu müssen sie wissen, welche Risiken es gibt und wie sie sich schützen können. Die Tipps der Broschüre sind sehr konkret und hilfreich, wie zum Beispiel der Ratschlag, in den sozialen Netzwerken Pseudonyme zu benutzen und den Datenzugriff zu beschränken. Es ist wichtig, vorsichtig zu sein, denn das Internet vergisst nichts.“

Maja Smoltczyk, Berliner Beauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit: „Soziale Netzwerke sind aus der Lebenswelt der Jugendlichen nicht mehr wegzudenken. Umso wichtiger ist es, immer wieder auf Gefahren hinzuweisen, die dort lauern. Mit Verboten und erhobenem Zeigefinger werden wir jedoch kein Bewusstsein für die Risiken schaffen. Die Broschüre ist ein wichtiger Beitrag, um Jugendliche für den Schutz ihrer Daten zu sensibilisieren und Alternativen aufzuzeigen, ohne dass sie auf die Vorteile moderner Technologien verzichten müssen.“

Anzeige



PH Ludwigsburg
University of Education

Bildungsmanagement studieren!

Innovativ - persönlich - flexibel

Seit nunmehr 17 Jahren bereiten sich (angehende) Führungskräfte an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg im berufsbegleitenden Masterstudengang auf kommende Führungsaufgaben vor.

Der neue Bewerbungszeitraum startet im Mai: 01. bis 31.05.2020

Fordern Sie jetzt kostenlos unter www.bimalb.de unsere Informationsmappe an oder vereinbaren Sie einen persönlichen Beratungstermin!

Wir freuen uns auf Sie!

Ihr Team Bildungsmanagement



Unter Lehrern wie Schülern herrscht große Unsicherheit beim Thema Datenschutz

Der Schulweg zum digitalen Datenschutz

Die Schule als Herrin der Daten

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: **stem.T4L, Unsplash**

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 technischen, sondern auch organisatorische Maßnahmen. Denn selbst die sicherste Tech-

nik 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.

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 schuleigene 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 internetbasierte 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.

„Datenschutz ist kein Hemmschuh“

Interview mit Detlev Galland

Das Internet vergisst nichts. Doch diese Erkenntnis ist bei vielen Nutzern von Onlinediensten noch nicht angekommen. Im Interview spricht der Thüringer Landesbeauftragte für den Datenschutz, Dr. Lutz Hasse, über Chancen und Risiken cloudbasierter Lern- und Lehrsysteme für Schüler und Lehrkräfte.

Text: **Martin Stengel**

WaHerr Dr. Hasse, was sind die Vorteile cloudbasierter Lern- und Lehrsysteme?

Vieles geht schneller, individueller. Man kann in kürzerer Zeit mehr Lehr- und Lerninhalte, auch Leistungskontrollen an den Mann bringen. Die Anforderungen sind sehr gestiegen, die Zeitkontingente knapper, sowohl bei Schülern als auch bei Lehrern. Deswegen sagen wir Datenschützer auch nicht: Das findet mit uns nicht statt. Sondern im Gegenteil, wir Landesdatenschutzbeauftragten haben zum Beispiel eine Orientierungshilfe erstellt. Sie heißt „Orientierungshilfe für Online-Lernplattformen im Schulunterricht“.

Was sind die größten Gefahren für Lernende und Lehrende bei der Benutzung solcher Systeme?

Klare Antwort: die Möglichkeit, Profile zu erstellen. Mit Hilfe einer Datenbasis – Stichwort Big Data – und Algorithmen könnte sich ein Schülerprofil ergeben und dann vielleicht noch ein Studentenprofil, ein Berufsprofil oder in die andere zeitliche Richtung ein Kita-Profil. Zum Schluss hat man dann eine ganze Lern- und Lehrvita einer natürlichen Person. Es können auch Profile entstehen, die gar nicht der Realität entsprechen. Der Betroffene weiß das unter Umständen gar nicht und wird vom künftigen Arbeitgeber taxiert, eingetütet, klassifiziert.

Sie meinen: Ein fauler Schüler muss kein fauler Arbeitnehmer werden?

Genau, das würde auf mich zum Beispiel zutreffen. Ich war als Schüler, glaube ich, faul, habe aber irgendwann „den Hammer in die Hand genommen“. Die Gefahr einer solchen Profilbildung besteht durchaus. Daneben sind natürlich einige Player an den Schülerdaten interessiert, um etwaige Zusatzangebote an schwächere oder stärkere Schüler zu bringen. Also um mit diesen Daten Geschäfte machen zu können. Die Bundeskanzlerin hat ja gesagt: Daten sind der Rohstoff der Zukunft. Das nehmen viele für bare Münze und hoffen darauf, dass ein Datenschutzbeauftragter sie nicht entdeckt und wenn er sie entdeckt, dass das Bußgeld nicht so hoch ist.

Die Vorsitzende der Datenschutzkonferenz, Barbara Thiel, würde gerne verpflichtend ein Fach für Medienkompetenz einrichten. Was müsste vermittelt werden?

Ein Schüler, der die Schule verlässt, muss in der Lage sein, zu verstehen, was ein Algorithmus ist, vielleicht einen einfachen Algorithmus auch programmieren können. IT-Grundwissen sollte verpflichtender Lehrstoff sein, damit ein Schüler eine Vorstellung davon entwickeln kann, wie Daten missbraucht werden können. Dass ihre GPS-Daten möglicherweise abgegrast werden, wenn sie sich eine Taschenlampen-App runterladen.

Wie kann eine cloudbasierte Schulsoftware rechtssicher umgesetzt werden?

Es muss dargelegt werden, welche Daten wie verarbeitet werden, wohin die Datenflüsse gehen, wer Zugriff hat. Der einwilligende Schüler oder die Eltern müssen mit verständlichen Worten so weit in Kenntnis gesetzt sein, dass sie auch wirklich von vornherein erkennen können, in was sie da einwilligen. Man könnte auch Daten anonymisieren oder pseudonymisieren, man kann sie sicher machen, sie bei einem Treuhänder speichern, der für beide Seiten vertrauenswürdig ist. Es gibt viele Möglichkeiten, aber sie müssen auch genutzt werden. Datenschutz ist kein Hemmschuh.

Wie viel Arbeit fließt in die datenschutzrechtliche Prüfung einer einzelnen Schule, wenn Sie auf Verstöße aufmerksam werden?

Wenn die Verstöße mittlerer Art und Güte und behebbare sind, beschäftigt das mindestens zwei bis drei Mitarbeiter eine Woche lang. Es kommt auch immer darauf an, wie entgegenkommend die Schule ist. Ob versucht wird, zu mauern. Wenn wir das merken, graben wir natürlich erst recht tief. Das ist aufwendig. Wir arbeiten in Thüringen mit 24 Mitarbeitern. Ich könnte mühelos noch einige hundert Leute beschäftigen, wenn ich wirklich proaktiv kontrollieren würde. Das wird immer schwieriger, weil uns die anlassbezogenen Kontrollen schon auslasten: Schüler, Eltern, Lehrer wenden sich an uns und sagen, in der Schule läuft was verkehrt. Wir haben hier wirklich keine Langeweile.

Dr. Lutz Hasse ist der Landesbeauftragte für den Datenschutz und die Informationsfreiheit in Thüringen.

Agiles Mindset - agile Schulentwicklung

Konsequenzen für die Schulleitung

Ausgehend von der Frage nach der Zukunftsfähigkeit von Schulen wird deutlich, dass in der Schulentwicklung die Unterstützung von komplexen Veränderungsprozessen eine wichtige Rolle spielt. Voraussetzung ist hierbei ein Mindset, das agile Herangehensweisen ermöglicht und gezielt fördert. In diesem Beitrag werden die schulischen Führungskräfte in den Mittelpunkt gerückt und Konsequenzen für die Schulleitung diskutiert.

Autoren und Grafik: **Sven Wippermann, Tobias Stricker & Iris Schmidberger**

ZUKUNFTSFÄHIGKEIT VON SCHULE IM FOKUS

Die aktuellen dynamischen Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft rücken die Frage nach der Zukunftsfähigkeit von Schule in den Mittelpunkt (vgl. z. B. Kaiser 2019). Schule in ihrer derzeitigen Form wird verstärkt hinterfragt. Sie soll (zu Recht) Bewährtes bewahren und aktuell bedeutsame Kompetenzen fördern. Schulische Arbeit mit Werten und Haltungen sind wertvoll und nicht wegzudenken. Gleichzeitig ist die Antizipation zukünftig erforderlicher Kompetenzen und deren Vermittlung wichtiger denn je. Daneben stellen sich zahlreiche Aufgaben der Schulentwicklung, die mit „einfachen“ Mitteln und linearen Herangehensweisen kaum mehr zu bewältigen zu sein. Es stellt

sich daher die Frage, auf welchen Wegen und mit welchen Mitteln auch insbesondere dynamische Veränderung gelingen kann und welche Voraussetzungen vonseiten der Schulleitung gegeben sein müssen, um Schule zukunftsfähig zu gestalten.

BEDEUTSAMKEIT AGILER HERANGEHENSWEISEN IM SYSTEM SCHULE

Schulleitungen stehen immer drängender vor der Fragestellung, wie sie auf die rasanten Entwicklungen und Veränderungen in ihrem relevanten Umfeld angemessen reagieren sollen (vgl. Wippermann et al. 2019, S. 20). Heute gilt es vermehrt, Bildungseinrichtungen und damit auch Schulen – so zu strukturieren und zu organisieren, dass

diese auf relevante Einflüsse möglichst unmittelbar reagieren und sich schnell anpassen können. Dabei geht es sowohl um die Gestaltung der Organisation bzw. das Organisationsdesign von Schule als auch um die Kooperationsformen z. B. von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Huber 2019, S. 182). In diesem Kontext steht der Begriff Agilität immer häufiger im Mittelpunkt. Demnach sind agile Organisationen in der Lage, „mit den unklaren zukünftigen Zielen, die sich aufgrund ständig einwirkender Einflüsse und wechselnder Anforderungen ergeben, umzugehen“ (Kiel 2019, S. 816). Agile Strukturen und Prozesse fördern Innovationen. Agile Methoden wie beispielsweise Scrum oder Design Thinking (vgl. z. B. Schmidberger et al. 2019, in Druck; Wippermann et al. 2020, in Vorbereitung) spielen dabei

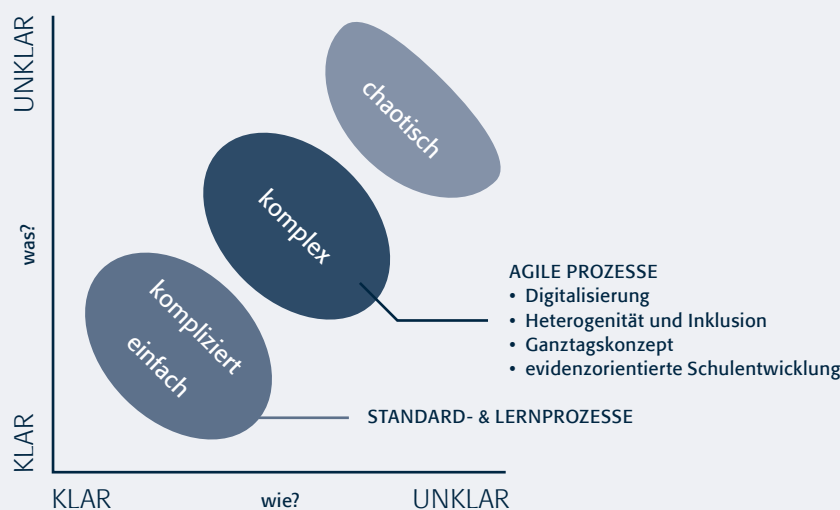


Abbildung 1: Agile Schulentwicklungsprozesse in der Stacey-Matrix (in Anlehnung an Greßer/Freisler 2018, S. 78; vgl. www.managerseminare.de; Dr. Kraus & Partner, Bruchsal)

wesentliche Rollen. Agile Methoden eignen sich selbstverständlich nicht für alle Aufgaben und Probleme gleichermaßen. Die Stacey-Matrix (in Anlehnung an Ralph D. Stacey, vgl. zum Folgenden Huber 2019, S. 185; Greßer/Freisler 2018, S. 78) kann hier für mehr Klarheit sorgen. Hierbei handelt es sich um einen Ordnungsrahmen, der es zulässt, einfache und komplizierte sowie komplexe und chaotische Aufgaben voneinander abzugrenzen und modellhaft darzustellen.

Prozesse mit hoher Komplexität, die eine agile Herangehensweise nahelegen, können beispielsweise bei den Themen Digitalisierung, Heterogenität und Inklusion, Umsetzung von Ganztagskonzepten oder evidenzorientierter Schulentwicklung (vgl. Stricker et al. 2020, in Vorbereitung) ausgemacht werden.

AGILES MINDSET – KONSEQUENZEN FÜR DIE SCHULLEITUNG

AGILES MINDSET

Durch die Nutzung solcher agiler Methoden und Herangehensweisen allein wird die Schulentwicklung jedoch nicht gleich agil, vielmehr braucht es zur effektiven und nachhaltigen Anwendung ein agiles Mindset, das sich in der Schulkultur widerspiegelt (vgl. Hofert/Thonet, 2019). Bei den folgenden Überlegungen möchten wir Hemmschuhe, etwa vonseiten „bürokratischer Irrungen und Begrenzungen“ (Schnell/Kaiser 2019, S. 181) oder Grenzen schulischer Personalentwicklung, zunächst bewusst ausblenden. Diese sind vor dem Hintergrund von Agilität und Schulentwicklung gesondert zu diskutieren.

Agilität als flexibles und fließendes Reagieren auf Unerwartetes ist eng mit einer bestimmten Denkhaltung verbunden, einem so genannten Mindset. Dieses stellt die gewohnheitsmäßige Denkweise und geistige Haltung eines Menschen dar und bestimmt die Interpretation von Situationen sowie die Reaktionsweise darauf. Das bedeutet, dass sich unser Mindset in unseren Handlungen, Entscheidungen und Arbeitsweisen widerspiegelt und unseren Umgang mit komplexen Herausforderungen prägt (vgl. Kusay-Merkle 2018, S. 54). Diesem persönlichen Mindset steht ein organisationales Mindset gegenüber, das durch die jeweilige Unternehmenskultur geprägt wird (vgl. Hofert & Thonet, 2019, S. 87). Ein agiles Mindset – ganz egal ob individuell oder organisational – zielt dabei auf kontinuierliche Weiterentwicklung ab, es schafft die generelle Bereitschaft, Weiterentwicklungen zuzulassen – statt den Status Quo zu erhalten (vgl. Lewrick et al. 2018).

Erst wenn alle Beteiligten von einem solchen Mindset überzeugt sind und es tatsächlich leben, können nachhaltige Lö-

sungen entwickelt werden (vgl. Summerer/Maisberger 2018, S. 8). Dies hat weitreichende Konsequenzen für die Schulleitung, die im Folgenden im Mittelpunkt steht, und damit auch für Schulführung und -management.

KONSEQUENZEN FÜR SCHULLEITUNG

Agilität und das damit zusammenhängende Mindset muss sich kontinuierlich entwickeln (vgl. Hofert & Thonet, 2019, S. 87), auch und gerade bei der Schulleitung selbst. Diese muss hier entsprechende Change Prozesse an den Schulen anregen und verantwortlich steuern.

Ein wesentlicher Aspekt in der Anfangsphase solcher Prozesse kommt der Reflexion zu. „Je höher die Reflexivität einer Organisation, desto produktiver kann sie mit Veränderungen umgehen“ (Hofert & Thonet, 2019, S. 88).

Des Weiteren ist es im Sinne einer grundlegenden Bestandsaufnahme sinnvoll, über die derzeit zugrunde liegenden Werte, Denkweisen und Arbeitsweisen der

Schule sowie der Lehrenden zu reflektieren. Die folgenden grundsätzlichen Fragestellungen können hier hilfreich sein:

I. SCHULKULTUR

▷ Welche Werte finden sich in unserer Schulkultur wieder?

Die zugrunde liegenden Werte können im besten Fall bereits aus dem Leitbild der Schule entnommen werden. Letztlich sollen die „Selbstverständlichkeiten“ der Schule diskutiert und reflektiert werden. Diese haben wesentlichen Einfluss auf die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums sowie mit den Schülerinnen und Schülern.

II. ZUSAMMENARBEIT

▷ Wie arbeiten wir derzeit als Kollegium zusammen?

Welche Prozesse gibt es innerhalb unserer Zusammenarbeit? Durch welche Werte ist die Zusammenarbeit geprägt (z. B. Bereitschaft Wissen zu tauschen, Bereitschaft für Veränderungen, kollegiales Miteinander, Umgang mit Fehlern)?

▷ Wie arbeiten wir derzeit mit unseren Lernenden zusammen?

Welche Prozesse gibt es innerhalb der Arbeit mit Lernenden? Welche Kommunikationsstrukturen gibt es? Welche Formen der Wissensgenerierung werden genutzt?

Um Agilität und ein agiles Mindset in Schulen kontinuierlich zu verankern, ist es notwendig, gemeinsam mit allen Beteiligten in einen Dialog über die Bedeutung sowie die damit zusammenhängenden Konsequenzen einzutreten. Folgende mögliche Fragestellungen sollten in diesem Zusammenhang erarbeitet werden (vgl. Kiel 2019, S. 840):

III. AGILITÄT IN DER SCHULE

▷ Was verstehen wir in unserer Schule unter Agilität?

Das gesamte Kollegium könnte sich beispielsweise auf die folgende Ansicht verständigen: Als Schule verstehen wir Agilität als flexible Antwort auf die neuen Herausforderungen (vgl. Abbildung 1) und versuchen, unsere gesamten Prozesse

ANEKDOTE: „DER ELEFANT AM STRICK“ ODER: WIE WERDEN ELEFANTEN AM WEGLAUFEN GEHINDERT?

„In Indien werden Elefanten mit einem Trick am Weglaufen gehindert. Gleich nach der Geburt wird das Elefantenjunge mit einem Strick am Hinterbein an einem Pflock angebunden. Sein ganzes junges Leben lang lernt der Elefant, dass er nicht weglaufen kann, da er am Hinterfuß den Strick spürt. Wenn der Elefant nun ausgewachsen ist, hat er die Kraft, selbst eine große Kette mitsamt einem Baum auszureißen. Aber er wird mit demselben Strick am selben Pflock befestigt wie als kleines Elefantenbaby. Er hat in seiner ganzen Kindheit gelernt, dass der Strick ihn am Weglaufen hindert. Und so verhindert sein Glauben an seine Grenzen, dass er fliehen kann.“

vor diesem Hintergrund zu optimieren.

▷ Welche Rahmenbedingungen sind notwendig, damit wir agil arbeiten können?

Um agil arbeiten zu können, sind beispielsweise Kenntnisse über agile Methoden notwendig, ggf. auch ein Raum, der als Kreativitätsraum (z. B. von interdisziplinären Teams) genutzt werden kann und konkrete Möglichkeiten bietet, sich im agilen Arbeiten auszuprobieren. Fragen der Schularchitektur und -ausstattung werden in diesem Zusammenhang ebenfalls relevant.

▷ Warum wollen wir agil arbeiten?

Um sich auf neue Arbeitsweisen einlassen zu können ist es notwendig, die Notwendigkeit und den Sinn hinter den Veränderungen zu verstehen. Das Kollegium muss darüber aufgeklärt werden. Des Weiteren ist es für alle Personen hilfreich, die inhaltlichen Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten bezüglich des agilen Arbeitens zu kennen. So können aktuelle Anforderungen, beispielsweise die Entwicklung zur Ganztageschule, dazu anregen, über

neue (agile) Formen der Zusammenarbeit nachzudenken.

IV. AGILES MINDSET

► Wie sieht unser agiles Arbeiten konkret aus?

Beispielsweise können wir darauf verstärkt achten, die Arbeitsgruppen mit Personen aus unterschiedlichen Fachgebieten zu besetzen, konkrete Bedürfnisse der Nutzerinnen und Nutzer zu erfragen oder Fehler stärker als Helfer auf dem Weg zu einer besseren Lösung zu sehen.

► Was sind Merkmale unserer agilen Arbeit?

Wir entwickeln sehr schnell erste Prototypen unserer Ideen und holen in kurzen und regelmäßigen Abständen Feedback dazu ein. Wir versuchen, neue Entwicklungen auch für unsere Schule bzw. unseren Unterricht nutzbar zu machen.

Nun gilt es, die entwickelten Aspekte nach und nach anhand eines konkreten Zeitplans umzusetzen und – analog zu agilen Methoden – immer wieder vorzustellen und zu überprüfen. Das kann auch bedeuten, dass im Laufe der Umsetzung neue Aspekte wichtig oder notwendig, andere unwesentlicher werden. Der Schulleitung kommt bei dieser Veränderung der Schulkultur eine wichtige Rolle zu: Die Schulleitung initiiert nicht nur den Abstimmungsprozess und die Umsetzung der gemeinsam entwickelten Ziele, sondern sie lebt das agile Mindset und das agile Arbeiten vor. Dazu benötigt sie, wie oben deutlich wurde, selbst ein agiles Mindset: „Alle Führungsrollen lassen sich selbst auf diese neuen agilen Konzepte ein, etablieren sie nachhaltig im Unternehmen und verankern sie konsequent, während sie selbst moderne und flexible Personalinstrumente [...] als „Wirk-Zeuge“ nutzen, um ihre Mitarbeiter (lateral) zu führen und optimal zu unterstützen“ (Häusling/Rutz 2017, S. 111). Auf diese Weise kann eine aktive Führung der Mitarbeitenden gelingen und Schule agil entwickelt werden.

DISKUSSION UND FAZIT

Ob agile Herangehensweisen in der Schulentwicklung insgesamt (Unterrichts- Personal- und Organisationsentwicklung) erfolgreicher sind als andere Ansätze bleibt abzuwarten. Im deutschsprachigen Raum gibt es hierzu bislang kaum empirische Erkenntnisse, hier eröffnet sich ein neues Forschungsfeld. Die Diskussion beispielsweise um gelingende Formen der Zusammenarbeit von Lehrpersonen lässt jedoch vermuten, dass agile Herangehensweisen bei komplexen Problemen erfolgreicher

und schneller verlaufen könnten. Dies gilt umso mehr, wenn sie professionell gestaltet und dauerhaft begleitet werden. Ein agiles Mindset ist die Voraussetzung dafür, dass diese Formen der Schulentwicklung überhaupt denkbar werden. Schulleitungen wie auch pädagogische Führungskräfte tun daher gut daran, sich mit dem Thema agiles Mindset und Agilität in der Schulentwicklung gründlich auseinanderzusetzen, um so Potenzial und Einsatzmöglichkeiten für ihre Schule auszuloten.

Zu den Autorinnen und Autoren:

Dr. Sven Wippermann, Tobias Stricker M.A. und Iris Schmidberger M.A. arbeiten am Institut für Bildungsmanagement der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

<http://bildungsmanagement.ph-ludwigsburg.de/>

Literatur:

Greßer, Katrin; Freisler, Renate (2017): *Agil und erfolgreich führen. Neue Leadership-Kompetenzen: Mit einem agilen Mindset und Methoden Ihre Führungspersönlichkeit entwickeln*. 2. Auflage. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.

Greßer, Katrin; Freisler, Renate (2018): *Einstieg in die Agilität*. In: managerSeminare. Heft 238, S. 76-83.

Häusling, André; Rutz; Bernd (2017): *Agile Führungsstrukturen und Führungskulturen zur Förderung der Selbstorganisation – Ausgestaltung und Herausforderungen*. In: von Au, Corinna (Hrsg.): *Struktur und Kultur einer Leadership-Organisation. Holistik, Wertschätzung, Vertrauen, Agilität und Lernen*. Wiesbaden: Springer.

Hofert, Svenja (2018): *Das agile Mindset. Mitarbeiter entwickeln, Zukunft der Arbeit gestalten*. Berlin: Springer Gabler Verlag.

Hofert, Svenja; Thonet, Claudia (2018): *Der agile Kulturwandel. 33 Lösungen für Veränderungen in Organisationen*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Huber, Menno (2019): *Schule agil entwickeln – Mode oder Zukunft? In: PaedF - Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Heft 05/2019, S. 182-186.*

Kaiser, Heinz (2019): *Wie zukunftsfähig ist die Schule? In: PaedF - Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Heft 05/2019, S. 161.*

Kiel, Volker (2019): *Führen in Zeiten des Wandels. In: Lippmann, Eric; Pfister, Andres; Jörg, Urs (Hrsg.): Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin: Springer, S. 809-884.*

Lewrick, Michael, Link, Patrick; Leifer, Larry (2018): *Das Design Thinking Playbook. Mit traditionellen, aktuellen und zukünftigen Erfolgsfaktoren*. München: Vahlen.

Schmidberger, Iris; Wippermann, Sven; Stricker, Stricker (2019, in Druck): *Design Thinking: Grundlagen und Mindset einer nutzerorientierten Innovationsmethodologie. In: Journal für Schulentwicklung. Heft 4/2019.*

Schnell, Wolfgang; Kaiser, Heinz (2019): *Kann die Schule die Anforderungen von morgen bewältigen? PädF-Kontrovers. In: PaedF - Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Heft 05/2019, S. 180-181.*

Stricker, Tobias; Eberhardt, Elvira; Weyland, Michael (2020, in Vorbereitung): *Evidenzorientierte Schulentwicklung. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Regenthal, Gerhard (Hrsg.): Schulmanagement der Zukunft. Schule innovativ gestalten*. Stuttgart: Raabe Verlag.

Summerer, Alois; Maisberger, Paul (2018): *Teamwork agil gestalten. Das Mitmachbuch*. München: Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG

Wippermann, Sven; Schmidberger, Iris; Stricker, Tobias (2019): *Design Thinking in der Unterrichts- und Schulentwicklung. Handlungsfelder und Gestaltungsmöglichkeiten im Schulmanagement. In: ASD (Hrsg.): b:sl. Beruf: Schulleitung. 14. Jahrgang 2019, S. 19-22.*

Wippermann, Sven; Schmidberger, Iris; Stricker, Tobias (2020, in Vorbereitung): *Schule agil entwickeln. Scrum, Design Thinking & Co. In: Regenthal, Gerhard (Hrsg.): Schulmanagement der Zukunft. Schule innovativ gestalten*. Stuttgart: Raabe Verlag.

Ganztags-Rechtsanspruch kostet 5,3 Milliarden Euro pro Jahr ab 2025

Neue Studie der Bertelsmann-Stiftung

Die Serie zur Hattie-Studie „Visible Learning“ befasst sich in dieser Ausgabe mit einer Bilanz zentraler Handlungsperspektiven, wie sie die Autoren in ihrem Buch „Lernen nach Hattie – Wie gelingt guter Unterricht?“ (Beltz-Verlag, S. 217-221) aufgezeigt haben.

Text: Bertelsmann Stiftung • Foto: Rubén Rodriguez, Unsplash

Die aktuelle Studie der Bertelsmann Stiftung zeigt, dass für bereits bestehende Ganztagschulen weitere Kosten von 0,8 Mrd. Euro jährlich anfallen, um die Öffnungszeiten, vor allem in den Ferien, zu erweitern.

Aktuell verhandeln Bund und Länder über die im Koalitionsvertrag in Aussicht gestellte Beteiligung des Bundes an den Personalkosten, die durch zusätzlich einzurichtende Ganztagsplätze zur Verwirklichung des Rechtsanspruchs anfallen. Grundlage dieser Verhandlungen ist eine Kostenschätzung des Deutschen Jugendinstituts aus dem Oktober dieses Jahres. Für das Jahr 2025, dem geplanten Jahr des Inkrafttretens des Rechtsanspruchs, taxiert die Studie die laufenden Kosten auf 4,5 Milliarden Euro. Explizit ausgeklammert wurden dabei mögliche Anpassungskosten für die 1,2 Millionen bestehenden Ganztagsplätze in Grundschulen an die Vorgaben des Rechtsanspruchs. Dieser sieht nach den aktuellen Planungen eine Öffnungszeit an den fünf Schultagen von je acht Zeitstunden vor, sowie eine Ferienöffnung in mindestens zehn Ferienwochen.

In unserem Auftrag haben Klaus Klemm, Markus Sauerwein und Dirk Zorn nun beziffert, wie groß dieser Anpassungsbedarf deutschlandweit ausfällt. Dazu analysierten die Forscher repräsentative Daten der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Der Befund: 22,4 Prozent aller offenen und 25,6 Prozent aller gebundenen Ganztagsgrundschulen haben demnach in den Unterrichtswochen weniger als acht Zeitstunden an fünf Tagen geöffnet. Im Mittel beträgt der Fehlbetrag zur Soll-Öffnungszeit 3,65 Zeitstunden. Noch größer fällt die Lücke aus, was die Ferienzeiten betrifft: 35,9 Prozent aller offenen und immerhin 30 Prozent aller gebundenen Ganztagsgrundschulen sind in den Ferien bislang komplett geschlossen.

Um die Lücke zu den Rechtsanspruchs-Vorgaben zu schließen, wären nach den Berechnungen der Forscher 11.200 Erzieherinnen und Erzieher und 237 Lehrkräfte in Vollzeit zusätzlich nötig. Dies entspricht Kosten von 815 Millionen Euro im Jahr 2025. Die laufenden Kosten erhöhen sich damit gegenüber den Berechnungen des DJI um knapp ein Fünftel auf jährlich 5,3 Milliarden Euro.

Dirk Zorn, Bildungsexperte der Bertelsmann Stiftung, ordnet die Zahlen ein:

„Zur Erfüllung des Rechtsanspruchs müssen nicht nur zusätzliche Ganztagsplätze geschaffen werden. Benötigt werden darüber hinaus 815 Millionen Euro pro Jahr, um die bereits bestehenden Ganztagschulplätze auf das angestrebte Niveau zu heben.“

Zorn fordert deshalb einen finanziellen Kraftakt im Schulerchluss von Bund und Ländern, um die Kommunen, in deren Verantwortung die Gewährleistung des Rechtsanspruchs liegt, nicht mit den zusätzlichen Kosten alleine zu lassen: „Von guten Ganztagsangeboten profitieren alle Kinder und ihre Familien.“



Der Ausbau der Ganztagschule wird wohl kostenintensiver ausfallen als angenommen

Worauf es wirklich ankommt

Durchdachte Unterrichtsarrangements als Basis für vielfältige Lerngelegenheiten

Die Serie zur Hattie-Studie „Visible Learning“ befasst sich in dieser Ausgabe mit einer Bilanz zentraler Handlungsperspektiven, wie sie die Autoren in ihrem Buch „Lernen nach Hattie – Wie gelingt guter Unterricht?“ (Beltz-Verlag, S. 217-221) aufgezeigt haben.

Autoren: **Ulrich Steffens & Dieter Höfer** • Foto: **Andreas Lischka, Pixabay**

„AUF DEN LEHRER KOMMT ES AN!“

Die wohl verbreitetste Aussage zur Forschungsbilanz von John Hattie scheint sich in dem Satz „Auf den Lehrer kommt es an!“ zu kumulieren. Allerdings dürfte nach all den Darlegungen in den vorausgegangenen Kapiteln wohl klar geworden sein, dass diese Botschaft eine populäre Verkürzung darstellt. Viele Rezipienten assoziieren damit, dass es die Lehrerpersönlichkeit ist, auf die es letztendlich ankommt. „Entweder man hat’s oder eben nicht!“ Das ist jedoch zu einfach. So spielen zwar die pädagogisch-professionellen Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern eine entscheidende Rolle für erfolgreiches Handeln im Beruf (siehe dazu v.a. die in Kap. 3.3 dargestellten „grundlegenden Modelle und Denkweisen“), allerdings sind diese professionellen Haltungen nur so viel wert, wie sie im pädagogischen Handeln auch einen praktischen Niederschlag erfahren: Die den Lernenden zugewandten und unterstützenden Haltungen müssen für die Schülerinnen und Schüler sichtbar werden, damit sie Wirkung erzielen können. Es geht also nicht so sehr um die gutgemeinten erzieherischen Absichten von Lehrpersonen, vielmehr geht es darum, wie sie mit den Lernenden arbeiten, ob sie gut unterrichten.

Die Auffassung, es käme ‚nur‘ auf die Lehrperson an, wird auch gerne von all denjenigen verwendet, die das Einzelkämpfertum an Schulen – vielleicht aus Angst vor Veränderung, vielleicht, weil sie es nicht besser wissen – noch immer verteidigen. Diese Sicht der Dinge schafft für den Einzelnen eine spürbare Entlastung in einem hoch anspruchsvollen Beruf, bei dem es angesichts der vorherrschenden „weichen Technologie“ oft kein klares Richtig oder Falsch gibt. Die Entlastung bezieht sich dabei nicht nur auf die psychischen Verarbeitungsprozesse, sondern auch auf die Vermeidung möglicher Konsequenzen: „Da kann man eben nichts machen!“ Mit dieser fatalen Sicht verstellt sich der Blick auf die konstruktive Perspektive der Veränderung eines unzulänglichen Zustands. Denn der „schlechte Lehrer“ ist nicht vorrangig eine Persönlichkeitsfrage, sondern in erster Linie eine der fehlenden Gelegenheiten in der Ausbildung und vor allem des Weiterlernens im Beruf.

Gut zu unterrichten, ist also auch eine Frage des Trainings und des Sich-darauf-Einlassens. Die Bereitschaft dazu sollte bei jemandem, der Lehrerin oder Lehrer werden will oder bereits ist, selbstverständlich sein. Insofern ist Unterricht, insbesondere schlecht gemachter, immer

verbesserungswürdig. Allerdings bedarf es dazu der Initiierung und Realisierung – sei es durch eigenen Antrieb, durch die pädagogische Profession mit ihren Standards oder durch die Schulaufsicht mit ihren Unterstützungsleistungen. Es ist auffallend, wie wenig ausgeprägt alle drei Zugänge sind.

„ES IST NICHT DER KLASSISCHE FRONTALUNTERRICHT, DER KLUG MACHT!“

Nicht nur die „FAZ“ jubelte und titelte: „Frontalunterricht macht klug“. Doch was Hattie zufolge zum Lernerfolg beiträgt, ist nicht jener Unterricht, bei dem Lehrerinnen und Lehrer den Lernenden vom Pult aus ihr Wissen diktieren, sondern vielmehr die häufig als Frontalunterricht missverstandene „Direkte Instruktion“. Das wiederum ist eine Vorgehensweise, bei der sich Lehrpersonen für den Unterricht zwar verantwortlich fühlen, aber immer aus der Perspektive (und unter Einbindung) der Schülerinnen und Schüler. Hattie meint damit eine wirksam gestaltete Lenkung des Unterrichtsgeschehens. Das ist nicht notwendigerweise das klassische „gelenkte Unterrichtsgespräch“ – schon gar nicht das, bei dem sich nur ein kleiner Teil der Lernenden beteiligt. Vielmehr geht es um durchdachte Unterrichtsarrangements, die anspruchsvoll sind und den Schülerinnen und Schülern vielfältige Lerngelegenheiten ermöglichen.

Für Hattie ist mit dem Ansatz ein breites Verhaltensrepertoire verbunden. Dazu zählen vielfältige Lernstrategien, hohe Erwartungen an die Lernenden, kognitive Aktivierung, Zutrauen in die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, eine positive Fehlerkultur mit der Möglichkeit, Ursachen für Fehler zu erforschen, eine positive Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden, aber auch die Bereitschaft, Peer-Tutoring, sprich das Lernen der Schüler voneinander, als Methode zu integrieren. Es geht also nicht um einen lehrerzentrierten, sondern um einen schülerorientierten Unterricht, bei dem die Lehrpersonen ständig Feedback geben und auch selbst annehmen. Und um einen Unterricht, bei dem sich Lehrerinnen und Lehrer als Lernende verstehen.

Die „zentrale Rolle“ der Lehrkraft, die Hattie einfordert, besteht demnach darin, den Unterricht so zu arrangieren, dass wirklich Lernerfolge dabei herauskommen. Das war zwar schon immer Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, allerdings blieb das Erreichen der Lern-

ziele zumeist doch eher auf der Oberfläche hängen. Hattie kritisiert ein übermäßiges Vertrauen von Lehrerinnen und Lehrern in die Bedeutung der Informationen auf der Faktenoberfläche. Demgegenüber fordert er eine stärkere Ausrichtung auf ein Tiefenverstehen einerseits und eine intensivierte Ausrichtung auf die Fähigkeiten zum erfolgreichen Konstruieren von Theorien des Wissens und der Realität andererseits. Hattie nennt z.B. folgende Kriterien für wirksamen Unterricht:

- ▷ Klare, für die Lerngruppe transparente Zielsetzungen,
- ▷ Wissen, wo jeder einzelne Schüler steht,
- ▷ aktive Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler,
- ▷ klare didaktische Vorstellungen über die Lerninhalte und wie diese am besten vermittelt werden können,
- ▷ permanente Überprüfung, ob das Gelernte auch richtig verstanden wurde,
- ▷ verständliche Bilanzierung des Gelernten, Einbettung der Schlüsselbegriffe in größere Zusammenhänge,
- ▷ wiederkehrende Anwendung des Gelernten in unterschiedlichen Kontexten.

Worauf es vor folglich insbesondere ankommt, sind klare Strukturen und Störungsprävention, ein unterstützendes Lern- und Sozialklima sowie in besonderem Maße eine kognitive Aktivierung. Diese drei Aspekte gelten in der Lehr- und Lernforschung als „Basisdimensionen“ des Unterrichtens. Darüber hinaus kommt es aber auch darauf an, dass sich Lehrpersonen auf die Sicht der Lernenden einlassen, um jedem Kind und jedem Jugendlichen ein Lernen auf seinem Niveau zu ermöglichen.

Hattie geht es vor allem um „wirksames Lehrerhandeln“. So kann es z.B. nicht darum gehen, Inhalte eines mehr oder weniger abstrakten Curriculums im Unterricht wie auch immer „durchzunehmen“, sondern es kommt darauf an, allen Schülerinnen und Schülern z.B. durch effektive Formen der Rückmeldung individuelle Lernprozesse zu ermöglichen. Inhalt und Methode gehören dabei immer zusammen, müssen aber auch ‚passen‘; Methoden nur um des Methodenwechsels willen würde Hattie aber sicherlich ablehnen. Das heißt, die Auswahl bestimmter Methoden für bestimmte Inhalte ist daran zu überprüfen, wie wirksam sie die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstützen.

Hatties Anliegen ist es dabei, dass sich Lehrpersonen auf die Sicht der Lernenden einlassen und zu gewährleisten versuchen, dass jedes Kind und jeder Jugendliche auf seinem Niveau erfolgreich lernen können. Dies erfordert zugleich ein pädagogisches Ethos, das professionell mit der Beziehungsebene umgeht. Hattie verlangt von den Lehrpersonen eine empathische berufsbezogene Haltung, die durch Zuwendung, Respekt und Leistungserwartungen ein förderliches Lernklima schafft. Dazu gehört natürlich auch das Sich-Kümmern um das soziale Miteinander in der Lerngruppe. Die Lehrperson muss ihre Schülerinnen und Schüler genau kennen, sie ermutigen, ihnen etwas zutrauen. Auf die Bedeutung, die dem „Beziehungsaspekt“ in Lernprozessen zukommt, auch und gerade für fachliche Leistungen, wurde bereits an verschiedenen Stellen ausdrücklich hingewiesen (siehe beispielsweise Kap. 7.3.4).

Das besondere Verdienst Hatties ist darin zu sehen, dass er über die erwähnten Basisdimensionen erfolgreichen Unterrichtens hinaus noch eine weitere zentrale Verhaltenskomponente in das richtige Licht rückt, nämlich eine evaluative Vorgehensweise (vgl. dazu Kap. 5.3). Unterrichtsbezogene Evaluation meint die systematische Nutzung aller zugänglichen Informationen, die Auskunft über Lernmöglichkeiten, Lernstand, Lernprozesse und Lernerträge der Schülerinnen und Schüler liefern. Das können ganz kleine Informationsbestandteile sein, z.B. hinsichtlich noch bestehender Schwächen und Stärken in einer Lernsequenz, aber auch Ergebnisse aus Lernstandsgesprächen mit Kindern und Jugendlichen, kleine Leistungstests oder Klassenarbeiten, aber auch standardisierte Lernstandserhebungen wie VERA. Folgende Fragentrias ist für Hattie konstitutiv: „Where are you going?“ „How are you going?“ und „Where to next?“

Die genannte Fragentrias betrifft die Lehrenden gleichermaßen wie die Lernenden. Feedback ist in doppelter Weise zu verstehen: Einerseits erhalten die Lernenden vom Lehrenden ein Feedback über ihren Lernstand, andererseits geben sie als Lernende dem Lehrenden ein entsprechendes Feedback. Selbstreflexion und Feedback sind konstitutive Elemente unterrichtlicher Prozesse. Eine Schülerin oder ein Schüler muss wissen, was sie oder er lernen und können soll und muss über ihre bzw. seine Arbeitsprozesse, Lernwege, Probleme, Stolpersteine und Ergebnisse reflektieren können. „Habe ich das Ziel erreicht?“ „Woran wird das sichtbar?“ „Wo lagen meine Probleme?“ „Was hat mir geholfen?“ usw.

Diese Metakognition, das wurde auch schon bei PISA deutlich, ist ganz entscheidend für einen nachhaltigen Lernprozess. Die Lehrperson muss dies initiieren und begleiten, dafür Instrumente und Strukturen zur Verfügung stellen. Und Feedback an die Schülerinnen und Schüler bedeutet nicht Noten zu nennen, Lob oder Tadel zu äußern, sondern zurückzuspiegeln, was gemacht wurde, Prozesse zu begleiten und Wege aufzuzeigen. Im Übrigen sind Lehrkräfte, die sich selbst als Lernende verstehen und ihr eigenes Handeln auf Selbstwirksamkeit hin überprüfen, die einflussreichsten Lehrpersonen nach Hattie.

Auf diese Weise wird verständlich, was Hattie mit „Visible learning“, dem Titel seiner Forschungsbilanz, meint: Die Unterrichtsgestaltung soll mit den Augen der Lernenden erfolgen, die Lehrperson soll sich in die Lernprozesse hineinversetzen, um Lernprozesse aktiv gestalten zu können.

„OFFENER UNTERRICHT IST VORAUSSETZUNGSREICH!“

Die Effekte von offenem Unterricht oder freier Arbeit sind laut Hatties Forschungsbilanz äußerst gering – was Kritiker der Reformpädagogik rasch für sich vereinnahmt haben. Dabei bedeutet das nicht, dass die Methoden nicht wirksam oder schlechter als traditioneller Unterricht sind (vgl. dazu Kap. 5.2), sondern nur, dass es zur klassischen Herange-



Es kommt nicht nur auf die Lehrerin bzw. den Lehrer als Person an

hensweise keinen Unterschied gibt. Und auch das nur, was den reinen fachlichen Lernerfolg betrifft. Was reformpädagogische Konzepte in anderen Bereichen bringen – etwa für die Selbstständigkeitsförderung oder für soziales Lernen, müsse nochmals gesondert betrachtet werden. Ausdrücklich ist vor einer Fehlinterpretation zu warnen: Verglichen wurden der traditionelle und der Offene Unterricht. Die vorliegenden Ergebnisse sagen nur aus, dass keine der beiden Methoden zu besserem Fachwissen führen. Der Offene Unterricht aber soll ja in erster Linie die Fähigkeit zum selbstständigen Denken, Lernen und Arbeiten der Schülerinnen und Schüler und die Lernfreude erhöhen. Die Steigerung des Fachwissens ist nicht das vorrangige Ziel Offenen Unterrichts.

Allerdings gilt es zu beachten: Wenn selbstständiges und freies Lernen bisher so verstanden wurde, dass Schüler sich weitgehend selbst überlassen bleiben und die Lehrkraft nur indirekt ins Geschehen eingreift, dann zwingt Hattie sicherlich zum Umdenken. Aber selbstständiges Lernen muss ja nicht „Laissez faire“ bedeuten. Wirkungsvolle Unterrichtsarrangements des Selbstständigen Lernens zeichnen sich auch heute schon durch gezielte und gute Planung, durchdachte Materialangebote, klare Zielvorgaben und sinnvolle Strukturhilfen aus. So haben sich in Hatties Forschungsbilanz „Peer-Tutoring“ und „reziprokes Unterrichten“ als überaus wirksam erwiesen. Es gilt also genauer hinzuschauen: Wenn beispielsweise Projektunterricht bedeutet, dass Lernende sich selbst Themen suchen und sich dann auch komplett allein darin zurecht finden müssen, dann sollte hier dringend darüber nachgedacht werden, welche Schülerinnen und Schüler in ihrer Lernentwicklung so weit sind, dass sie dies wirklich können und wo Hilfen, Strukturen, Orientierung auf jeden Fall vonnöten sind. Dies gilt insbesondere dann, wenn erforderliches Vorwissen fehlt, was meistens bei der Einführung in ein neues Themenfeld der Fall ist.

Gerade schwächere Schülerinnen und Schülern kommen mit offeneren Lernkontexten weniger klar, wenn ihnen dazu die ‚kognitiven Landkarten‘ zur Selbstorganisation der Lernprozesse fehlen. Für sie ist eine engere Führung mit kürzeren Anleitungintervallen umso wichtiger. Eckhard Klieme vom Deutschen Institut für Internationale Päd-

agogische Forschung (DIPF) betont, dass offene Lernformen für den Aufbau intelligenten Wissens nur relevant sind, wenn sie mit klarer Strukturierung und herausfordernden Inhalten einhergehen.

Offene Lernarrangements gelten im Übrigen als „voraussetzungsreich“, d.h. es bedarf schon einer eingehenden Vorbereitung und Einführung, um hier erfolgreich unterrichten zu können. Das wird leicht unterschätzt, was sicherlich ein entscheidender Grund dafür ist, dass es auch viel schlechten offenen Unterricht gibt.

Abschließend soll nochmals betont werden, dass es nicht um die alternative „Direkte Instruktion“ oder „offener Unterricht“ geht. Vielmehr ist die Lösung in einer geeigneten Verbindung zu sehen: „Das Modell des sichtbaren Lehrens und Lernens kombiniert lehrerzentriertes Lehren und schülerzentriertes Lernen, statt beide gegeneinander auszuspielen“ (Hattie 2013, S. 31).

„OHNE STRUKTURMASSNAHMEN GEHT ES NICHT!“

Obwohl in Hatties Forschungsbilanz den strukturellen Maßnahmen eine nachgeordnete Bedeutung beigemessen wird, werden diese damit nicht obsolet. Gerade dann, wenn es das Anliegen ist, bestmöglichen Unterricht zu realisieren, erfordert dies eine weitere Professionalisierung des pädagogischen Personals durch Fortbildung und Beratung bis hin zu Supervision und Coaching. So haben sich in Hatties Forschungsbilanz Maßnahmen der Lehrerfortbildung, insbesondere „Mikro Teaching“, als sehr wirksam erwiesen.

In der Lehreraus- und -fortbildung müssen Lehrkräfte die Kompetenzen erwerben, die dazu nötig sind, ihre Fachgebiete inhaltlich zu durchdringen, Unterrichtsarrangements professionell zu gestalten und Lernprozesse empathisch und individuell zu begleiten. Das leistet Lehrerbildung heute noch nicht im erforderlichen Maße. Viele Universitäten konzentrieren sich noch vor allem auf fachliche Aspekte, in einigen Bundesländern ist die Dauer des Referendariats gekürzt worden, auch Schulpraktika allein lösen das Problem nicht. Zum anderen brauchen Lehrpersonen auch inhaltliche Unterstützung, etwa durch curriculare Programme und Materialien. Es kann nicht sein, dass Lehrpersonen sich in alter Einzelkämpfermanier alles allein erarbeiten müssen, beispielsweise zur kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung. Damit sind Lehrkräfte überfordert. Auch eine rein punktuelle Lehrerfortbildung – hier einmal ein Nachmittag, dort einmal ein Workshop – macht wenig Sinn. Es braucht längerfristige, kontinuierliche Angebote.

Auch Lehrerkoooperation ist deshalb unerlässlich, sei es im Rahmen von schulinterner Lehrerfortbildung, im Interesse curriculärer Entwicklungsarbeit oder einer Unterrichtsentwicklung für die Verbesserung beispielsweise der bereits genannten „Basisdimensionen“ erfolgreichen Unterrichtens. Wenn Kollegien sich entwickeln sollen, dann bedarf es auch schulinterner struktursetzender Maßnahmen, wie Ressourcen, Zeitgefäße und funktionierende Gremien, in denen systematisch an einer Verbesserung der schulischen Primärprozesse gearbeitet werden kann.

Organisations- und Strukturmaßnahmen sind folglich unverzichtbar, wenn Lehrerinnen und Lehrer erfolgreich unterrichten und beständig an ihrer beruflichen Weiterentwicklung arbeiten sollen. Dies steht für Hattie außer Frage, was er v.a. in seinen praktischen Folgerungen „Sichtbares Lernen für Lehrpersonen“ (Hattie 2014) klar zum Ausdruck bringt. Dabei nimmt für ihn die Lehrerkoooperation einen zentralen Stellenwert ein. Insbesondere in dieser Hinsicht sind Hatties Aussagen zur Bedeutungslosigkeit von Struktur- und Ressourcenfragen an anderer Stelle (Hattie 2013) missverständlich (vgl. dazu ausführlicher Kap. 5.4).

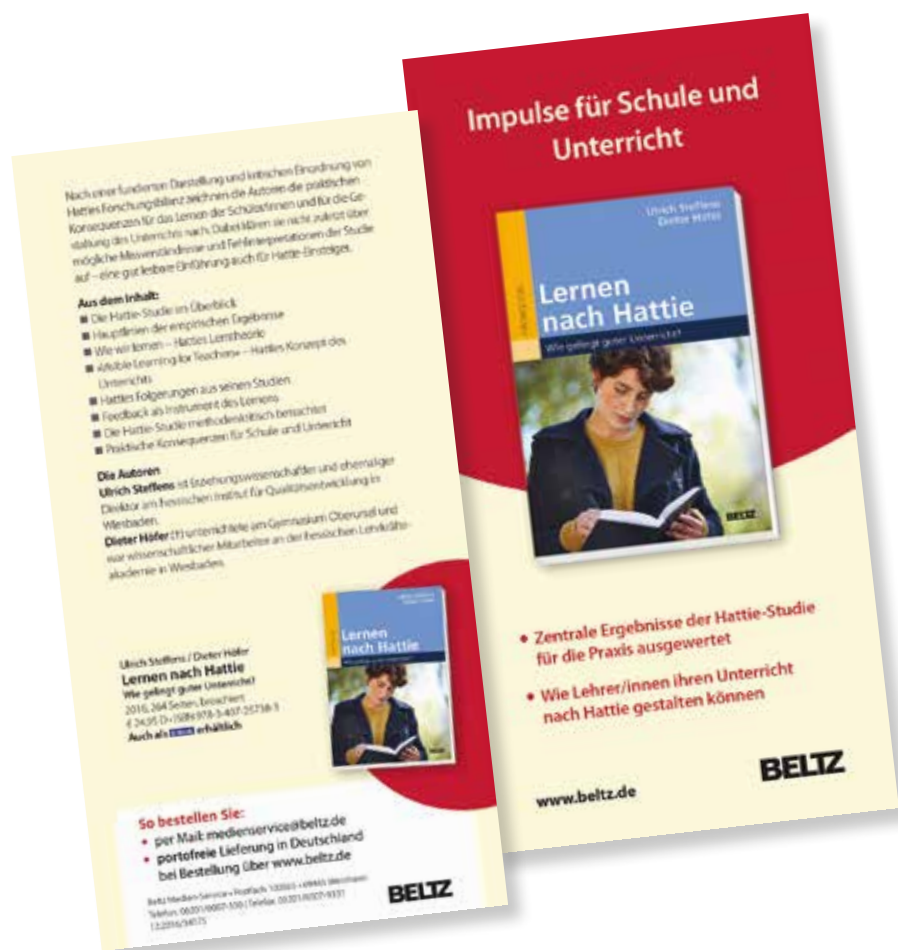
Unmissverständlich ist Hattie demgegenüber in seinen Aussagen gegenüber einer vorherrschenden Bildungspolitik. Er hält ihr explizit vor, dass sie sich viel zu sehr auf organisatorische und strukturelle Maßnahmen konzentriert, obwohl diese nahezu unwirksam seien. Insbesondere kommen Reformen zu kurz, die auf eine Professionalisierung des Lehrpersonals ausgerichtet sind und das Lehrerhandeln



verbessern. So zeigt Hattie auf, dass schlecht qualifizierte Lehrkräfte um das Drei- bis Vierfache schlechtere Lernleistungen bei ihren Schülerinnen und Schülern erreichen als gut qualifizierte Lehrpersonen.

Die Einübung von Lehrstrategien geht allerdings nicht in einer einmaligen Informationsveranstaltung oder in einem einzigen Nachmittagsseminar. Vielmehr setzt das ein längerfristiges Training voraus – einschließlich Praxisberatung und Coaching. Solche Maßnahmen gibt es aber in Deutschland kaum, zumal Lehrerfortbildung und Schulberatung in einigen Bundesländern in den letzten Jahren systematisch abgebaut wurden, teilweise damit begründet, dass die selbstständige Schule für die Fortbildung und Beratung selbst verantwortlich sei. Diese Entwicklung steht im krassen Gegensatz zu den von Hattie dargestellten Forschungsbefunden. Statt der konstatierten Rückentwicklung von Unterstützungsmaßnahmen für das pädagogische Personal müsste in die weitere Professionalisierung investiert werden, vorrangig in die Diagnosekompetenz und in die fachdidaktische Kompetenz. Der Lehrerteamkooperation fällt die Funktion eines ‚Transmissionsriemens‘ für Verbesserungen der Lehr- und Unterrichtsqualität zu. Gemessen an Hatties Ansprüchen müsste sie in unseren Schulen institutionell besser abgesichert und erheblich ausgeweitet werden.

Auch bei anderen Schulstrukturaspekten sorgt Hattie für Missverständnisse: Wenn Hattie davon spricht, dass Schulstrukturfragen unbedeutend sind, dann meint er damit auch, dass Privatschulen, im Durchschnitt betrachtet, kaum besser abschneiden als staatliche Schulen und dass eine Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach ihren Leistungen („abilitygrouping“; „tracking“) – auf Deutschland übertragen am ehesten zu vergleichen mit Schulformen (genauer gesagt mit Schulzweigen an kooperativen Gesamtschulen) – zu keinen besseren Lernleistungen führt als leistungsdurchmischte Jahrgangsklassen, wie das im deutschsprachigen Raum im Prinzip in Gesamtschulen bzw. Gemeinschaftsschulen der Fall ist (in Österreich: neue Hauptschule). Hattie ist in seiner Forschungsbilanz hier ganz klar: Er sagt, „tracking“ habe nur minimale Effekte auf die Lernergebnisse, aber profunde negative Effekte, was die Gerechtigkeit anbelangt („equity effects“). Mit Verweis auf andere Autoren betont er, dass „tracking“ die unfaire Verteilung von Privilegien garantiere. Aus den Forschungsbefunden wird aber auch deutlich: Die Systemfrage ist nicht die alles entscheidende, aber zugleich gilt: Eine Form des Unterrichts, die Hattie als wirksam bezeichnet, ist auch nicht mit Selektion, Abschulung und Abstufung vereinbar.



Literatur

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

Hattie, J. (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

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; in 2019 erschienen: Ulrich Steffens & Rudolf Messner (Hrsg.): *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3*. Münster: Waxmann, 2019.

Kontakt: UlrichSteffens@gmx.de, 0611 / 462 115.

Digitalisierung an Schulen: eine Chance, Lehrkräfte und Verwaltung zu entlasten

Mehr Zeit für das Wesentliche

Digitale Medien haben sich zu gewohnten Begleitern unseres Alltags entwickelt. Das prägt natürlich auch das Bildungssystem. Doch zu einer umfassenden Digitalisierung an Schulen gehören nicht nur digitale Medien und Endgeräte, sondern vielmehr auch die Modernisierung organisatorischer Abläufe.

Autorin: **Ramona Dietrich**

Mit digitalen Schulmanagement-Tools können Lehrkräfte, Eltern und Verwaltung besser vernetzt werden und somit Zeit und Ressourcen sparen. Welche Chancen und Möglichkeiten bieten die Systeme und worauf sollte man bei der Einführung achten?

WENIGER VERWALTUNGSaufWAND, MEHR ZEIT FÜR UNTERRICHT UND SCHÜLER

Morgens stehen in Schulsekretariaten die Telefone nicht still: Im Minutentakt melden Eltern ihre Kinder krank. Lehrkräfte hören von Schülern immer wieder Sätze wie „den Elternbrief habe ich zu Hause vergessen“ und müssen tage- oder wochenlang daran erinnern. Diese und weitere ineffiziente organisatorische Abläufe kosten Lehrkräfte und Schulleitungen in Deutschland viele Stunden Zeit. Hier kann die Digitalisierung Abhilfe schaffen: Bisher aufwändige, manuelle Prozesse, wie etwa Krankmeldungen, der Versand von Elternbriefen oder der Aushang von Vertretungsplänen, können mittels diverser Software-Lösungen um ein Vielfaches effizienter gestaltet werden. Schließlich sind Informationen dank digitaler Technologien überall und sofort abruf- sowie steuerbar. Eltern können ihre Kinder so online oder per App krankmelden. Lehrkräfte müssen keine Zettel mehr mit dem Sekretariat austauschen: sie sehen die Krankmeldung ebenfalls in der App und können zusätzlich weitere abwesende oder verspätete Schüler melden. An immer mehr Schulen ist diese Arbeitsweise bereits Normalität und spart den Beteiligten Zeit, die dann wieder für Unterricht und Schüler genutzt werden kann. Auch die Kommunikation mit Eltern und Schülern wird mithilfe solcher Tools vereinfacht. Johannes Stanggassinger hat als Softwareentwickler und Sohn eines Lehrers diese Chancen vor Jahren erkannt und ent-

wickelte das digitale Schulverwaltungstool „Schulmanager Online“. In seiner Arbeit macht er die Erfahrung, dass viele Schulen die technische Ausstattung als Hindernis bei der Digitalisierung von organisatorischen Abläufen sehen, obwohl oft keine besondere Ausstattung notwendig ist: „Um Elternbriefe digital zu versenden und Krankmeldungen online entgegenzunehmen, reicht ein einziger Computer in der Verwaltung.“

SO GELINGT DIE DIGITALISIERUNG VON ORGANISATORISCHEN ABLÄUFEN

Einige Schulen haben das Potenzial bereits erkannt und befassen sich intensiv mit dem Thema Digitalisierung. Der entscheidende Hebel für die erfolgreiche Überführung in die digitale Welt ist neben der Auswahl eines geeigneten Tools auch die wirksame Einbindung und Überzeugung des Kollegiums: Nur wenn alle an einem Strang ziehen, bringen digitale Werkzeuge die gewünschte Erleichterung. Dabei müssen vor allem Ängste vor der Veränderung gewohnter Arbeitsabläufe überwunden werden. Stanggassinger empfiehlt dazu, eine „Digital-Gruppe“ zu bilden,

die verschiedene Programme sichtet, das für die Schule geeignetste aussucht und die Einführung begleitet. „In der Gruppe sollten jedoch nicht nur die Lehrkräfte sein, die bei allen Neuerungen ‚hier‘ schreien, sondern auch konservativere KollegInnen. Wenn die positive Erfahrungen machen, ist auch der Rest des Kollegiums schnell überzeugt“, so der Unternehmer. Ist das Kollegium besonders kritisch, so kann es helfen, zunächst einzelne Abläufe zu digitalisieren. Schulen können z. B. erst einmal nur Kalender und Vertretungsplan über ein Portal verfügbar machen. „So muss niemand gewohnte Arbeitsabläufe ändern. Die KollegInnen lernen die Vorzüge dieser Informationsmöglichkeiten zu schätzen. So wächst die Offenheit dafür, weitere Prozesse zu digitalisieren“, sagt Stanggassinger. Damit Schulen ohne Risiko erste Schritte gehen können, ermöglichen viele Software-Anbieter, darunter auch Schulmanager Online, kostenfreie Testphasen von bis zu sechs Monaten. So kann die komplette Schulfamilie die neue Arbeitsweise ausführlich testen, bevor eine Entscheidung getroffen wird.

SCHULMANAGER ONLINE: EINE PLATTFORM IM PORTRÄT

Inzwischen gibt es verschiedene Software-Anbieter für die digitale Schulorganisation. Schulmanager Online startete 2010 mit einer Online-Terminbuchung für Elternsprechtage. Inzwischen deckt das System mit 14 weiteren flexibel kombinierbaren Modulen, vom Digitalen Klassenbuch über die bargeldlose Bezahlung bis hin zur Kommunikation mit den Eltern, fast alle organisatorischen Aspekte des Schullebens ab. Bundesweit nutzen mehr als 500 Schulen das System, eine davon ist die Realschule Schöllnach. Der zweite Konrektor Andreas Oswald ist von den Vorteilen überzeugt: „Nicht nur unsere Sekretärinnen, auch wir als Schulleitung und die Lehrkräfte werden massiv entlastet“. Interessierte Schulen können das System unter www.schulmanager-online.de 6 Monate lang kostenlos testen.

Ganzheitlicher Blick auf Prävention im Schulalltag

Neue DGUV-Regel

Sicher und gesund lernen, unterrichten und arbeiten: Die neue DGUV-Branchenregel „Schule“ bündelt Präventionsmaßnahmen für den inneren und äußeren Schulbereich.

Text: **Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV)**

Foto: **redakter, Pixabay**

Wenn morgens um acht die Schulglocke läutet, kommen nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Lehrkräften zum Lernen und Arbeiten zusammen. Auch Erzieherinnen und Erzieher, Leitungsfachkräfte, Hausmeisterinnen und Hausmeister sowie Schulverwaltungsangestellte sind in Schulen beschäftigt. Wie der Betrieb an öffentlichen, allgemein- oder berufsbildenden Schulen für all diese Gruppen sicher und gesund gestaltet werden kann, zeigt die neue Regel 102-601 „Branche Schule“ der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV). Die Publikation bündelt Präventionsmaßnahmen für den inneren und äußeren Schulbetrieb erstmals in einem Dokument und richtet sich an Schulhoheits- und Schulsachkostenträger sowie an Leitungsfachkräfte.

ZUSAMMENSPIEL DER VERANTWORTLICHEN ERFORDERLICH

Für den inneren Schulbereich, insbesondere die Organisation des Schulbetriebs und der Lern- bzw. Lehrprozesse, sind die Ministerien und Senatsbehörden in ihrer Funktion als Schulhoheitsträger verantwortlich. Der äußere Schulbereich, etwa der Zustand der Gebäude, der Freiflächen und der Ausstattung, fällt in den Verantwortungsbereich der Kommunen und Landkreise in ihrer Rolle als Schulsachkostenträger. „Das gute Zusammenwirken beider Seiten im Großen wie im Kleinen ist entscheidend für den Arbeitsschutz in Schulen“, betont Dr. Heinz Hundeloh, Leiter des DGUV-Fachbereichs Bildungseinrichtungen. „Deshalb richtet sich die Branchenregel zum ersten Mal explizit an Verantwortliche beider Seiten.“ Mit zahlreichen Bildern und Praxistipps informiert die Publikation über gesetzliche Grundlagen sowie verpflichtende und freiwillige Präventionsmaßnahmen an Schulen. Symbole verdeutlichen, wo die Verantwortungsbereiche liegen und wann eine Zusammenarbeit erforderlich ist.

BLICK AUF UNTERRICHTSPROZESSE UND PSYCHISCHE GESUNDHEIT

Gefährdungen in der Schule können inhaltliche, organisatorische oder methodische Ursachen haben und sind von den jeweiligen Aktivitäten abhängig. Deshalb ist die Branchenregel in verschiedene Tätigkeitsfel-

der untergliedert: Aufenthalt im Gebäude und auf dem Gelände, Unterrichten und Lernen mit klassischen und digitalen Medien, Umgang mit Werkzeugen oder Biostoffen, Ausflüge und Elternabende, Schulverpflegung und -reinigung sowie Planung und Gestaltung des Unterrichts.

„Das hohe Gefährdungspotenzial beim Eintreffen und Verlassen der Schule, bei Rangeleien in den Pausen oder die hohe Zahl an Sportunfällen liegt auf der Hand“, erläutert Heinz Hundeloh. „Aus Sicht der Prävention machen insbesondere die nicht so offensichtlichen Prozesse den Kern des Schulalltags aus: Wie wird der Unterricht und das soziale Miteinander gestaltet oder wie kann psychischer Druck vermieden werden.“ So misst die Branchenregel nicht nur baulichen und organisatorischen Rahmenbedingungen, sondern auch Verhaltensweisen wie Partizipation, Toleranz und Wertschätzung Bedeutung für die Prävention bei. „Je systematischer Sicherheit und Gesundheit von allen Beteiligten und in allen Bereichen der Schule thematisiert werden, desto weniger kommt es zu Unfällen und Erkrankungen.“

NEUE DGUV REGEL LÖST ALTE UNFALLVERHÜTUNGS-VORSCHRIFT AB

Um einen ganzheitlichen Blick auf den schulischen Arbeitsschutz zu gewährleisten, erarbeiteten die Fachexperten der Unfallversicherung die Branchenregel gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern der Kultusministerkonferenz, der Vereinigung kommunaler Arbeitgeber-



Sicher und gesund lernen: Die neue DGUV-Regel „Branche Schule“ zeigt, wie

verbände sowie des Bundeselternrats. Auch die Sozialpartner des pädagogischen und nicht-pädagogischen Personals wurden einbezogen. Die neue Regel 102-601 „Branche Schule“ kann in der DGUV Publikationsdatenbank kostenfrei heruntergeladen werden. Das Dokument löst die bisherige Unfallverhütungsvorschrift 81 „Schule“ ab.

ARBEITSSCHUTZRECHT IN DER PRAXIS UMSETZEN

Die Branchenregeln der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung setzen kein eigenes Recht, sondern fassen das vorhandene komplexe Arbeitsschutzrecht für die Akteure einer bestimmten Branche verständlich zusammen. Sie dienen Verantwortlichen als praxisbezogenes Präventionswerkzeug.

Wirkt sich die Selbsteinschätzung doch nicht auf die Leistung aus?

Neue DIPF-Studie

Es ist unter Lehrkräften sehr verbreitet, das Bild, das Schülerinnen und Schüler von ihren eigenen Fähigkeiten haben, zu stärken, um dadurch ihre Leistungen zu verbessern – zum Beispiel mit einem aufmunternden „Du bist doch gut in Deutsch!“. Auch in der Forschung finden sich viele Belege für diesen Ansatz.

Text: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Eine neue Studie des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation stellt diese Annahme nun für den Grundschulbereich und bezogen auf die Lesekompetenzen in Frage. Mit weiterentwickelten statistischen Methoden konnte kein Effekt des sogenannten akademischen Selbstkonzeptes auf die schulische Leistung gefunden werden.

Das akademische Selbstkonzept ist eine subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten durch die Schülerinnen und Schüler. Es wird durch mehrere Faktoren beeinflusst, zum Beispiel den sozialen Vergleich, die Erziehung sowie die Rückmeldungen und Leistungsbewertungen der Lehrkräfte, und kann sich auf verschiedene thematische Bereiche beziehen, etwa die Fähigkeiten in Mathematik oder im Lesen. Viele bisherige Studien, darunter auch Arbeiten am DIPF, haben auf einen positiven Effekt des Selbstkonzeptes auf die schulischen Leistungen hingewiesen – vor allem bei Schülerinnen und Schülern auf der weiterführenden Schule, aber auch im Grundschulbereich. All diese Untersuchungen stützten sich auf eine bestimmte statistische Methode: das Cross-Lagged-Panel-Modell. Hier setzt die neue Studie an. „Inzwischen stehen weiterentwickelte methodische Ansätze zur Verfügung, die wir im Grundschulbereich und mit Blick auf das Lesen eingesetzt haben“, so Dr. Jan-Henning Ehm, der Leiter der Untersuchung.

Bei einem Cross-Lagged-Panel-Modell misst man bei einer Untersuchungsgruppe zunächst zu mehreren Zeitpunkten die Ausprägung von zwei Variablen – in diesem Fall „Selbstkonzept im Lesen“ und „Leseleistung“. Die ermittelten Werte und ihre Entwicklung im Verlauf der Zeit werden dann über statistische Analysen miteinander in Beziehung gesetzt, um sich unter anderem ein Bild vom Einfluss des Selbstkonzeptes auf die Leistungsentwicklung zu machen. Problem bei dieser Methode ist aber, dass man bei der Entwicklung der Variablen nicht genau zwischen Veränderungen, die sich innerhalb einer Person abspielen (intraindividuell), und Unterschieden zwischen den Personen, also dem Verhältnis zueinander (interindividuell), unterscheiden kann. „Um genauere Aussagen zu den Effekten zwischen zwei Variablen treffen zu können, müsste man sie aber den Veränderungen innerhalb einer Person zuordnen“, erläutert Dr. Ehm. Das ermöglichen nun die genannten neueren Methoden, darunter das Random-Intercept-Cross-Lagged-Panel-Modell. Mit ihnen kann man die Unterschiede zwischen den Personen isolieren und sich auf die intraindividuellen Veränderungen konzentrieren.

MEHR ALS 2.000 KINDER NAHMEN AN VIERJÄHRIGER LÄNGSSCHNITTSTUDIE TEIL

Die neuen Methoden wendete das DIPF-Team auf Daten an, die bei 2.009 Kindern aus 90 Klassen an 36 Grundschulen in Baden-Württemberg erhoben worden waren. Bei ihnen waren in der ersten, zweiten, dritten und vierten Klasse das Leseselbstkonzept und die Leseleistung gemessen worden: das Selbstkonzept mithilfe eines von den Kindern beantworteten Fragebogens und die Leistungen anhand eines standardisierten Kompetenztests sowie über die Einschätzungen der Lehrkräfte. Die Daten stammen aus dem vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg geförderten Forschungsprojekt „Schulreifes Kind“, das die Effekte eines Förderprogramms zur Unterstützung beim Übergang in die Schule langfristig untersucht hat. Das Ergebnis der aktuellen Auswertung ist eindeutig, wie der Bildungsforscher darlegt: „Mit den erweiterten Modellen konnten wir keinen Effekt vom Selbstkonzept auf die Entwicklung der Leseleistung feststellen.“

Trotz der Ergebnisse warnt Ehm davor, den pädagogischen Wert eines positiven akademischen Selbstkonzeptes nun gänzlich in Frage zu stellen, da es beispielsweise auch im Zusammenhang mit der Motivation und dem Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler stehe. Zugleich verdeutlicht er: „Wenn man das Selbstbild der schulischen Fähigkeiten stärkt, sollte man nicht unbedingt erwarten, damit direkt zu besseren Leistungen beizutragen.“

Um diese Ergebnisse zu erhärten, bräuchte es nun weitere Untersuchungen in anderen fachlichen Bereichen, an der weiterführenden Schule und mit mehr Messzeitpunkten. Besonders belastbare Aussagen würde eine Studie unter experimentellen Bedingungen erlauben, bei der das Selbstkonzept gezielt beeinflusst wird. Denn wie sich gezeigt hat, können weiterentwickelte Methoden und Forschungs-Designs die Perspektive auf bestehende Befunde erweitern.

Evaluation identifiziert Einflussfaktoren für den Fortbildungserfolg

Neue Studienergebnisse

Die Evaluation der Pilotphase von Vielfalt fördern identifiziert Einflussfaktoren auf den Fortbildungserfolg bei den Lehrkräften – Zentrale Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Fortbildung wurden bereits nach der Pilotphase umgesetzt.

Text: Bertelsmann Stiftung • Foto: The Climate Reality Project, Unsplash

Daniela Rzejak und Prof. Dr. Frank Lipowsky von der Universität Kassel haben den Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung Vielfalt fördern vorgelegt. Untersucht wurden die Wirkungen und Erfolgsfaktoren der Fortbildung in der zweijährigen Pilotphase ab dem Schuljahr 2011/12 mit vielfältigen quantitativen und qualitativen Instrumenten.

VERGLEICHsstUDIE ZEIGT FÜR DIE PILOTPHASE ENTWICKLUNGSVORTEILE BEI DER ZUSAMMENARBEIT DER FORTGEBILDETEN LEHRKRÄFTE, ABER KEINE VORTEILE AUF SCHÜLEREBENE

Im statistischen Globalvergleich zwischen einer Stichprobe von Schulen aus der Pilotphase des Projekts und einer Kontrollgruppe von Schulen, die nicht an der Fortbildung teilnahmen, zeigt sich, dass Vielfalt fördern in der Pilotphase die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften verbessert hat. Einerseits erwies sich auf der Ebene der Lehrkräfte, dass diese ihre individuelle Unterrichtspraxis stärker mit anderen Kolleginnen und Kollegen reflektierten, andererseits wurden auf Schulebene neue Strukturen für Kooperationen etabliert oder bestehende gestärkt. Globalstatistisch zeigt der Vergleich zur Kontrollgruppe für die Pilotphase keine weiteren Entwicklungsvorteile der fortgebildeten Lehrpersonen oder der von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler – weder bei der von Letzteren wahrgenommenen Unterrichtsqualität noch bei den Leistungen in Deutsch und Mathematik. Statistisch auffällig sind allerdings die großen Unterschiede zwischen den fortgebildeten Schulen und innerhalb dieser zwischen den Lehrkräften. Die Fortbildung entfaltet also ihre Wirkung unterschiedlich – in Abhängigkeit von den Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

VERTIEFENDE ANALYSEN ZEIGEN, DASS DIE MOTIVATION DER LEHRKRÄFTE, DIE INNOVATIONSBEREITSCHAFT IM KOLLEGIUM UND DAS FORTBILDUNGSKLIMA ZENTRALE ERFOLGSFAKTOREN SIND

Deshalb haben die Evaluatoren über die globalstatistische Vergleichsstudie hinaus die Erfolgsfaktoren für die Wirksamkeit der Qualifizierung in einer Fortbildungsstudie mit quantitativen Analysen und einer Vertiefungsstudie mit qualitativen Interviews her-

ausgearbeitet. Dabei zeigt sich, dass die Fortbildung vor allem bei intrinsisch motivierten Teilnehmenden Erfolg hat – mit Blick auf das Nutzungsverhalten der Angebote, die zeitliche Belastung, die Zufriedenheit und den selbstberichteten Lernertrag. Umgekehrt wird deutlich, dass ein höherer Anteil an extrinsisch motivierten Lehrpersonen innerhalb des Kollegiums sich ungünstig auf den Fortbildungsprozess auswirkt.

Wichtig für die Wirkung sind auch die Innovationsbereitschaft im Kollegium und das Fortbildungsklima. Die Offenheit im Kollegium gegenüber schulischen Neuerungen sowie ein freundliches und vertrauensvolles Klima während der Fortbildung haben einen positiven Einfluss auf die Kooperation unter den Kolleginnen und Kollegen, d. h. auf die Häufigkeit, über Lernschwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler zu sprechen, Unterrichtseinheiten gemeinsam durchzuführen und sich im Unterricht gegenseitig zu hospitieren. Während die Innovationsbereitschaft nicht beeinflusst werden kann, können Moderatorinnen und Moderatoren das Klima während der Fortbildung maßgeblich mitprägen.

BEDEUTSAM FÜR DIE WIRKUNG DER FORTBILDUNG SIND AUCH DIE MODERATORINNEN UND MODERATOREN

Neuland betritt die Evaluation mit ihren Analysen über die Wirksamkeit des Moderatorenhandelns. Es zeigt sich, dass die Wahrnehmung der Moderatorinnen und Moderatoren durch die Teilnehmenden ein wichtiger Erfolgsfaktor für die Fortbildung ist und dass es entscheidend darauf ankommt, dass die Moderatorinnen und Moderatoren die Bedeutsamkeit und Relevanz der Fortbildungsinhalte aufzeigen können. Besonders bedeutsam ist dabei der Einbezug der Teilnehmererfahrungen: Auch dadurch kann das Fortbildungsklima als ein entscheidender Faktor für die Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer positiv beeinflusst werden. Allerdings zeigt sich auch, dass sich die Moderatorinnen und Moderatoren in der Pilotphase teilweise nicht ausreichend auf ihre Aufgabe vorbereitet gefühlt haben.

ZENTRALE EMPFEHLUNGEN FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG DER FORTBILDUNG WURDEN BEREITS UMGESETZT

Im Abschlussbericht werden die aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitforschung wichtigsten Empfehlungen für die Optimierung des

Fortbildungsangebots zusammengefasst. Sie beinhalten insbesondere eine stärkere Teilnehmerorientierung, um die motivationalen Bedingungen bei den Teilnehmenden besser zu berücksichtigen, eine hohe Praxisrelevanz in der Moderatorenausbildung sowie eine stärkere fachliche Ausrichtung der Fortbildung.

Zentrale Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitforschung konnten bei der Weiterentwicklung bereits dadurch sukzessive umgesetzt werden, dass beständig Feedback aus der Praxis aufgenommen wurde. So wurde es Schulen ermöglicht, mit besonders motivierten Teilgruppen die Fortbildung zu beginnen, sofern eine Transferperspektive in das Gesamtkollegium gegeben war. Verbessert und ausgebaut wurde auch die Ausbildung der Moderatorinnen und Moderatoren. Bezogen auf die Inhalte der Fortbildung wurde eine stärkere Flexibilisierung erreicht, sodass die Fortbildung jetzt stärker als noch in der Pilotphase auf die spezifischen Bedarfe der Schulen und Lehrkräfte eingehen kann. Auch der Fachbezug in den Modulen wurde gezielt ausgebaut.

Seit dem Schuljahr 2017/18 wird Vielfalt fördern im Land NRW Grundschulen und Schulen mit Sekundarstufe I angeboten. Die Projektleitung dafür liegt bei der Qualitäts- und Unterstützungsagentur - Landesinstitut für Schule (QUA-LiS) Nordrhein-Westfalen. Von 2011 bis 2017 wurde Vielfalt fördern in einem Kooperationsprojekt zwischen dem Land NRW und der Bertelsmann Stiftung entwickelt,

erprobt und sukzessive immer mehr Schulen im Land zugänglich gemacht. In dieser Zeit wurde die Fortbildung kontinuierlich weiterentwickelt – in Richtung stärkerer Praxisrelevanz sowie einer noch klareren Orientierung an evidenzbasierten Merkmalen wirkenden Unterrichts.

Den Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung finden Sie unter folgendem Link: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/abschlussbericht-zur-wissenschaftlichen-begleitung-der-fortbildung-vielfalt-lernen/>



Welche Einflussfaktoren bedingen Fortbildungserfolg bei Lehrkräften?

MIDDLE MANAGEMENT IN SCHULEN

Geteilte Führung in Schulen

Die Ansprüche an Schulleitungen im Hinblick auf die alltägliche Organisation sowie auf Qualitätsmanagement und Schulentwicklung sind gestiegen und bringen somit eine Fülle neuer Führungsaufgaben und stets steigender gesellschaftlicher Erwartungen mit.

Autoren: **Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, Lena Lieblang**

Aus internationalen Studien geht hervor, dass die Eigenverantwortung von Schulen positiven Einfluss auf die Qualität ihrer schulischen Arbeit hat. Das erfordert, dass sich die Schule selbst steuern und entwickeln kann, um als Expertenorganisation auf Veränderungen reagieren zu können. Im Bereich des Leitungshandeln geht es nicht mehr ausschließlich um Führungs- und Managementaufgaben in Unterricht und Organisation, sondern auch um eine Weiterentwicklung der Schule und des Personals, eine Repräsentation der Schulen nach außen und um Realisierung bildungspolitisch verlangter Maßnahmen. Umfangreiche neue Führungsaufgaben verlangen daher nach neuen Führungsstrukturen.

Aufgrund der gestiegenen und veränderten Ansprüche hat sich herauskristallisiert, dass die Schulleitung alleine die vielfältigen Leitungsaufgaben nicht bewältigen kann. Ihr zielorientiertes und wirksames Führungshandeln sollte daher delegativ auf andere Kollegiumsmitglieder verteilt werden, da einerseits Schulleitung besser im Team möglich ist und es sich andererseits auszahlt, wenn Führungs- und Managementaufgaben von Kolleginnen und Kollegen übernommen werden. Das schulische Middle Management richtet sich somit an dem Ziel aus, durch eine verteilte oder delegative Führung die in Kollegien vorhandenen Fähigkeiten und Potenziale zugunsten eines effektiven Managements und einer förderlichen Schulentwicklung besser zu nutzen. Dabei besteht zudem die Chance, dass sich Schulen zur Teamschule entfalten, in der sich die Gestaltung und Entwicklung von Schulen und Unterricht partizipativ und teamartig vollzieht. Es gilt, ein schulisches Middle Management erfolgreich zu implementieren, um die Entwicklung hin zu geteilter Führung in Schulen zu stärken. Dabei geht es um Schul- und Teamqualität, nicht um neue Hierarchien.

Eingebunden werden Akteure und Akteurinnen in allen Stabsfunktionen unterhalb des Schulleitungsteams zum mittleren Management in Schulen. Im Kontext solch einer funktionsorientierten Untergliederung zählen zu Stabsfunktionen Leitungen von Teileinheiten einer Schule (z.B. eines Schulhauses), Leitungen oder Sprecher/innen von Stufen- und Jahrgangsteams sowie von Fachteams oder Bildungsgangteams, didaktische Leitungen, Mitglieder von Steuergruppen. Darunter lassen sich außerdem Positionen bzw. die Aufgaben von Qualitätsmanagement-Beauftragten, Beauftragten für interne Evaluation, für Gesundheitsprävention, Mentoring und Coaching sowie von Fachpersonal für Öffentlichkeitsarbeit anführen.

Entwicklungsfähige Schulen nutzen die Möglichkeiten eines schulischen Mittleren Managements, um die geteilte Führung von Schullorganisation und Schulentwicklung zu optimieren und arbeiten mit Fachteams oder Abteilungsteams für die Unterrichtsentwicklung und mit Jahrgangs- oder Klassenteams für die pädagogische Arbeit in den Lerngruppen zusammen. Diese Teams sind teilweise auf Anleitungen angewiesen, mithilfe derer sie weitere Ansätze für zielorientierte Arbeitsweisen, Zusammenhalt und Teamqualität erhalten. Zudem kommt es heute in Ganztagschulen auf multiprofessionelle Kooperation für gemeinsame Koordination und konzeptioneller Entwicklungsarbeit im Ganztagsbetrieb an, wofür Führung und Steuerung erforderlich werden. Personen des Mittleren Managements benötigen daher neben ihrer pädagogischen Qualifikation Führungskompetenzen und Management- und Schulentwicklungswissen durch entsprechende Fortbildungen. Um ein konsistent und transparent arbeitendes Middle Management zu etablieren, welches Selbstständigkeit und Zielorientierung koppelt und die eigene Schulentwicklung in diesem Sinne systematisch voranbringt, fehlt es manch einer Schule allerdings noch an kompetenter Beratung und systematischer Unterstützung.

Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte in Dortmund (DAPF) hat aus diesem Grund einen neuen Zertifikatskurs entwickelt, der die Rolle des Mittleren Managements an Schulen vor dem Hintergrund des Arbeitsalltages der Leitungs- und Lehrpersonen reflektiert und Managementwissen und -techniken vermittelt, um die erforderlichen Gestaltungs- und Führungskompetenzen zu entfalten. Ziel des Zertifikatskurses „Führungs- und Teamhandeln in Schulen – Gestaltungskompetenz für mittlere Führungskräfte (beginnt ab Februar 2020)“ ist daher die Vermittlung von Gestaltungskompetenzen für mittlere Führungskräfte zur Umsetzung von Führungs- und Teamhandeln in Schulen mit Fokus auf Managementaufgaben in der Schullorganisation und der Schul- und Unterrichtsentwicklung.



-HAWU-

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

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, Gebäude 12/2
Gustav-Meyer-Allee 25
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.

Informationen für Schulleitungen



Dr. Wolfgang Bott (Hrsg.):

Die Praxis der Schulaufsicht. Selbstverständnis - Handlungsfelder - Trends. Erschienen bei Raabe. ISBN 978-3-8183-0777-6, 1. Auflage 2019. 364 Seiten. Broschiert. 43,90 Euro

WESENSVERWANDTSCHAFT

Schulleitung und Schulaufsicht fremdeln manchmal ein wenig miteinander. Dabei erfüllen beide Institutionen eine ähnliche Funktion - es geht um die Sicherung der Qualität und die bestmögliche Weiterentwicklung der jeweiligen Schule.

Missverständnisse können auch daher rühren, dass Handlungsrahmen und Detailaufgaben von Schulaufsicht kaum transparent sind. Hier kommt die „Praxis der Schulaufsicht“ ins Spiel. Dr. Wolfgang Bott führt als ausgewiesener Experte mit juristischem Hintergrund und mit Unterstützung zahlreicher namhafter Co-Autoren durch die theoretischen, aber eben auch die ganz praktischen Aspekte von Schulaufsicht.

Ein Grundlagenwerk, wenn es um die Verständigung zwischen den beiden wesensverwandten Bereiche Schulleitung und Schulaufsicht geht.

BADEN-WÜRTTEMBERG

VSL Vereinigung von Schulleiterinnen
und Schulleitern in Baden-Württemberg e.V.
Germanenstraße 48
89522 Heidenheim
T: (07472) 9497500
F: (07472) 7472 9864185
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 (haftungsbeschränkt)
c/o Unicorn AEG, Gebäude 12/2
Gustav-Meyer-Allee 25
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.
kontakt@vhs-ev.de
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
E-Mail über das Kontaktformular des
SLVN auf dessen Homepage
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 Mit-
glied der Hochschulleitung der PH Zug Leiter
des Instituts für Bildungsmanagement und
Bildungsökonomie IBB

Pädagogische Hochschule Zug PH Zug
Zugerbergstrasse 3
CH-6300 Zug
T: +41-41-727-1269
stephan.huber@phzg.ch

**DIE NÄCHSTE AUSGABE
ERSCHEINT IM APRIL 2020**

**:TITELTHEMEN**

Die Rolle der Schulleitung im System Schule
didacta

Redaktionsschluss: 28. Februar 2020

Anzeigenschluss: 9. März 2020

Die digitale Plattform für Schulleitungsbelange –

immer am Puls des schulischen Wandels



www.beruf-schulleitung.de

b:sl
Beruf : Schulleitung

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

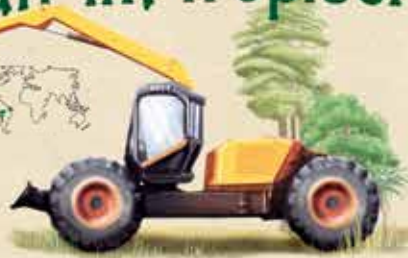
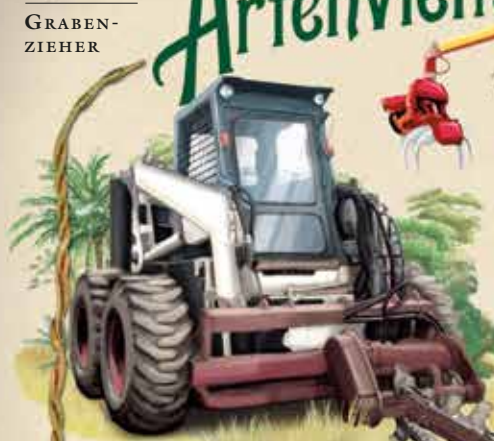


GRABEN-
ZIEHER

Artenvielfalt im tropischen Regenwald



SEILZUG-
FORSTEGGE



KRAN-VOLLERNTER



LANGHOLZSTAPLER



FORST-FRONTLADER



SCHREITHARVESTER



RAUPEN-
VOLLERNTER



FORST-
SCHLEPPER



FÄLL- UND ZUSAMMEN-
RÜCKMASCHINE



DREIRAD-
FORSTGREIFER



SCHWENKARM-
KETTENLADER

ACHTRAD-TRAG-
SCHLEPPER



FORSTKRAN



DREIZAHN-
RIPPER

FÄLL- UND
ZUSAMMENRÜCKMASCHINE



ES GIBT VIELE ARTEN, den Regenwald zu zerstören. Wo sich Bagger, Schlepper und Greifer breitmachen, verschwinden stündlich drei Tier- und Pflanzenarten. Für immer. Helfen Sie mit, diesen Angriff auf unsere Natur zu bremsen, zu stoppen: www.oroverde.de



OROVERDE
Die Tropenwaldstiftung