



:UNSER TITELTHEMA

Die Rolle der Schulleitung im System Schule

An der Schnittstelle zwischen Schülern und gesellschaftlichem Kontext

:AUSSERDEM

Erste Befunde vom Schul-Barometer zu COVID-19 und Schule

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

Aus den Bundesländern

THEMA – COVID-19

Erste nationale und internationale wissenschaftliche Studie zu COVID-19 und aktuellen Herausforderungen in Schule und Bildung
Fokusthema des Schul-Barometers

TITELTHEMA – ROLLE DER SCHULLEITUNG IM SYSTEM SCHULE

Schulleitung: Aufgabenerweiterung und Rollenkomplexität
Wert und Werte von Führung in der Schule

THEMA – NACHHALTIGKEIT

Startschuss für BNE-Schulnetzwerk

THEMA – HATTIE IN DER DISKUSSION

Irritierende Befunde und unbequeme Wahrheiten

THEMA – BILDUNGSFORSCHUNG

Neue Forschungsbefunde zu den Potenzialen der Ganztagschule

THEMA – UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION

KMK-Empfehlungen zur Verfestigung des sonderpädagogischen Systems

THEMA – MEDIENNUTZUNG

20 Jahre JIM-Studie

THEMA – DIGITALISIERUNG

„Im internationalen Vergleich sind wir nicht gut aufgestellt.“

THEMA – MIGRATION

„Migration ist kein Sonderfall, sondern ein Normalzustand.“

THEMA – FÖDERALISMUS

„Einen Neustart des Bildungsföderalismus sehe ich nicht.“

THEMA – WERBUNG AN SCHULEN

Forderung nach wirksamem Werbeverbot in Schulen

THEMA – KÜNSTLICHE INTELLIGENZ

„Der Wodka schmeckt gut, aber das Fleisch ist vergammelt“

THEMA – AUSSERSCHULISCHE PARTNER

Psychische Gesundheit von Kindern

THEMA – GANZTAGSSCHULE

Ausbau der Ganztagsbetreuung finanziert sich zum Teil selbst

THEMA – KMK

KMK lobt gute Beziehungen zum Bund

THEMA – BILDUNGSZIELE

Zugang zu Bildung

THEMA – SCHÜLERLEISTUNGEN

Wirkt sich die Selbsteinschätzung doch nicht auf die Leistung aus?

THEMA – MINT

Livestream ins All

RUBRIKEN

Lesestoff – Informationen für Schulleitungen

IMPRESSUM

Adressen, Impressum

TITEL

ManAsThep, shutterstock

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

In der gegenwärtigen Krise werden einige Versäumnisse im Schulwesen offensichtlich. Vieles davon beschäftigt derzeit die Presse: Die fehlende digitale Ausstattung, die maroden Gebäude und Infrastrukturen.

Klar wird aber auch, wie wichtig die Führung vor Ort, an jeder einzelnen Schule, ist. Denn die Umsetzung der erforderlichen Maßnahmen wie Mindestabstand und Hygienestandards kann nur mikrokosmologisch und unter Berücksichtigung der jeweiligen örtlichen Gegebenheiten erfolgen.

Ähnlich verhält es aber eigentlich auch im Alltag von Schulleitung abseits von Corona: Täglich müssen wir Verordnungen und bildungspolitische Vorgaben in gelebte Bildungspraxis verwandeln.

Das Maß an Verantwortung, das wir als Schulleitungen tragen und das nun in der Krisenphase umso offensichtlicher wird, muss Basis einer neuen Wertschätzung werden.

Natürlich können wir in der aktuellen Ausgabe Ihrer Fachzeitschrift b:sl den gegenwärtigen Entwicklungen nur sehr bedingt redaktionell Rechnung tragen. Einige Schlaglichter allerdings können wir kurzfristig dank der Mithilfe von Prof. Dr. Stephan Huber und seinem Team bereits jetzt bereitstellen: Im Rahmen des „Schul-Barometers“ wurden 7.100 an Schule Beteiligte befragt, um ein Bild der Gesamtsituation des Schulwesens in der Krise zu gewinnen. Erste Befunde stellen wir Ihnen hier vor.

Ich wünsche Ihnen Gesundheit und Tatkraft für die kommenden Wochen!

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler

Vorsitzende, Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland e.V.

asld Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

Herausgegeben vom ASD –

Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland e.V.

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: bildungsklick.de

THÜRINGEN

START DER LANDESWEITEN KAMPAGNE „BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG“ (BNE)

Mit der 2. Schülerklimakonferenz am 29. Februar in Dresden startete auch die landesweite Kampagne des Kultusministeriums „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) an Sachsens Schulen. „Wir setzen damit Forderungen der ersten Schülerklimakonferenz konkret um“, so Kultusminister Christian Piwarz zum Start.

„Ziel ist es, die Schulen zu sensibilisieren und zu aktivieren, um Themen wie Umweltschutz, Klima und Nachhaltigkeit noch stärker in den Schulalltag zu integrieren. Die Kampagne liefert dafür zahlreiche Anregungen und Ideen“, so Kultusminister Piwarz. Der Minister betonte zudem: „Bildung für nachhaltige Entwicklung ist eine Gemeinschaftsaufgabe. Auch in der Schule kann es nur gelingen, wenn Schulträger, Schulleiter, Lehrer und Schüler gemeinsam an einem Strang ziehen. Es geht darum, den Gedanken nachhaltiger Bildung mit Leben zu füllen, dafür werben wir.“

Im Mittelpunkt der Kampagne steht die Online-Plattform. Hier stellen sich über 130 Vereine ihre Projekte und Initiativen vor, es gibt aktuelle Informationen zur BNE in Sachsen sowie Bildungsangebote und Materialien für den Unterricht. So können die theoretischen Lehrplaninhalte mit praktischen, außerschulischen Lernangeboten schneller und einfacher verknüpft werden. Das hilft Lehrern wie Schülern die Relevanz der Themen interessanter und greifbarer zu machen. Der Verein ZEOK e.V. aus Leipzig bietet z. B. eine „Weltkiste“ zum Verleih an, mit der die kulturelle, sprachliche und religiöse Vielfalt im Kindergarten, im Hort oder

in der Grundschule erlebbar werden. Auch außerschulische Angebote sind dort verortet. arche noVa e.V. organisiert beispielsweise sachsenweit kostenfreie Feriencamps, in denen Jugendliche unter dem Motto „Zukunft ist, was du draus machst“ verschiedene Zukunftsberufe für sich erkunden und nachhaltige Ideen für die berufliche Praxis entwickeln können. Schon in den Osterferien startet bei Zittau ein Camp zum Thema Medienberufe & Nachhaltigkeit. Mehr Informationen gibt es hier.

Die BNE-Kampagne des Kultusministers wird bei der Schülerklimakonferenz mit einem Stand am Eingangsbereich ihren ersten öffentlichen Aufschlag haben. Hier soll die Aufmerksamkeit der Konferenzteilnehmer auf die Kampagne und ihre Anliegen gelenkt werden. Neben interessanten Informationen und Einblicke in die Kampagne gibt es nachhaltig produzierte und für BNE werbende Utensilien (z.B. Tragetaschen, Trinkflaschen, Broschüren, Flyer). Parallel zur Veranstaltung wird auf diversen Social-Media-Kanälen mit dem ersten Video-Clip für mehr Nachhaltigkeit an den Lernorten und Bildung für nachhaltige Entwicklung geworben. Die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) der UN dienen der Kampagne als roter Faden. Jedes Ziel soll durch einen Vertreter repräsentiert werden.

Mehr Informationen zu den Protagonisten werden zum Kampagnenstart auf der Schülerklimakonferenz veröffentlicht. Die Landingpage der BNE-Kampagne wird ebenfalls am 29. Februar 2020 freigeschaltet.

HINTERGRUND

Die Sächsische Staatsregierung hatte am 22. Januar 2020 auf ihrer Kabinettsitzung eine Landesstrategie für mehr Bildung zur nachhaltigen Entwicklung verabschiedet. Die Landesstrategie enthält 170 Vorschläge wie Kinder und Heranwachsende noch besser darauf vorbereitet werden können, die Zukunft friedlicher, sicherer und lebenswerter zu gestalten.

Bildung für nachhaltige Entwicklung soll zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigen. Wie kann ich ein gutes Leben nachhaltig führen? Was habe ich mit klimatischen Veränderungen, Globalisierungsprozessen, Armut, Konflikten, Terror und Flucht zu tun? Wie beeinflussen meine Entscheidungen die Menschen auf anderen Kontinenten und nachfolgende Generationen? Globalisierung, Klimawandel und gesellschaftliche Veränderungen fordern von uns, ökonomisch, sozial und ökologisch nachhaltiger zu handeln. Die Landesstrategie reiht sich ein in das UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung und den Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung.

NIEDERSACHSEN

BLITZLICHT AM TAG ZWEI DER SCHULÖFFNUNGEN AN
WEITERFÜHRENDEN SCHULEN

„Eigentlich müssten wir als Schulleiter*innen doch richtig glücklich sein — endlich sind seit Montag, 27.4.2020, wieder Schüler*innen in der Schule und gemeinsam mit unseren Lehrkräften können wir endlich wieder real, präsent unserer Aufgabe nachkommen. Wir sind aber nicht glücklich! Wir machen uns Sorgen um die Menschen unserer Schulgemeinschaft und fragen uns erneut, ob Abschlussprüfungen und sogar die Abiturprüfungen so notwendig sind.“

Eine Bestandsaufnahme aus einer Integrierten Gesamtschule ergibt: „Gestern waren nicht gleichzeitig, sondern peu à peu, ca. 300 Menschen dort: Das geht ganz schnell: Abiturient*innen gestaffelt nach Tutoriaten, der halbe 10. Jahrgang, die Abschlussprüfer des 9. Jahrgangs, die Kinder in der Notbetreuung, die Kolleg*innen und die Mitarbeiter*innen.“

Die meisten Gymnasien haben in diesem Jahr gar kein Abitur, Abschlussprüfungen in den Jahrgängen 9 und 10 gibt es in dieser Schulform nicht. Es sind vor allem die Gesamtschulen und Berufsschulen, die sowohl die Abschlussprüfungen als auch das Abitur durchführen und damit viele Menschen in die Schulen lassen. Und es betrifft alle Haupt-, Real- und Oberschulen sowie einige Förderschulen, die ebenfalls Abschlussprüfungen in Jahrgang 9 und 10 durchführen. Viele Schüler*innen der Prüfungsjahrgänge, die mit Angehörigen in einem Haushalt leben, die zu Risikogruppen gehören, können nicht mehr am Präsenzunterricht und damit an der Prüfungsvorbereitung teilnehmen. Die Ausgangsbedingungen sind also nicht mehr gleich und damit ist die Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht mehr gewährleistet. Außerdem muss jedem dieser Schüler*innen die Möglichkeit eingeräumt werden, alle Prüfungen und mögliche Zusatzprüfungen in einem gesonderten Raum mit einer gesonderten Aufsicht abzulegen. Hier stellt sich die Frage, ob Aufwand und Nutzen noch im Verhältnis stehen. Stellungnahmen von Schüler*innen der Abschlussjahrgänge, die dem SLVN vorliegen, bestätigen das eindrucksvoll. Darüber hinaus können wir schon jetzt als Schulleiter*innen feststellen, dass es bzgl. der Abschlussprüfungen der Jahrgänge 9 und 10 zu erheblichen Auswirkungen auf den „regulären“ Unterricht kommen wird. An Prüfungstagen wird kein Unterricht für die anderen Jahrgänge in der Schule stattfinden können.

Der SLVN bekräftigt erneut auf dieser Grundlage seine Position, auf die Abschlussprüfungen 2020 in den Jahrgängen 9 und 10 zu verzichten. Diese sollten als Angebot vorgesehen werden für Schüler*innen, die ihren bisherigen Leistungsdurchschnitt noch verbessern müssen oder wollen. Alle anderen Schüler*innen sollte man von den Prüfungen aus Gründen der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes befreien. Dieses Verfahren gilt es entsprechend auf die Abiturprüfungen 2020 anzuwenden.

Anzeige



Bundesverwaltungsamt
– Zentralstelle für das
Auslandsschulwesen –



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.

Erste nationale und internationale wissenschaftliche Studie zu COVID-19 und aktuellen Herausforderungen in Schule und Bildung

Zentrale Aussagen und ausgewählte Befunde aus dem Schul-Barometer



Stephan Gerhard Huber

Das Schul-Barometer (SchuBa) in Deutschland, Österreich und der Schweiz beschäftigt sich mit der aktuellen Situation der Schulen und möchte einen Beitrag zum Erfahrungsaustausch leisten.



Paula Sophie Günther



Nadine Schneider



Christoph Helm



Marius Schwander



Julia Alexandra Schneider



Jane Pruitt

Links: Die Autoren der Studie
Im Hintergrund: „Das Schul-Barometer: Eine Beschreibung der Krisensituation und der Auswirkungen auf Schule und Bildung“
• Foto: Alexandra Koch, Pixabay

DAS SCHUL-BAROMETER: ZIEL UND DESIGN

Die durch das COVID-19-Virus ausgelöste gesellschaftliche Krise hat weitreichende Auswirkungen auf nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche. Die Schulen wurden ab Mitte März 2020 geschlossen. In dieser Situation wurde das Schul-Barometer durchgeführt.¹

Ziel des Schul-Barometers ist die Beschreibung der aktuellen Schulsituation in Deutschland, Österreich und der Schweiz aus Sicht verschiedener Personengruppen. Damit soll ein Beitrag zum Erfahrungsaustausch geleistet werden im Sinne von „Responsible Science“ in der Beschreibung der Krisensituation und der Auswirkungen auf Schule und Bildung.

Vom 23. März bis 5. April 2020 wurden in zwei Befragungswellen 7116 Personen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz befragt. Zu den Befragten gehören Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, Vertreterinnen und Vertreter der Schulverwaltung/Schulaufsicht, Personen aus Unterstützungssystemen (z.B. Fort-/Weiterbildung, Schulentwicklungsbegeleitung). Tabelle 1 erläutert die Stichprobe im Detail.

Das Schul-Barometer umfasst u.a. die Themen:

- ▷ Aktuelle häusliche Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern
- ▷ Belastungssituation von Eltern und Schule
- ▷ Betreuungssituation von Schülerinnen und Schülern
- ▷ Informationsfluss Behörde-Schule-Eltern und zwischen Mitarbeitenden der Schule und Schülerinnen und Schülern
- ▷ Digitale Lehr-Lern-Formate: Erfahrungen und Empfehlungen
- ▷ Rolle der Schulleitung
- ▷ Rolle, Motivation, Kompetenzen von Mitarbeitenden der Schule
- ▷ Bedarfe, Bedürfnisse, Wünsche aus Sicht von Eltern, Schülerinnen und Schülern, Mitarbeitenden der Schule, Schulleitungen, Vertreterinnen und Vertretern von Behörden/Verwaltung sowie Unterstützungssystemen

Das Schul-Barometer ist eine Online-Befragung via Unipark. Für die Durchführung des Schul-Barometers wurde auch mit dem ASD zusammengearbeitet. Für die Auswahl und Formulierung der Fragen des Schul-Barometers wurde der ASD konsultiert. Die Teilnahme der Befragten erfolgte auf freiwilliger Basis. Die so zustande gekommene Stichprobe stellt eine ad hoc-Stichprobe dar.

	Anzahl Personen
Schülerinnen & Schüler *	2.152
Eltern	2.222
Schulleitung	655
Mitarbeitende der Schule **	1.949
Vertreterinnen und Vertreter der Schulverwaltung und -aufsicht	58
Personen aus Unterstützungssystemen	80

Abruf Datensätze am 06.04.2020

* Die Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler ist wie folgt:

13 Prozent 6 bis 12 Jahre, 32 Prozent 13 bis 15 Jahre, 55 Prozent 16 bis 20 Jahre.

** Die Mitarbeitenden der Schule² setzen sich wie folgt zusammen:

86 Prozent Lehrerinnen und Lehrer, neun Prozent Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, zwei Prozent Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und weitere knapp zwei Prozent Erziehende.

2 Angaben von 1611 Personen, die den Fragebogen beendet haben (83% Beendigungsquote)

Tabelle 1: Stichprobe der vorliegenden Auswertungen

METHODEN DER DATENERHEBUNG UND -ANALYSE

Das Schul-Barometer umfasst im qualitativen Teil der Erhebung und Analyse insgesamt 32 offene Fragen zu sechs der insgesamt acht abgebildeten Themenbereiche. Im quantitativen Teil der Erhebung und Analyse umfasst das Schul-Barometer je nach befragter Personengruppe zwischen 27 (Schulaufsicht und -verwaltung) und 61 (Schülerinnen und Schüler) geschlossene Fragen zu den oben genannten Themenbereichen.

ZENTRALE AUSSAGEN DES SCHUL-BAROMETERS

1. CORONA STELLT FÜR ALLE AKTEURE IM BILDUNGS- UND SCHULKONTEXT EINE SEHR GROSSE HERAUSFORDERUNG DAR. DIE AKTUELLE SITUATION MAG ABER AUCH EINE CHANCE ERKENNEN LASSEN.

Das Schul-Barometer zeigt (in den Befunden), dass die aktuelle Situation der Schulschließungen im Bildungs- und Schulkontext auf allen Akteursebenen, d.h. bei Schülerinnen und Schülern, Eltern und Schulkollegien, zu großen Herausforderungen führt. Ergebnisse zum Belastungserleben zeigen eine hohe Belastung, in den Antworten auf die offenen Fragen gibt es jedoch auch viele Aussagen zu der großen Chance der Digitalisierung. Zudem sorgen sich Eltern. Etwa ein Drittel der Eltern zeigt sich über den Lernverlauf ihrer Kinder besorgt.

2. IN DEN BEFUNDEN DES SCHUL-BAROMETERS ZEIGT SICH EINE HOHE WERTSCHÄTZUNG UND ANERKENNUNG GEGENÜBER DER INSTITUTION SCHULE UND DER ARBEIT DER LEHRERINNEN UND LEHRER.

In den qualitativen Aussagen der Eltern zeigt sich, dass in der aktuellen Situation die Anforderungen an den Lehrerberuf stärker wahrgenommen werden. Lehrerinnen und Lehrer erfahren eine höhere Wertschätzung und Anerkennung. Besonders in dieser Krisenzeit, in der die Eltern sich intensiver mit den schulischen Belangen und der Lernbegleitung ihrer Kinder auseinandersetzen und die Aufgabenpakete der Lehrerinnen und Lehrer intensiv im Blick haben, erfährt das Engagement der Lehrerinnen und Lehrer eine stärkere Wahrnehmung, auch retrospektiv. Eltern sprechen ihren Respekt aus, zeigen große Dankbarkeit und sind der Meinung, die Lehrerinnen und Lehrer seien „Gold wert“. Sie sind teilweise geradezu begeistert, wie unkompliziert und flexibel einigen Schulen die Umstellung auf Home-schooling gelingt.

Fußnoten:

¹ Zum Team des Schul-Barometers gehören: Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber, Paula Sophie Günther, Nadine Schneider, Assoz.-Prof. Dr. Christoph Helm, Marius Schwander, Julia Alexandra Schneider und Jane Pruitt.

3. DER BEREICH DER DIGITALISIERUNG ERLEBT AUFGRUND DER VORLIEGENDEN NOTWENDIGKEIT EINEN ENORMEN AUFSCHWUNG. LERNEN MIT UND DURCH TECHNOLOGIE SOWIE ÜBER TECHNOLOGIE IST GEFRAGT.

Einige Lehrerinnen und Lehrer, besonders jene mit einer höheren Affinität und Vorwissen zu digitalen Lehr-Lern-Formen, sind relativ gut gerüstet und ergreifen die Chance zur Ausgestaltung in einer vorher nicht möglich gewesenen Form. Andere Lehrerinnen und Lehrer sind zum ersten Mal gezwungen, sich damit auseinanderzusetzen und erleben große Herausforderungen, z.B. hinsichtlich geeigneter Technologien und deren Anwendung in unterrichtlichen Arrangements.

Die Notwendigkeit zur Digitalisierung erlaubt Schulen, in den Fachschaften und Jahrgangs- und Klassenteams innerhalb von Einzelschulen die aktuelle Situation aktiv für Schulentwicklung, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung zu nutzen. Es wird Zeit benötigt für Konzeptionsarbeit, Abstimmungen und Erprobung in der Umsetzung — inklusive der Evaluation. Da die aktuelle Situation von Schulleitungen und Lehrerinnen und Lehrern als Chance verstanden wird, könnten diese Kompetenzen jetzt für längere Zeit etabliert werden — mit hohem Grad an Kohärenz einerseits und an Differenzierungsmöglichkeiten andererseits.

Zur technischen Ausstattung: Die privaten Haushalte sind offenbar gut für den digitalen Fernunterricht ausgestattet. Nur 15 Prozent berichten von nicht ausreichender Ausstattung. Allerdings kann die Stichprobe auch eine Positivstichprobe sein. Wahrscheinlich gibt es hier eine Dunkelziffer. In den Schulen wird deutlich häufiger von unzureichender Ausstattung berichtet (rund 45%).

Zur Lehrerprofessionalität: Knapp die Hälfte der Mitarbeitenden der Schule schätzen sich als motiviert für den Einsatz digitaler Lehr-Lern-Formen ein — aus Schülerperspektive ist das nicht im selben Ausmaß der Fall. Deutlich weniger Mitarbeitende der Schule (25%) schätzen sich als kompetent für digitalen Unterricht ein.

Die Qualität des digitalen Unterrichts lässt sich wie folgt einschätzen:

- ▷ Potenziale des Anteils echter Lernzeit und der geistigen Aktivierung könnten noch stärker genutzt werden.
- ▷ Es wird ein eher geringer Arbeitsaufwand für Schülerinnen und Schüler angegeben, zumindest für ein Drittel der Schülerinnen und Schüler, insbesondere für 18 Prozent.
- ▷ Genauer arbeiten 31 Prozent der Schülerinnen und Schüler 25 Stunden und mehr für schulische Belange, 69 Prozent arbeiten weniger. Ein Drittel der Schülerinnen und Schüler arbeitet 15 Stunden und weniger in der Woche, was in einer Fünftageswoche einem durchschnittlichen Tagespensum

von rund zwei Stunden entspricht. Oder anders: Ein Drittel arbeitet 25 Stunden und mehr, ein Drittel im Durchschnitt um die 20 Stunden (zwischen 15h und 25h), ein Drittel 15 Stunden und weniger. D.h. Sorgen bereitet diese letzte Gruppe, besonders die 18 Prozent jener Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Arbeitszeiten von neun Stunden und weniger.

- ▷ Es findet kaum institutionalisierte Live-Kommunikation zwischen Lehrern bzw. Lehrerinnen und Schülern sowie Schülern untereinander statt.
- ▷ Es wird wenig Individualisierung und Differenzierung forciert.
- ▷ Etwa ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler gibt an, dass die Absprachen mit der Lehrerin und dem Lehrer nicht gut funktionieren.

Dagegen ist aber — wo vorhanden — eine wertschätzende Lehrer-Schüler-Kommunikation attestiert.

4. DIGITALISIERUNG KÖNNTE DIFFERENZIERUNG ERMÖGLICHEN

Die Lehr-Lern-Formen, die durch Digitalisierung möglich sind, bedeuten nicht nur, dass es für Schülerinnen und Schüler verschiedene Aufgaben und Lernwege geben kann. Die digitalen Lehr-Lern-Formen erlauben darüber hinaus auch eine bewusster Differenzierung („Das hängt ganz von der konkreten Situation ab und vom Entwicklungsalter.“, Eltern, ID 56, v_213; „Je kleiner die Kinder, desto geringer sollte der technische Aufwand sein.“, MA, ID 451, v_213). Das könnte bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler, die mit einem hohen Grad an Selbstständigkeit und Lernfreude arbeiten, weniger kleinschrittige Übungsaufgaben und Anleitung erhalten und stattdessen komplexere Aufgabenstellungen relativ eigenverantwortlich in kreativer Weise bearbeiten können, zum Beispiel mit „Lernjournalen, Arbeit an Fallbeispielen“ (MA, ID 470, v_213) oder „virtual projecting“ (Eltern, ID 32, v_213). Lehrerinnen und Lehrer können sich stärker auf jene Schülerinnen und Schüler fokussieren, die einen höheren Unterstützungsbedarf (z.B. engere Betreuung, weniger komplexe Aufgabenstellungen) haben (ohne dabei die eher eigenverantwortlich lernenden Schülerinnen und Schüler ganz zu vernachlässigen). Alle Schülerinnen und Schüler benötigen jedoch klare Lernziele, eine transparente Struktur, regelmäßige Rückmeldungen zum Lernergebnis und Lernerfolg — eben all dies, was guten (digitalen) Unterricht ausmacht. Im besten Fall können hier Schülerinnen und Schüler stärker bereits bei der Planung und Organisation von Homeschooling eingebunden werden („Vor allem mit den Kindern reden und sie fragen, wie sie gerne die Lernzeit gestalten wollen. Endlich mal selbst entscheiden dürfen und kein Kübellernen! Die Kinder nutzen ihre Möglichkeiten gut aus, man muss

nur genau hinhören.“, Eltern, ID 392, v_213). Differenzierung bedeutet damit gleichzeitig Fokussierung auf bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern. Durch die Differenzierung mit Technologie ergeben sich neue Möglichkeiten und Notwendigkeiten, sich um diese einzelnen Gruppen fokussierter zu kümmern, was sich wiederum positiv auf die Chancengleichheit auswirken könnte. Dabei braucht es positiv diskriminierende Maßnahmen mit kompensatorischem Effekt.

5. INSGESAMT LIEGT DIE VERMUTUNG NAHE, DASS ES EINEN SCHERENEFFEKT GEBEN KÖNNTE, BEI SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN, ELTERN UND INNERHALB UND ZWISCHEN SCHULEN

Wie die Auswertungen des Schul-Barometers zeigen, lassen sich immer wieder große Unterschiede feststellen. Es zeigen sich starke Disparitäten bei den Schülerinnen und Schülern, den Eltern sowie in den Schulkollegien und zwischen den Schulen. Die Auswirkungen der Schulschließungen werden unterschiedlich wahrgenommen, der Umgang mit den damit verbundenen Herausforderungen divergiert stark.

Bei den Schülerinnen und Schülern kristallisieren sich zwei Gruppen heraus, die sich in ihrer Haltung dem Homeschooling gegenüber klar unterscheiden:

1. Schülerinnen und Schüler, die sich sehr positiv über das Homeschooling und die damit verbundenen Chancen äußern (Möglichkeiten des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen, kreativen Lernens mit Berücksichtigung des individuellen Lerntempos, Lernrhythmus und der individuellen Lernweisen/-methoden).
2. Schülerinnen und Schüler, die sich über die Situation des Homeschooling kritisch äußern und sie als hohe Belastung erleben (und mehr Unterstützung von den Lehrerinnen und Lehrern benötigen).

Gründe für die identifizierten Unterschiede sind sicherlich ein Zusammenspiel von verschiedenen Merkmalen wie technische Bedingungen (schlechte Ausstattung mit Geräten und aktueller Software), räumliche Situation (mit vielen Personen auf engem Raum), geringe zeitliche und emotionale Ressourcen der Eltern oder der Geschwister.

Auch zeigen sich in der zeitlichen Gewichtung verschiedener Aktivitäten bei den Schülerinnen und Schülern große Unterschiede. So gibt es Schülerinnen und Schüler, die viel Zeit mit Computerspielen verbringen, andere, die mehr Zeit als andere im Haushalt helfen, und wieder andere, die mehr aktive Zeit mit der Familie verbringen. Hinsichtlich der Zeit für die schulischen Belange zeigen sich ebenfalls Unterschiede. Insgesamt ist der Aufwand für die Schule mit durchschnittlich

rund 15–17 Stunden in der Woche deutlich niedriger als die reguläre schulische Präsenzzeit. In den qualitativen Aussagen gehen wir davon aus, dass diese schulische Zeit unterschiedlich intensive Lernzeit ist und Schülerinnen und Schüler mit mehr Vorwissen, mehr Lernmotivation und höher Selbstorganisation und demzufolge mehr Strukturierungskompetenz in den Arbeitsweisen einen stärkeren Nutzen aus dieser Zeit ziehen.

Diese Unterschiede in der Wahrnehmung und im Umgang mit der Situation spiegeln sich auch bei den Eltern wider. Ein beträchtlicher Teil der Eltern empfindet große Sorge und Belastung im Hinblick auf die Betreuung und Lernbegleitung ihrer Kinder. Viele Eltern scheinen sich dabei besonders um eine Überforderung zu sorgen. Eltern schildern sehr unterschiedlich das Arbeits- und Aufgabenpensum ihrer Kinder. Gleichzeitig äußern sie hohen Respekt für die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer.

Schließlich gehen auch die Lehrerinnen und Lehrer in den Schulkollegien unterschiedlich mit dieser Situation um. Es zeigen sich sowohl Unterschiede innerhalb derselben Schule als auch zwischen Schulen und Schulformen. Einige Schulen versuchen bereits, vermehrt in ein gemeinsames und kohärentes Handeln den Schülerinnen und Schülern (und den Eltern) gegenüber zu kommen. Einigen ist das von Anfang an gut gelungen, für andere ist dies aktuell und zukünftig eine große Herausforderung.

Wir gehen davon aus, dass sich in Krisensituationen verschiedene Schulqualitäten deutlicher auswirken und Unterschiede sich noch vergrößern, z.B. hinsichtlich guten Unterrichtens bzw. der (Aus-)Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements, der Kooperation innerhalb der Fachschaften und Jahrgangsteams/Stufenteams und in Gesamtkollegien, der Qualitäten von Führungspersonen.

Durch die Radikalität und Kurzfristigkeit der Veränderungen kommen bestehende Unterschiede innerhalb und zwischen Schulen noch stärker zum Tragen. Dies wird besonders hinsichtlich der Motivationen und Kompetenzen im Bereich der Digitalisierung deutlich, in denen die Schere stark auseinandergeht.

Das zeigt sich in den Befunden des Schul-Barometers auf den drei Ebenen:

1. Schülerinnen und Schüler
2. Lehrerinnen und Lehrer
3. Schule als Ganzes

Ggf. könnte noch die Systemebene ergänzt werden, wenn man in den Befunden die Differenzierung zwischen den Bundesländern, Kantonen oder den Ländern berücksichtigt.

Professionalität und Kohärenz sind (heraus)gefordert hinsichtlich z.B. Informationsfluss, Kontakthalten im Sinne von Beziehungsgestaltung und Lehr-Lern-Arrangements inklusive Technologienutzung. Gefordert sind v.a. Kompetenzen für Krisenmanagement, Handlungskoordination und digitale Lehr-Lern-Formen (allgemeine Didaktik und Mediendidaktik).

6. ES ZEIGEN SICH GROSSE HERAUSFORDERUNGEN IM HINBLICK AUF BILDUNGSGERECHTIGKEIT UND CHANCENGLEICHHEIT

Wichtig ist, dass Lehrerinnen und Lehrer die individuellen Voraussetzungen (insbesondere das Alter und mögliche körperliche und kognitive Einschränkungen, aber auch die technische Ausstattung zuhause usw.) der Schülerinnen und Schüler noch besser kennenlernen und beachten als im „normalen“ Unterricht. Vor allem dürfe, so eine Aussage aus der Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer und Mitarbeitenden der Schule, der Blick auf die schon vor der Krise benachteiligten Schülerinnen und Schüler nicht verloren gehen. Man müsse „[b]eachten, dass die zeitlichen, sprachlichen, intellektuellen und technischen Voraussetzungen in den Elternhäusern sehr unterschiedlich sind! Je mehr wir im Homeschooling von den Elternhäusern erwarten, desto größer wird die Schere am Ende sein.“ (MA, ID 769, v_108)

„(Bildungs-)Verliererinnen und -verlierer“ in der aktuellen Situation sind wahrscheinlich Schülerinnen und Schüler aus sozio-ökonomisch (hoch) benachteiligten Elternhäusern. Schulen mit einem hohen Anteil an benachteiligten Schülerinnen und Schülern stehen vor besonders großen Herausforderungen.

Nicht alle Schülerinnen und Schüler können mit digitalen Lehr-Lern-Formen erreicht werden, weil sie beispielsweise aufgrund ihrer häuslichen Situation nicht oder kaum in der Lage sind, die an sie gestellten schulischen Anforderungen aktuell zu erfüllen, weil sie z.B. über keine oder kaum technische Ausstattung verfügen (technische Geräte wie Laptop oder PC und Aktualität der Software), die nötig ist für E-Learning-Konzepte oder die räumlichen Verhältnisse kein oder kaum ungestörtes Arbeiten zulassen.

Hier ist davon auszugehen, dass es eine Dunkelziffer von Schülerinnen und Schülern gibt, die derzeit vom schulischen Unterricht abgehängt sind.

7. DIE PERSPEKTIVE FÜR DIE ZEIT NACH DER SCHULSCHLIESSUNG: BLENDED LEARNING UND KOMPENSATIONSBEMÜHUNGEN

Nach der Wiederöffnung der Schulen können diese mit Modellen des blended learning in der Schulzeit und darüber hinaus zu neuen Unterrichts- und Schulkonzepten kommen („Ich würde den Schulen empfehlen, dass sie die Krise nutzen, um Schulentwicklungs-Themen voranzubringen; dabei insbesondere die der Digitalisierung, der Kolaboration im Kollegium (Öffnung des Klassenzimmers) und der Individualisierung.“ (Unterstützungssystem, 40)). Dadurch können Schule und Lernen den gesellschaftlichen Entwicklungen der Digitalisierung gerecht(er) werden. Die gesamte Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die so nicht mehr nur durch und mit sondern auch über Technologie lernen, eröffnet Chancen der Anschlussfähigkeit zu anderen gesellschaftlichen Lebensbereichen, insbesondere im Übergang von Schule zu Beruf.

Eine große Aufgabe wird das Bemühen um eine Kompensation des Schereneffektes bei den Schülerinnen und Schülern sein.

Anmerkung:

Der Text entstammt aus Huber et al., 2020, COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Münster: Waxmann.

ONLINE-PUBLIKATION:

Das Schul-Barometer COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung ist in einer nicht kommerziellen Online-Publikation im Waxmann Verlag erschienen.
(140 Seiten, ISBN / <https://doi.org/10.31244/9783830942160>)

Die Publikation sowie weitere Befunde, Medienberichte, Empfehlungen von digitalen Medien, Tools und Werkzeugen sowie eine Sammlung mit nützlichen Links zum Thema „Digitalisierung und Schule“ sind zu finden unter:

www.Schul-Barometer.net

Fokusthema des Schul-Barometers

Ein Fokusthema: Familiäre Situation zuhause

Womit verbringen bzw. verbrachten die Schülerinnen und Schüler ihre Zeit in der häuslichen Quarantäne? Nachfolgender Artikel stellt ausgewählte Befunde aus dem Schul-Barometer zu den familiären Bedingungen der Kinder und Jugendlichen vor.

Autoren: **Stephan Gerhard Huber, Paula Sophie Günther, Nadine Schneider, Christoph Helm, Marius Schwander, Julia Alexandra Schneider, Jane Pruitt**

FAMILIÄRE BEDINGUNGEN

Der Aussage „Ich muss jetzt zuhause viel für meine Eltern erledigen“ stimmen 51 Prozent der Schülerinnen und Schüler (eher) nicht zu, 21 Prozent antworten mit (eher) ja. Auf die Geschwister, die Schwester oder den Bruder müssen 81 Prozent (eher) nicht aufpassen, zehn Prozent hingegen beantworten diese Frage mit (eher) ja. Immerhin 16 Prozent stimmen der Aussage „Ich finde es sehr gut, dass ich gerade so viel Zeit mit meiner Familie verbringe“, (eher) nicht zu, 53 Prozent stimmen (eher) zu.

ONLINE-PUBLIKATION:

Das Schul-Barometer COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung ist in einer nicht kommerziellen Online-Publikation im Waxmann Verlag erschienen.
(140 Seiten, ISBN / <https://doi.org/10.31244/9783830942160>)

Die Publikation sowie weitere Befunde, Medienberichte, Empfehlungen von digitalen Medien, Tools und Werkzeugen sowie eine Sammlung mit nützlichen Links zum Thema „Digitalisierung und Schule“ sind zu finden unter:

www.Schul-Barometer.net

TÄTIGKEITEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

41 Prozent der Schülerinnen und Schüler und 44 Prozent der Eltern geben an, dass es ihnen bzw. ihren Kindern (eher) leichtfällt, früh aufzustehen und einen geregelten Tagesablauf zu haben. 30 Prozent der Eltern

denken, dass dies (eher) nicht zutrifft. Bei den Schülerinnen und Schülern ist dieser Anteil mit 37 Prozent etwas höher.

Die meisten Freizeitaktivitäten nehmen bei der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt bis eine Stunde pro Tag ein, mit Ausnahme von PC- und Video-Games, bei der die Mehrheit angibt,

dies gar nicht zu tun (vgl. Tabelle 1). Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler geben an, durchschnittlich mehr als vier Stunden pro Arbeitstag für Lernen und Aufgaben für die Schule aufzuwenden. In Abbildung 1 und 2 sind diese Informationen auf Basis von Mittelwerten (arithmetisches Mittel und Median) dargestellt.

Tätigkeit / Kategorie	gar nicht	1 bis 7h	8 bis 14h	15 bis 21h	> 22h
Serien und Filme gucken	5,9	46,7	21,6	10,0	15,8
Chatten	6,3	55,5	14,2	7,2	16,8
Videocalls	23,8	46,5	9,7	4,7	15,2
Spielen mit meiner Familie	18,3	53,8	10,8	3,9	13,2
Lesen	19,3	55,1	9,5	3,3	12,9
Sport zuhause	11,3	61,4	12,4	2,3	12,9
Zocken (PC- und Video Games)	45,5	26,0	9,0	4,0	15,5
Zuhause helfen	2,8	66,3	13,7	3,7	13,5
Lernen und Aufgaben für die Schule	0,6	12,5	16,6	24,5	45,8

Angaben entsprechen dem Anteil in Prozent je Kategorie (Zeile).

Tabelle 1: Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler in Stunden pro Woche

Anhand der qualitativen Befunde wird sichtbar, dass einige Eltern den Eindruck haben, dass ihre Kinder zuhause einen hohen Arbeitsaufwand für die Schule erbringen müssen. Das wiederum fordert bzw. überfordert auch einen nicht unerheblichen Teil der Eltern im Rahmen der Lernbegleitung. Dementsprechend kommunizieren einige Eltern gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern, dass das Aufgabenpensum ihrer Kinder zu hoch sei.

Auch viele Schülerinnen und Schüler teilen das Empfinden, dass sie in der aktuellen Situation mehr Aufgaben und Unterrichtsstoff bearbeiten würden als im normalen Unterricht. So ist ein nicht unerheblicher Anteil der Schülerinnen und Schüler der Ansicht, dass in der aktuellen Situation mehr gelernt werde, „weil für eine Stunde Unterricht mehr Aufgaben gestellt werden, als [sie] normalerweise in dieser Zeit im Unterricht schaffen“ (SuS, ID 1588, v_472) würden und man „nun mehr Stoff bearbeiten [würde], weil das Besprechen wegfalle“ (SuS, ID 1610, v_472).

In den qualitativen Befunden geben zudem einige Schülerinnen und Schüler im Rahmen der offenen Antworten an, dass sie aktuell mehr lernen als im normalen Unterricht. Besonders hervorgehoben wird die Berücksichtigung des individuellen Lerntempos. So geben viele Schülerinnen und Schüler an, dass sie in ihrem eigenem Lerntempo effektiver lernen können. Laut den Antworten der Befragten ist dies sowohl ein Vorteil für leistungsstärkere als auch -schwächere Schülerinnen und Schüler.

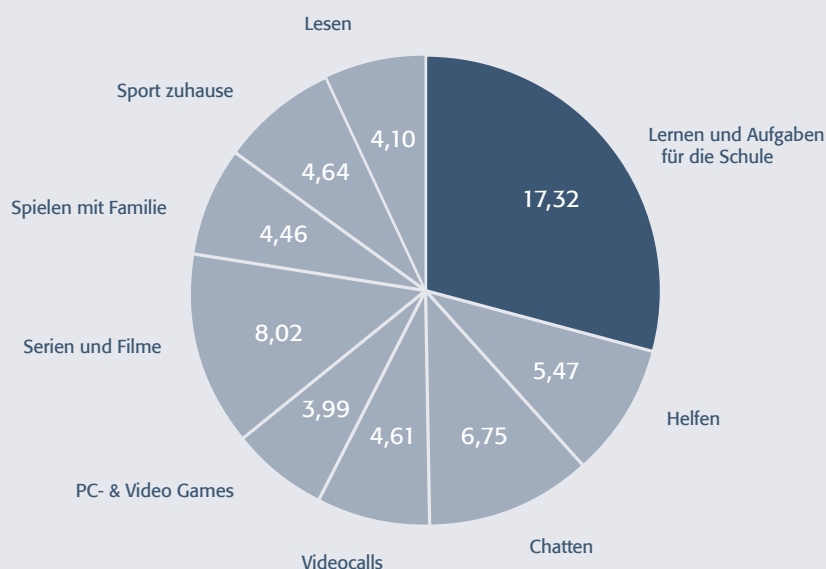
FAZIT

Die Phase der Öffnung der Schulen steht nun beim Verfassen des Beitrags bevor bzw. ist bereits angelaufen. Im Rahmen einer graduellen Öffnung, die zurzeit als Modell vielfach diskutiert wird, sollten neben den Schülerinnen und Schülern am Ende ihrer Schullaufbahn, der Unter- und Primarstufe auch jene besonders berücksichtigt werden, die einen höheren Betreuungs- bzw. Förderbedarf haben. Es muss gelingen, die sich abzeichnenden „(Bildungs-) Verlierer“ in der aktuellen Phase des Wiedereinstiegs zu stützen und die Herausforderungen im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit engagierte anzugehen.

Anmerkungen:

Der Text entstammt aus Huber et al., 2020, COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Münster: Waxmann.

AKTIVITÄTEN IN STUNDEN PRO WOCHE (ARITHMETISCHES MITTEL) (Schülerinnen und Schüler)



Die Fragen nach den Aktivitäten enthielten nach oben beschränkte Antwortkategorien („25h und mehr“), sodass die Mittelwertsangaben diesbezüglich nach unten verzerrt sind. Daher werden in Abbildung 2 auch die Median-Werte dargestellt. 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler liegen darunter, 50 Prozent liegen darüber. So gaben bspw. rund 51 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, 0 Stunden für PC- und Videogames pro Woche aufzuwenden. Der Rest verteilt sich auf die Kategorien 1 Stunde bis 25 und mehr Stunden.

Abbildung 1: Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler in Stunden pro Woche (arithmetisches Mittel)

AKTIVITÄTEN IN STUNDEN PRO WOCHE (MEDIAN) (Schülerinnen und Schüler)

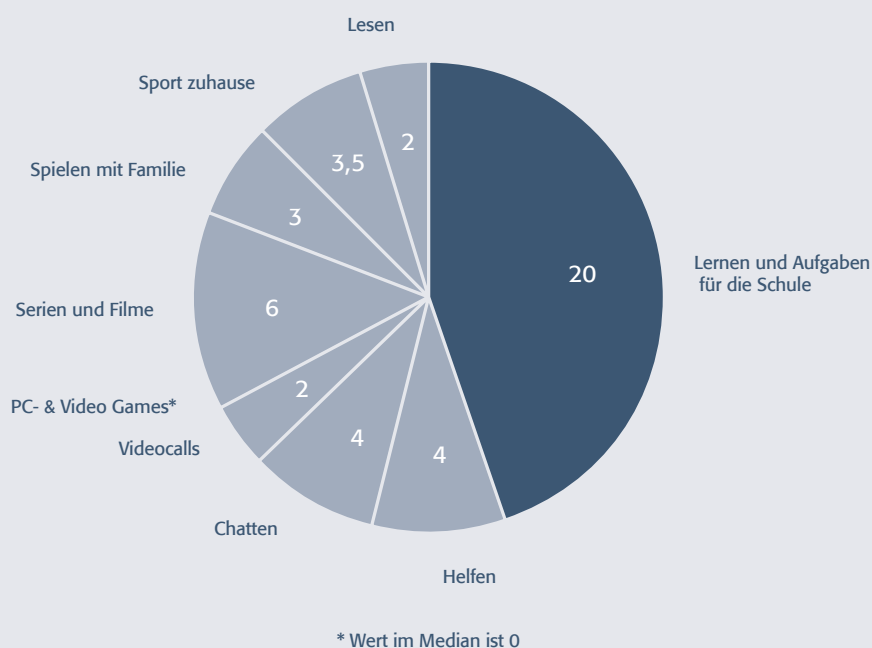


Abbildung 2: Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler in Stunden pro Woche (Median)

Schulleitung: Aufgabenerweiterung und Rollenkomplexität

Schulleitungshandeln ist nicht gleich Schulleitungshandeln

Das Corona-Virus hat unser (Schul-)Leben massiv verändert, wie es noch vor wenigen Wochen undenkbar gewesen wäre. Veränderungen wie die zunehmende Digitalisierung unserer Lebenswelt, die kulturelle Vielfalt (nicht nur) im Lebensraum Schule, gesellschaftlicher Wertewandel, zunehmender Populismus und die Betonung von Umwelt und Nachhaltigkeit als gesellschaftliche Herausforderungen, um nur einige Beispiele zu nennen, sind zum Teil eng damit verknüpft und wirken sich ebenfalls stark auf die Schule und deren Leitung aus.

Autoren: **Stephan Gerhard Huber, Nadine Schneider** • Foto: **Theodor Moise, Pixabay**



Stephan Gerhard Huber



Nadine Schneider



Die Vielfalt der Rollen und Aufgaben macht Schulleitungen im Alltag zu echten Jongleuren.

Zudem erleben wir in den deutschsprachigen Ländern ähnliche Entwicklungen wie international im Zusammenhang mit der Einführung von New Public Management und einer Stärkung der Handlungsautonomie der Einzelschule, die sich ebenfalls auf die Rolle und die damit verbundenen Aufgaben von Schulleitung auswirken.

So kommen zu den tradierten und sowie so vielfältigen Aufgabenfeldern neue hinzu (Huber, 2019, 2013a), im Zuge stärker eigenverantwortlicher Schulen beispielsweise die Budgetverwaltung, Personalauswahl und -einstellung, im Zuge der Entwicklungen um COVID-19 insbesondere Krisen- und Hygienemanagement sowie eine stärkere Kommunikation gegenüber Eltern, der Politik und der Öffentlichkeit.

1. ROLLENKOMPLEXITÄT UND AUFGABENVIELFALT VON SCHULLEITUNG

Diese (alten und neuen) Aufgaben lassen sich im Rahmen eines Schulmanagements als professionelles, also qualifiziertes, systematisches und zielgerichtetes Management der Arbeit von Schule verstehen mit der Absicht, diese in ihrer Qualität zu sichern und weiter zu entwickeln. Damit gemeint sind alle Maßnahmen, die zur Gestaltung und Optimierung von Schule und schulischen Prozessen beitragen; dazu gehören zentrale Aspekte wie die Planung, Organisation, Koordination, Steuerung und Kontrolle von Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsprozessen, also von zielgerichteten Lern- und Entwicklungsprozessen, sowie deren Diagnose, Analyse und Beurteilung und die Steuerung und (Weiter-)Entwicklung der Einrichtung (also der Schule als Organisation, als pädagogische Handlungseinheit (Fend, 1980) insgesamt.

Schulmanagement geht von den Zielen der jeweiligen Schulen aus und spezifiziert sie gemäß den vorliegenden Anforderungen (Schulart, Schulgröße, Schulumfeld, Schülerschaft, Kollegium etc.), mit denen die Einzelschulen und ihre Akteure konfrontiert sind. Im Rahmen von Schulmanagement wird geklärt, welche Personen mit welchen Aufgaben in welcher Form und in welcher Struktur mit welchen Instrumenten (und entsprechendem Verhalten) bestimmte Prozesse ausführen.

Das in Abbildung 1 dargestellte Modell versucht, diese Aufgaben in Handlungsfelder von Schulmanagement zu differenzieren. Die Handlungsfelder umfassen Organisation, Personal, Unterricht und Erziehung, Qualitätsmanagement (also Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung) sowie Kooperation (innerhalb der Schule und nach außen). Ziel aller Maßnahmen ist letztendlich immer, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu fördern und zu unterstützen. Modellhaft können diese verschiedenen Handlungsfelder von schulischem Management wie folgt dargestellt werden:

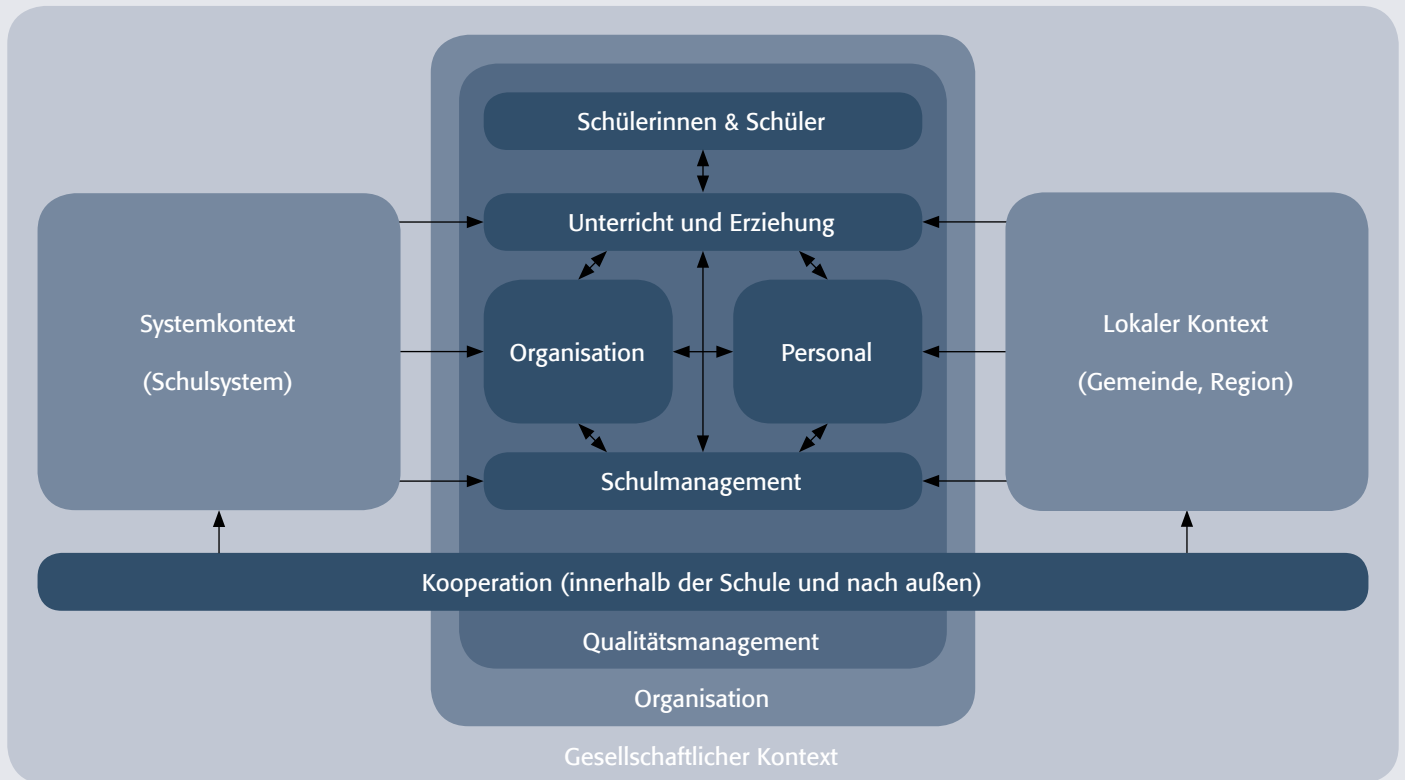


Abbildung 1: Handlungsfelder von Schulmanagement (nach Huber 2003, 2013b)

(Eigene Darstellung)

Verschiedene Rollenfacetten von Schulleitung lassen tradierte, teils veränderte und teils neue Aufgaben im Tätigkeitsspektrum von Schulleiterinnen und Schulleitern erkennen, immer mit Bezug zu den im Modell beschriebenen Handlungsfeldern:

ALS ORGANISATIONSENTWICKLER UND QUALITÄTSMANAGER

Ins Zentrum von Schulleitungshandeln rücken in den letzten zehn Jahren zunehmend Aufgaben, die mit der Qualitätsentwicklung der Schule zu tun haben. Die Schulleitung wird zunehmend als der wesentliche „Change Agent“ im Entwicklungs- bzw. Verbesserungsprozess der einzelnen Schule bezeichnet, der Veränderungen forcieren oder sie auch nachhaltig blockieren kann. Schulleiterinnen und Schulleiter entwerfen Visionen und ein Leitbild zusammen mit dem Kollegium und den anderen an Schule Beteiligten und sorgen für die Gestaltung und Umsetzung des Schulprogramms. Dafür schaffen sie schulintern alle erforderlichen Strukturen und Bedingungen, um Veränderungsprozesse zu initiieren, zu implementieren und zu institutionalisieren, die sich dann verbessernd auf Unterricht und Erziehung, auf Lehren und Lernen auswirken. In diesem Zusammenhang wird von der Schulleitung neben Kooperationsförderung, Unterstützung, Moderation und Koordination erwartet, dass sie evaluative Aufgaben ausführt, die Verände-

rungsprozesse auswertet und analysiert sowie entsprechendes Feedback geben kann.

ALS PERSONAL- UND TEAMENTWICKLER

Damit verbunden wird Schulleitung stärker gefordert, die Professionalität und die Professionalisierung der Mitarbeitenden zu fördern. Zum Entwickeln und Gestalten der Schule gehört folglich Personalentwicklung. Schulleitungen von selbstverwalteten Schulen sind mittlerweile in den deutschen Bundesländern Dienstvorgesetzte — eine veränderte Situation. Darüber hinaus sind sie verantwortlich für die Fort- und Weiterbildung des Personals (sei es extern oder schulintern). Schulleitungen machen sich die persönliche und berufliche Entwicklung des Kollegiums zu ihrem Anliegen und verstehen sich als Förderer und Coach der Lehrkräfte. Sie motivieren, beraten und helfen ihnen, sich professionell weiterzuentwickeln. Das Zusammenwachsen des Kollegiums (und anderen an der Schule Beteiligten) zu kompetenten kooperativen Teams ist ein wichtiges Ziel. Dabei spielt die Schulkultur eine wichtige Rolle. Schulleiterinnen und Schulleiter nehmen hier aktiv Einfluss. Auch kann die Beziehung Schulleiter — Lehrkraft als modellhaft gelten — entweder für unterstützende, vertrauensvolle, helfende Zusammenarbeit oder andererseits für distanzierte, einander misstrauende Beziehungen im Kollegium. Schulleiterinnen und Schulleiter geben aber auch ganz pragmatisch Anstoß für

Formen der Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums, indem sie entsprechende Strukturen schaffen, konkret bei der Organisation von Zusammenkünften helfen und so u.a. professionellen Dialog ermöglichen.

ALS LEHRKRAFT UND ALS UNTERRICHTSENTWICKLER

Im Kern der Arbeit an der Qualität geht es Schulleiterinnen und Schulleitern um Fragen der Unterrichtsentwicklung und damit der Förderung der Bildung von Schülern. Im Zuge der Schulschließungen aufgrund COVID-19 ist diese Arbeit besonders wichtig, vor allem mit Blick auf die Kinder, die während dieser Zeit nicht erreicht werden (vgl. Huber et al. 2020).

Aufgabe der Schulleitung als Führungsperson ist also sicherzustellen, dass Unterricht und Erziehung auf qualitativ hohem Niveau stattfinden können zum Wohle aller Kinder und Jugendlichen. Sie initiieren und unterstützen Unterrichtsentwicklung und sorgen für Arbeitsstrukturen, die den Lehrkräften ermöglichen, sich in kollegialer Kooperation über Unterricht und Erziehung zu verständigen, gute Praxiserfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen. Die Schulleitung gewährleistet zudem, dass die Unterrichtsentwicklung und die Erziehung an der Schule zu einem Gesamtkonzept im Sinne von abgestimmter und gemeinsam verantworteter Arbeit zusammengeführt werden. Hierzu

gehören zukünftig unbedingt auch die Integration von E-Learning und Präsenzlernen im Unterricht, wie COVID-19 uns lehrt.

ALS „HOMO POLITICUS“ UND REPRÄSENTANT IN DER KOOPERATION DER SCHULE MIT PARTNERN

Schulleitungen haben als System Leaders eine Verantwortung für die Schule in ihrem lokalen und regionalen Umfeld. Sie öffnen die Schule, initiieren und unterstützen die Zusammenarbeit mit anderen Partnern im Rahmen von Bildungslandschaften. Oftmals verbringen Schulleiterinnen und Schulleiter etliche Stunden in Konferenzen, Besprechungen und Diskussionsrunden. Als Konsequenz bedeutet das für sie, sich auch als „Homo Politicus“ zu verstehen, sich diplomatisch und gremien-politisch angemessen verhalten zu können bzw. „politischen Scharfsinn“ und politisches Gespür zu besitzen. Sie verstehen die Interessen anderer, erzielen Kompromisse und tragen diese mit, verlieren aber nicht die Position der Schule aus den Augen, beeinflussen und überzeugen andere, ohne sie zu manipulieren, wissen, dass das Vorhandensein unterschiedlicher Interessen für die Demokratie etwas Wichtiges und Normales ist und kein persönlicher Affront und halten einen Streit aus, ohne die Zusammenarbeit zu gefährden.

Schulleitungen identifizieren sich in ihrer stark exponierten Position häufig mit der Schule, die sie repräsentieren und die sie sozusagen als „Galionsfigur“ in der Öffentlichkeit vertreten. Diese Facette ist natürlich nicht neu, hat aber in einer Zeit, in der an Schulen in einigen Ländern „Marktgesetze“ greifen, erheblich an Bedeutung gewonnen. Wenn Schulen in Wettbewerb zueinander treten, wenn das Prestige einer Schule mehr denn je entscheidend Einfluss ausübt, kommt der Repräsentation der Schule eine wesentliche Bedeutung zu. Die einzelne Schule muss sich unablässig ins öffentliche Bewusstsein rücken.

Darüber hinaus erhalten ganz allgemein die Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen zu Schulaufsicht, Schulträgern, Eltern, Vertretern des öffentlichen Lebens, der Wirtschaft, öffentlichen Institutionen und auch den Medien einen größeren Stellenwert. Aktuell liegt darin sicher ein großer Anteil der Arbeitszeit von Schulleiterinnen und Schulleitern. Der Schulleitung obliegt es, Initiativen zur Verbesserung der Kooperation mit dem schulischen Umfeld zu entwickeln und für eine transparente Kommunikation mit der Öffentlichkeit zu sorgen. Sie bedient sich dabei der Methoden und Verfahren der Öffentlichkeitsarbeit.

ALS ORGANISATOR, VERWALTER UND GEBÄUDEMANAGER

Häufig betonen Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Rolle als „Manager“ der Organisation Schule: Verwaltungstechni-

sche, administrative und — besonders im Zuge von Unterricht während der Schulschließungen — IT-technische Aufgaben, Organisieren und Koordinieren etc. beanspruchen viel Zeit. Viele Schulleiter kämpfen auch damit, von diesem Bereich nicht „aufgefressen“ zu werden.

Daneben sind Schulleiterinnen und Schulleiter auch für Gebäudeunterhalt sowie Renovierung und Ausbau zuständig, besonders bei wachsenden Schülerzahlen, mit einer anderweitigen Nutzung, wenn Schülerzahlen zurückgehen oder bei der Umsetzung der Hygienevorschriften. Ausschreibungen müssen, zusammen mit dem Sachträger, gemacht, Verhandlungen mit Architekten und Firmen geführt werden. Dazu muss sich die Schulleitung Fachwissen aneignen und viel Verhandlungsgeschick beweisen, denn die Vorstellungen des Architekten lassen sich nicht immer leicht mit denen des Kollegiums und wiederum mit den zur Verfügung stehenden Geldmitteln vereinbaren.

ALS „PEOPLE PERSON“, MEDIATOR UND ALS VORBILD

Eine zentrale Grundlage für ihre Arbeit ist, dass Schulleiterinnen und Schulleiter Ansprechpartner sind. Für Lehrkräfte, Schüler und Eltern.

Schulleiterinnen und Schulleiter bringen ihrem Gegenüber Vertrauen entgegen, nehmen Anteil, hören aktiv zu, nehmen sich Zeit und sehen ihre Mitarbeiter eher ganzheitlich denn als bloße Ausführende der ihnen übertragenen Aufgaben.

Ihre Mediationstätigkeit bezieht sich sowohl auf schulinterne Beziehungen als auch auf die Kontakte zum schulischen Umfeld. Diese Aufgabe ist nicht immer einfach, birgt sie doch Spannungen in sich und erfordert viel diplomatisches Geschick. Oftmals bilden Schulleiterinnen und Schulleiter den Puffer zwischen ihrer Schule sowie Eltern und dem regionalen Umfeld, vermitteln in Krisensituationen und stehen täglich einer Reihe von Konflikten gegenüber, die es zu lösen gilt. Sie sind Bindeglied zwischen internen und externen Interessen und fungieren als unmittelbare Ansprechpartner, manchmal auch als Zielscheibe, für alle, die in irgendeiner Weise mit der Schule zu tun haben.

Nicht nur in der Schule, auch außerhalb messen Schulleiterinnen und Schulleiter ihrem Verhalten daher eine besondere Bedeutung bei, denn sie stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit und versuchen folglich oftmals, sich im Sinne eines Vorbilds zu verhalten. Sie sehen sich verpflichtet, sich korrekt zu verhalten und v.a. ihre pädagogischen Grundüberzeugungen zu leben. Dabei spielt auch eine Rolle, selbstkritisch zu sein und an der eigenen professionellen Entwicklung zu arbeiten, eben ein „life-long learner“ zu sein.

2. ALS SCHULLEITUNG GESUND BLEIBEN – ANFORDERUNGEN AN SALUTOGENES LEITUNGSHANDELN

Um die an Schulleitung gestellten Erwartungen erfüllen zu können braucht es Schulleiterinnen und Schulleiter, denen die eigene Gesundheit sowie die ihrer Lehrkräfte und des weiteren schulischen Personals (und natürlich auch der Schülerinnen und Schüler) ein Anliegen ist. Hier ist es Aufgabe von Führungskräften auf allen Ebenen (Schulleitung sowie Schuladministration) Strukturen und Prozesse zu gestalten, das Personal gesundheitsförderlich führen und gleichzeitig in Sachen Gesundheitsverhalten ein Vorbild sein. Es ist naheliegend, dass Schulleiterinnen und Schulleiter trotz — oder gerade wegen — ihres hohen Engagements und ihrer ausgeprägten Leistungsbereitschaft in ihrem Führungsalltag früher oder später an Grenzen stoßen können. Erschöpfte und «ausgebrannte» Führungskräfte können langfristig aber weder für sich selbst noch für ihre Schule und ihre Mitarbeitenden gesundheitsförderlich tätig sein.

Deshalb müssen neben der Förderung der Leitungskompetenzen von schulischen Führungskräften auch von Seiten der Schulverwaltung Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt werden, die es dem Leitungspersonal an den Schulen ermöglichen, gesundheitsförderlich aktiv zu werden.

Diese Rahmenbedingungen können in erheblichem Maße dazu beitragen, ein salutogenes Leitungshandeln an den Schulen zu ermöglichen. Im Folgenden werden zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen aus einem Evaluationsprojekt zur Arbeitssituation von Schulleitungen in der Schweiz (Baeriswyl, Dorsemagen & Krause, 2012) präsentiert, die auch für Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland Anregungspotenzial besitzen.

STÄRKUNG DER FÜHRUNGSPPOSITION

Empfohlen wird die Führungsposition der Schulleitenden weiter zu stärken. An vielen Schulen schränken unzureichende Freiräume die Flexibilität ein und erschweren eine optimale Anpassung der Schule an das jeweilige Umfeld. Erweiterte Entscheidungskompetenzen könnten eine angemessene Reaktion auf erhöhte Anforderungen erleichtern, so die potenziell negativen Wirkungen von Belastungen «puffern» und die schulischen Leitungspersonen in ihrer Position stärken.

BEREITSTELLUNG VON DELEGATIONSMÖGLICHKEITEN FÜR ADMINISTRATIVE AUFGABEN

Die Evaluationsergebnisse (Baeriswyl, Dorsemagen & Krause, 2012) zeigen deutlich, dass eine Entlastung der Schulleitungen von administrativen Tätigkeiten hohes gesundheitsförderliches Potenzial enthält. Die Bereitstellung entsprechender (zusätzlicher) Ressourcen insbesondere für Sekretariatsaufgaben erscheint daher vielver-

sprechend. Neben dem Sekretariatspensum dürfte auch die Aus- und Weiterbildung der Sekretariatsmitarbeitenden sowie die Delegationsbereitschaft und -fähigkeit der Schulleiterinnen und Schulleiter selber die tatsächliche Entlastung, welche über das Sekretariat erreicht werden kann, entscheidend mitbeeinflussen.

SCHAFFUNG VON RAHMENBEDINGUNGEN FÜR EIN NACHHALTIGES, INTEGRIERTES GESUNDHEITSMANAGEMENT

Systematische Gesundheitsstrukturen für Schulen und Schulleitungen schienen bis vor Kurzem noch von untergeordneter Bedeutung zu sein. Auch hier kann und muss die Schuladministration unterstützende Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen und eine gesundheitsförderliche Schulkultur etwa durch Bereitstellung von entsprechenden (Zeit-)Ressourcen, aber auch durch eine gesundheitskonsistente Reform- und Schulpolitik fördern. Eine Voraussetzung für eine gesundheitsförderliche Schulkultur ist, dass neben den Schulleitungen selbst insbesondere auch die Lehrkräfte die notwendigen zeitlichen Kapazitäten für eine aktive Beteiligung an gesundheitsbezogenen Schulprojekten mitbringen können. Ein intensiver Einbezug von Lehrkräften in ein integriertes Gesundheitsmanagement kann in einem doppelten Sinne Einfluss nehmen: zum einen, indem Möglichkeiten für die Abgabe von Aufgaben und Verantwortlichkeiten geschaffen werden. Zum anderen aber auch, indem sichergestellt wird, dass die Gesundheit der Schulleitung, der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler ein prominentes Thema an der Schule ist und entsprechende Maßnahmen zur Förderung und zum Erhalt der Gesundheit in den Schulalltag integriert werden.

KLARE UND TRANSPARENTE VERMITTLUNG DES SINNS UND DER NOTWENDIGKEIT VON REFORMEN

Aufgrund der oftmals gegebenen hohen Reformschnelligkeit und -dichte — die Entwicklungen im Zuge von COVID-19 sind beispiellos — fühlen sich Schulleitungen mitunter belastet und beurteilen die Umsetzung der Reformen zudem als problematisch. Eine zentrale Aufgabe der Schulleitung vor Ort besteht in der Vermittlung der Notwendigkeit von Reformen an das Kollegium. Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass eine für alle Beteiligten gesundheitsförderliche Führung klare, transparente und überzeugende Kommunikation und Information erfordert. Diese ist den schulischen Führungskräften vor Ort jedoch nur möglich, wenn Sinn und Notwendigkeit von Reformen zunächst von Seiten der Schulverwaltung klar, transparent und überzeugend an ihr Leitungspersonal weitervermittelt werden.

ANGEMESSENE LEITUNGSZEIT

An mittelgroßen bis großen Schulen ist eine angemessene Leitungszeit oftmals schwer zu realisieren. Diese Problematik sollte in schulstrukturelle Entscheidungen einbezogen und die Personalverantwortung entsprechend (zumindest an größeren Schulen) auf mehrere Personen aufgeteilt werden. Wo eine Struktur mit mehreren Leitungsebenen gewählt wird, ist der Arbeits- und Gesundheitssituation der Zwischenleitungen (Stufen- oder Schulleitungen) besondere Aufmerksamkeit zu schenken: Ihre Stellung zwischen Schulleitung und Lehrkräften birgt die Gefahr ausgeprägter Rollenkonflikte. Als Voraussetzung für eine gesundheitsförderliche Leitungstätigkeit ist (sowohl auf der Ebene der Gesamt- wie auch auf der Ebene der Zwischenleitungen) neben einer angemessenen Leitungszeit unter Umständen auch eine Entkoppelung von Führung und Unterricht in Betracht zu ziehen.

SCHAFFUNG VON AUSTAUSCH- UND UNTERSTÜTZUNGSMÖGLICHKEITEN

Schulleitungen wünschen und suchen den aktiven Austausch über ihren Führungsalltag, häufig auch mit Schulleitungen von anderen Schulen. Diese vielfach bestehende Motivation könnte genutzt werden, um gezielt Austauschmöglichkeiten und niedrigschwellige Beratungsangebote zu unterbreiten, die auch als hilfreich erlebt und tatsächlich genutzt werden, z.B. in Form von praxisbezogener Führungsberatung, einer elektronischen Austauschplattform für Schulleitende, Coaching-Angeboten, einer Förderung kollegialer Beratung, strategischer Beratungsgremien, schulinterner Arbeitsgruppen, z.B. Corona-Krisenmanagement u.Ä.

3. FAZIT: SCHULEN SIND UNTERSCHIEDLICH, DESHALB MUSS AUCH SCHULLEITUNG UNTERSCHIEDLICH SEIN

Schulleitungen haben vielfältige Rollen und Aufgaben. Sie haben damit einen anspruchsvollen Anforderungskatalog. Dafür benötigen sie angemessene Qualifizierung, Beratung und Unterstützung (vor allem auch schulinterne Unterstützung durch kooperative Führung und damit verbundenen Arbeitszeitmodellen sowie Sekretariaten).

Für ein erfolgreiches Schulleitungshandeln passen sie diese Rollen und Aufgaben an eine schulspezifische Strategie an, die auf die lokalen Besonderheiten der eigenen Schulsituation ausgerichtet ist. Darüber hinaus reflektieren sie das eigene Tun und gleichen die eigenen Ziele mit denen der Organisation und der darin agierenden Personen ab. Weil Schulen unterschiedlich sind, muss Schulleitung und Schulleitungshandeln daher von Schule zu Schule unterschiedlich sein. Funktionale Passung ist ausgesprochen relevant.

Vielleicht lohnt es sich aus Systemperspektive auch — neben der Reflexion über Möglichkeiten der Entlastung von Schulleiterinnen und Schulleitern durch aufgestockte Leitungspensen bzw. Arbeitszeitmodelle kooperativer Führung und dem Ausbau von schulspezifischer Administrationskapazität (Schulsekretariate/Schulverwaltungen) — über job rotation als eine HR-Strategie bei Schulleitungen nachzudenken. In diesem Modell wären Schulleiterinnen und Schulleiter nur über eine beschränkte Zeit an einer speziellen Schule und würden gemäß ihrer funktionalen Passung einerseits und ihren Potenzialen und Wünschen der eigenen berufsbiographischen Entwicklung andererseits „Dienst-“ bzw. „Einsatzorte“ wechseln. Schulleitung auf Zeit (an einer Schule)!

Literatur

- Baeriswyl, S., Dorsemagen, C. & Krause, A. (2012). *Schulleitung und Gesundheit an Volksschulen des Kantons Aargau. Interner Projektbericht für die Departemente Bildung, Kultur und Sport (BKS) sowie Gesundheit und Soziales (DGS) des Kantons Aargau. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz.*
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.*
- Huber, S.G. (2019). *Führung und Management von Schulen: Anforderungen, Aufgaben und Kompetenzen von Schulleitung. In U. Steffens & P. Posch (Ed./Hrsg.), Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4 (S. 373–393). Münster, New York: Waxmann.*
- Huber, S.G. et al. (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Waxmann. Online unter www.Schul-Barometer.net*
- Huber, S.G. (2013b). *Zentrale Handlungsfelder von Schulmanagement. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem (S. 20–23). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.*
- Huber, S.G. (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen. In der Reihe Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Kronach: Wolters Kluwer.*

Wert und Werte von Führung in der Schule

Bildungsprozesse innerhalb eines ethischen Bezugsrahmens gestalten

Die Ergebnisse empirischer Studien haben in den letzten Jahren vor dem Hintergrund politischen und gesellschaftlichen Handlungsdrucks viele Reformen ausgelöst, die innerhalb der einzelnen Schulen ein hohes Lern- und Innovationsvermögen voraussetzen, ohne dass die Schulen ihrerseits angemessen in die Veränderungsprozesse einbezogen worden wären. Die Rhetorik der Qualitätsverbesserung beherrscht vielerorts den bildungspolitischen Diskurs, Konzepte und Maßnahmen auf der Policy-Ebene werden – vielfach ohne Prüfung auf ihre Wirksamkeit – von »anderswo«, nicht selten aus betriebswirtschaftlich-technologischen Konzepten übernommen (vgl. Moos, Krejsler & Kofod, 2008).

Autoren: **Margret Ruep & Michael Schratz** • Foto: **Free Photos, Pixabay**



Aufgabe von Schulleitung ist längst nicht nur die Optimierung von Schülerleistungen.

In den Bildungssystemen und -institutionen sind dadurch Sicherheit und das eigene Selbstverständnis verloren gegangen. Lehrkräfte sehen ihre bisherige Arbeit nicht selten missachtet, so als hätten sie bislang alles falsch gemacht. Vorrangig wird ihnen angelastet, dass Schule hierzulande nicht so erfolgreich sei wie in anderen Ländern.

Die in Deutschland und Österreich übliche, in der Tendenz undemokratische Vorgehensteuerung der Bildungssysteme soll durch Ergebnissteuerung und schulische Eigenverantwortung ersetzt werden, ohne dass die Voraussetzungen dafür geschaffen worden wären. Die Ansprüche aller gesellschaftlichen Gruppen an die einzelnen Schulen treffen auf verunsicherte Kollegien, die den divergierenden Anforderungen kaum gerecht werden können. Dieser Wandel zu *Lernenden Systemen*, zur *Lernenden Schule* kommt einem Kulturbruch gleich, der insbesondere an verantwortliche Führungskräfte erhebliche Anforderungen stellt, die nicht selten als Belastung erfahren werden.

Lehrerinnen und Lehrer lernen vielfach nichts oder wenig darüber, dass sie in ihrem Handlungsfeld auch Führungskräfte und im Kontext von Schule immer auch Change agents sind. Letzteres ist ein grundlegendes Defizit, das in eine professionelle kompetenzorientierte Lehrerbildung zukünftig aufgenommen werden sollte. Dadurch entstünde zugleich von Beginn an eine Vorstellung darüber, was Schulleitung als Bildungsmanagement bedeutet. Einen mutigen Schritt dazu, bereits im Lehramtsstudium für Führungsaufgaben zu sensibilisieren, stellt das »Studienkolleg« der Stiftung der Deutschen Wirtschaft in Kooperation mit der Bosch-Stiftung dar, das Lehrkräfte von morgen sucht, die mit Persönlichkeit und Führungspotenzial Schulen gestalten (vgl. www.sdw.org/studienkolleg).

Schulleiterinnen und Schulleiter nämlich müssen einerseits bildungspolitische Vorgaben wie Schulcurricula, Bildungsstandards oder Vergleichsarbeiten berücksichtigen, deren nachhaltige Wirkungen noch zukunfts offen sind, andererseits die Lehrpersonen in ihren Bedürfnissen ernst nehmen, d. h. deren Vertrauen gewinnen. Nach Sprenger (2002) hat jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter »ein Recht, als vertrauenswürdiger Mensch anerkannt zu werden... [nur so kann] Vertrauen als Lebenselixier des Unternehmens denkbar« (S. 185) werden. Die Führungsperson braucht angesichts dieser »Sandwichposition« Wurzeln und Stabilität in einem Wertesystem, sie muss Sinn stiften und deshalb von dem Wert dessen überzeugt sein, was sie vertritt — gewissermaßen die Quadratur des Kreises in unsicheren, manchmal chaotischen Veränderungssituationen. Lehrkräfte sollten sich ihrer Verantwortlichkeit im Gesamtsystem bewusst sein, also über die Fähigkeit systemischen Denkens verfügen, wie es als die wichtigste »Fünfte Disziplin« der Lernenden Organisation von Peter Senge definiert ist (vgl. Senge, 2000).

GETEILTE VERANTWORTUNG

Jede Führungskraft im Bildungsbereich muss sich der Herausforderung stellen, für eine Aufgabe in vollem Umfang die Verantwortung zu übernehmen, die immer auch von anderen Beteiligten mitverantwortet werden muss. So haben Schülerinnen und Schüler Mitverantwortung für ihren Lernerfolg. Zudem sind die Lernergebnisse von Experten abhängig, die für eine erfolgreiche Aufgabenerfüllung zwingend Freiräume benötigen. Diesem Handlungsspielraum kann nicht mit Anweisungen, Vorgaben oder eng gefasster Kontrolle begegnet werden. Für Kühl und Schnelle (2009) kommt es in lateralen Führungskontexten besonders auf die kluge Nutzung der Einflussmechanismen *Verständigung, Vertrauen und Macht* an.

Bildung zielt auf die Unverfügbarkeit und Einmaligkeit der Person ab; zugleich ist die Beachtung dieses Ziels die Voraussetzung von Führungshandeln im Bildungsbereich. Hier geht es gleichermaßen immer um ethische Fragen, um Identität, um Kultur, um Werte. Führungskräfte im Gesamtsystem Schule und Bildung sind diejenigen, die Sorge dafür tragen müssen, dass dies sowohl in der Atmosphäre der Einzelschule wie auch im Gesamtsystem zum Tragen kommt und beim Alltagshandeln konkret sichtbar wird. Dabei stellen sich Fragen wie:

- ▷ Welche Anforderungen stellt die schulische und gesellschaftliche Praxis an die Werthaltungen von Führungskräften?
- ▷ Welche Maßnahmen können in der Aus- und Weiterbildung von Führungspersonen gesetzt werden, um dem Führungsnachwuchs die Bedeutung von Werten bzw. die erforderlichen Werthaltungen erlebbar zu machen?
- ▷ Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen einer an Werten orientierten Führung in Bildungsorganisationen?

FREIHEIT UND SYSTEMZWANG

Ruep & Keller (2004) haben im Regierungsbezirk Tübingen bei allen Schulleiterinnen und Schulleitern eine Befragung durchgeführt und dabei unter anderem danach gefragt, wo sie ihre Freiräume und wo sie sich eher eingeschränkt sehen. Dabei war ein signifikantes Ergebnis, dass sie sich durch die Vorgaben »von oben« extrem eingeschränkt erleben. Die Mehrheit sah vor dem Hintergrund knapper zeitlicher Ressourcen überhaupt keine oder nur sehr eingeschränkte Gestaltungsfreiheit. Im staatlichen Bildungswesen wird der Handlungsspielraum von Akteuren oft auf die »herrschenden Strukturen« begrenzt erlebt, weshalb ein Blick auf die Dualität von Struktur und Handlung (Giddens, 1984) lohnt. Strukturen »entziehen sich zwar über weite Strecken der Kontrolle jedes einzelnen Akteurs, dennoch können diese gestalterisch auf sie einwirken. D. h. Struktur(en) schränken Handeln

nicht nur ein, sondern ermöglichen es auch, sie inkludieren Zwänge, aber auch Freiheit(en) ... Die Erklärung ergibt sich aus Giddens' Verständnis von structure und agency: So sind ... Struktur(en) nicht deterministisch zu denken, sondern kontingent und ermöglichen den Individuen auch »anders zu handeln«, also aktiv in den Handlungsfluss einzugreifen. Ein solches »anders Handeln« lässt sich aus dem Vermögen des Individuums herleiten, reflexiv zu (re)agieren. Dieses Vermögen ist dem Subjekt inhärent und entfaltet sich in der konkreten Handlung, in der Auseinandersetzung mit der Situation ... Aus diesen Überlegungen leitet sich nach Giddens die Dualität von Struktur ab. »Jede Reproduktion ist jedoch notwendig Produktion«. Und daraus ergibt sich...: »In jeder Handlung [...] liegt der Keim des Wandels« (Giddens, 1984, S. 124).« (Paseka u. a., 2010, S. 19–20)

Der Anfang 2010 verstorbene kanadische Lehrerbildner Norm Green hat immer wieder darauf hingewiesen, dass wir als Menschen durch unsere Wahrnehmungsmuster dazu neigen, vorhandene Spielräume nicht zu sehen und somit unsere Selbstwirksamkeit nicht zu erkennen (interne Skripten 2007, 2009). »Eigenverantwortung beinhaltet die Ausnutzung des eigenen Handlungsspielraumes und die damit verbundene Verwirklichung des eigenen Verantwortungsbewusstseins. Letzteres weist darauf hin, dass Eigenverantwortung im Wesentlichen moralisch bedingt ist und auch Ausdruck des eigenen Wertesystems.« (Heyse & Erpenbeck, 2004, S. 23) Im aufklärerischen Sinn ist hier nach wie vor Kants Frage nach der »Kultivierung von Freiheit angesichts des Zwangs« aktuell (Kant, 1982).

Führungskräfte und ihre Wertorientierungen sind im Sinne von »Leadership« zur immer wieder neuen Beantwortung grundlegender Fragen aufgefordert. Das Konzept der »Lernenden Organisation« ist dabei hilfreich und das Gegenteil von Vorgabensteuerung. Wer in einer Leitungsfunktion ein Lernendes System entwickeln möchte, muss für sich selbst klären, ob er oder sie damit einverstanden ist,

- ▷ eine dienende Rolle einzunehmen (sowohl nach innen als auch nach außen in Richtung Gesellschaft),
- ▷ weniger für sich selbst als für andere Spielräume zu eröffnen,
- ▷ weniger Macht auszuüben als Freiheit zu ermöglichen,
- ▷ dialogisch zu kommunizieren anstatt hierarchisch,
- ▷ andere zu bestärken anstatt sie klein zu machen,
- ▷ Partizipation zum Grundprinzip der Organisation zu entwickeln.

Dies gilt gleichermaßen für Lehrerinnen und Lehrer, die bereits in ihren Studien auf solche Fragen und ihre möglichen Antworten vorbereitet werden müssen.

Der ehemalige CEO (Chief Executive Officer) von Visa International (Dee Hock) äußert sich in dieser Richtung (Hock, 2001): »Und wenn Sie nicht verstehen, dass Sie für Ihre fachlich so bezeichneten Untergebenen arbeiten, verstehen Sie nichts von Leadership. Dann kennen Sie nur Tyrannei.« (Nordström/Ridderstråle, 2003, S. 57)

BILDUNGSARBEIT BRAUCHT BERUFSETHIK

Bei jedem neuen Skandal wird deutlich, was die Öffentlichkeit von Führungskräften erwartet: Sie sollen nicht nur kompetent, sondern auch integer sein, nicht nur öffentlich sichtbare Figuren, sondern auch Vorbilder im gesellschaftlichen Miteinander. So werden in der Wirtschaft, verstärkt durch die jüngsten Krisen, Begriffe wie Nachhaltigkeit, neue Werte und gesellschaftlicher Auftrag unter dem Schlagwort *Corporate Social Responsibility* (CSR) zusammengefasst. Darunter wird die Verbindung von Geschäftserfolg und sozialer Verantwortung verstanden. Beide Orientierungen sind Bestandteile einer nachhaltigen Unternehmensführung. Solche Erwartungen sind als Orientierung für ein Zusammenleben in pluralen Gesellschaften legitim (vgl. Fonk, 2009): Führungskräfte brauchen moralische Standards. Sie arbeiten auf der Basis einer Berufsethik.

Auch und gerade im pädagogischen Bereich ist eine Berufsethik von Bedeutung. Bildung ist das, was eine vorangehende Generation der nachfolgenden schuldet; Bildung ist damit auf Zukunft gerichtet, darauf hin, dass Kinder und Jugendliche in der Welt von heute und in der Welt von morgen — die wir nicht kennen — sinnvoll leben können. Damit hat Bildung einen bedeutsamen ethischen Anteil, und die Menschen, die das Bildungssystem nicht nur verwalten, sondern auch gestalten, bewegen sich innerhalb eines ethischen Bezugsrahmens.

Derartige Rahmungen sind in einigen Ländern als ethische Standards Teil des Selbstverständnisses der Profession (vgl. etwa für die Schweiz LCH, 2008). In Kanada stellt das Ontario College of Teachers als selbstregulative Standesorganisation sicher, dass Kinder und Jugendliche ausschließlich von Lehrenden unterrichtet werden, die ihr berufliches Handeln und Verhalten an transparenten professionellen und ethischen Standards ausrichten. Dazu wurden die *Ethical Standards of the Teaching Profession*, ein ethischer Verhaltenskodex für Lehrpersonen, entwickelt. Sie werden jeweils in einem Turnus von fünf bis sechs Jahren erneut zur Diskussion gestellt und überarbeitet, so dass sie die gesellschaftlichen Veränderungen in der Lehrrolle widerspiegeln. Sie sollen sowohl in die Profession hineinwirken als auch die Sicht der Gesellschaft auf die Profession der Lehrkräfte beeinflussen (Sliwka, 2008, S. 48). Die vier ethischen Grundlagen sind *Sorge, Respekt, Vertrauen und Integrität* (vgl. Kasten).

THE ETHICAL STANDARDS FOR THE TEACHING PROFESSION

The *Ethical Standards for the Teaching Profession* represent a vision of professional practice. At the heart of a strong and effective teaching profession is a commitment to students and their learning. Members of the Ontario College of Teachers, in their position of trust, demonstrate responsibility in their relationships with students, parents, guardians, colleagues, educational partners, other professionals, the environment and the public.

The Purposes of the Ethical Standards for the Teaching Profession are:

- to inspire members to reflect and uphold the honour and dignity of the teaching profession
- to identify the ethical responsibilities and commitments in the teaching profession
- to guide ethical decisions and actions in the teaching profession
- to promote public trust and confidence in the teaching profession

The Ethical Standards for the Teaching Profession are:

Care

The ethical standard of Care includes compassion, acceptance, interest and insight for developing students' potential. Members express their commitment to students' well-being and learning through positive influence, professional judgment and empathy in practice.

Trust

The ethical standard of Trust embodies fairness, openness and honesty. Members' professional relationships with students, colleagues, parents, guardians and the public are based on trust.

Respect

Intrinsic to the ethical standard of Respect is trust and fair-mindedness. Members honour human dignity, emotional wellness and cognitive development. In their professional practice, they model respect for spiritual and cultural values, social justice, confidentiality, freedom, democracy and the environment.

Integrity

Honesty, reliability and moral action are embodied in the ethical standard of Integrity. Continual reflection assists members in exercising integrity in their professional commitments and responsibilities.

Quelle: https://www.oct.ca/standards/ethical_standards.aspx?lang=en-CA

Die Übernahme ethischer Verantwortung kann für Führungskräfte im Bildungswesen nicht bedeuten, lediglich Schülerleistungen zu optimieren, um bei Leistungsvergleichen besser abzuschneiden. Es geht dagegen darum, Bildungsprozesse auf allen Ebenen des Systems innerhalb eines ethischen Bezugsrahmens zu gestalten. Eine Ethik-Arbeitsgruppe unter Leitung von Regina Ammicht-Quinn und Margret Ruep hat verschiedene Fragen zum Bildungssystem, u. a. auch zur Professionsethik für Führungskräfte, gestellt. Führungskräfte können sich an folgenden Leitorientierungen entwickeln: Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Respekt und Fürsorge, Selbstbewusstsein, Subjektivität, Loyalität, Scheitern, Selbstsorge, Integrität. Menschen führen Menschen. Das ist die Kurzformel einer Ethik für Führungskräfte im pädagogischen Bereich. Es sind Menschen, die sich selbst und andere Menschen führen — mit Schwächen und Verletzlichkeiten, subjektiven Einstellungen und Verantwortungsfähigkeit, im ständigen Bemühen um Integrität.

Der Beitrag ist zuerst erschienen in der Zeitschrift journal für LehrerInnenbildung, Ausgabe 1/2011. Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlages.

Literatur

Fonk, P. (2009). *Verbindliche Werte für alle? Ethische Mindeststandards als Orientierung für ein Zusammenleben in pluraler Gesellschaft. Paradigma (Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem ZLF der Universität Passau), 1, 1, 6–20.*

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration.* Cambridge u. Malden: Polity Press.

Green, N. (2007, 2009). *Leadership in Learning Schools. Interne Skripten.* Akademie Comburg. Staatliches Schulamt Stuttgart.

Heyse, V./Erpenbeck, J. (2004). *Kompetenztraining.* Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Hock, D. (2001). *Die Chaordische Organisation.* Stuttgart: Klett-Cotta. 1. Führung und Management von Schule

Kant, I. (1982). *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung.* Paderborn: Schöningh.

Kühl, S./Schnelle, T. (2009). *Führen ohne Hierarchie. Macht, Vertrauen und Verständigung im Prozess des Lateralen Führens. Organisationsentwicklung, 28, 2, 51–60.*

LCH (Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer) (2008). *LCH-Berufsleitbild – LCH-Standesregeln.* Zürich: Eigenverlag.

Moos, L./Krejsler J./Kofod, K. K. (2008). *Successful principals: telling or selling? On the importance of context for school leadership. International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice, 11, 4, 341–352.*

Nordström, K. A./Ridderstråle, J. (2003). *Management für die Menschheit.* In: GDI-Impulse 21, 3, S. 51–58.

Paseka, A./Schatz, M./Schrüttesser, I. (2010). *Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung.* In: M. Schratz, A. Paseka & I. Schrüttesser (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 10–47). Wien: Facultas.

Ruep, M./Keller, G. (2004). *Lernende Organisation Schulverwaltung – LOS!* Donauwörth: Auer.

Ruep, M./Ammicht-Quinn, R. u. a. (2004). *Bildungsstrukturen und Ethik.* Tübingen: Oberschulamt Tübingen.

Ruep, M. (2009). *Bildungsmanagement-Schulmanagement-Schulleitung (Heftverantwortliche). (Themenheft 8/9 in der Reihe Lehren und Lernen).* Villingen Schwenningen: Neckarverlag.

Ruep, M. (2010). *Wie ist die Freiheit möglich bei dem Zwange? – Staatliche Steuerung von Bildungssystemen.* In: Symposiumsband der Deutschen Gesellschaft für Bildungsmanagement »Wert und Werte im Management«. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule.

Senge, P. u. a. (2000). *Schools That Learn – A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education.* New York: Doubleday.

Sliwka, A. (2008). *Professionalisierung durch Selbstregulierung: Teaching Councils in Irland, Kanada und Australien.* *Journal für LehrerInnenbildung, 8, 3, 45–51.*

Sprenger, R. K. (2002). *Vertrauen führt: Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt.* Frankfurt/Main: Campus.



Das Rahmenprogramm BNE wird künftig Wissensvermittlung an Schulen prägen

Startschuss für BNE-Schulnetzwerk

Umsetzung in den Bundesländern — am Beispiel Baden-Württembergs

Nachhaltigkeit ist mittlerweile in aller Munde. Seit 2016 ist beispielsweise die Leitperspektive Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) fest in den baden-württembergischen Bildungsplänen verankert, seit 2018 verstärkt nun auch eine BNE-Landeskoordinatorin im Kultusministerium das Thema Nachhaltigkeit.

Text: **Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg** • Foto: **Riccardo Annandale, Unsplash**

Inzwischen sind auch Studiengänge an das Thema Nachhaltigkeit angepasst, und man kann sich zum Nachhaltigkeitsmanager weiterbilden. Beispiele für Nachhaltigkeitsinitiativen gibt es unzählige. Sie sind wichtig, denn jeder einzelne von uns kann dazu beitragen, das Klima und die Umwelt zu schützen — und deren Notwendigkeit sowie Ausbau haben die Fridays for Future-Demonstrationen einmal mehr deutlich gemacht. Es ist wichtig, in puncto Nachhaltigkeit am Ball zu bleiben — und für die Zukunft mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten und ihre Interessen ernst zu nehmen. Hier soll das BNE-Schulnetzwerk einen wichtigen Beitrag leisten, dessen Auftakt heute in der neuen Klima Arena in Sinsheim mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften sowie Vertreterinnen und Vertretern aus der Zivilgesellschaft, dem Bildungswesen sowie der Wissenschaft gefeiert wird.

Dass das Wissen, das Engagement, die Kreativität, und somit das gute Echo aller Bemühungen für einen nachhaltigen Lebenswandel weitergetragen und multipliziert werden, ist ein Kernziel des BNE-Schulnetzwerks. „Nachhaltigkeit meint dabei nicht nur die Reaktionen auf den Klimawandel oder den Schutz der Biodiversität, sondern auch die gerechte Teilhabe in einer heterogenen Gesellschaft, den Erhalt demokratischer Rechtsstaatlichkeit und das verantwortliche Wirtschaften“, sagt Staatssekretär Volker Schebesta MdL und ergänzt: „Unsere Schülerinnen und Schüler benötigen das Handwerkszeug, um nachhaltig zu handeln und damit zu einer positiven gesellschaftlichen Entwicklung beizutragen. Deshalb will das Kultusministerium mit dem BNE-Schulnetzwerk eine Plattform bieten, auf der Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte über alle Schularten hinweg voneinander und miteinander lernen und die Zukunft nachhaltig gestalten können.“ Je weiter verbreitet diese Plattform ist, desto größer wird der Resonanzraum für das Echo, das eine auf Nachhaltigkeit abzielende Bildung weiterträgt. In Sinsheim wird Volker Schebesta die Registrierungsplattform freischalten und damit den Startschuss für den nachhaltigen Austausch geben.

WISSEN, HALTUNG UND HANDLUNG VERBINDEN

Das BNE-Schulnetzwerk soll genau wie die BNE-Modellschulen Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler unterstützen, Nachhaltigkeit in der Schulpraxis umzusetzen, innovative Lernkonzepte auszuprobieren und sich auszutauschen. „Bildung für nachhaltige Entwicklung benötigt neue Lehr-/ Lern- und Handlungsformate, denn Wissen allein ist keine Kompetenz. Kompetenz für die Entwicklung nachhaltiger Lebensstile entsteht nur, wenn Schule 2030 Wissen, Haltung und Handlung mit Meta-Lernen verbindet“, sagt Professor Dr. Olaf-Axel Burow von der Universität Kassel, der bei der Auftaktveranstaltung in der Klima Arena einen wissenschaftlichen Impuls gibt, und fährt fort: „Wenn es stimmt, dass unser Überleben von der Entwicklung nachhaltiger Lebensstile abhängt, dann muss Schule 2030 zu einem Ort werden, an dem man lernt, Zukunft zu gestalten.“ Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler stünden demnach vor der Herausforderung, zu Zukunftsgestaltern zu werden — und darüber sollen sie sich auch innerhalb des BNE-Schulnetzwerks austauschen.

„Schon den Jüngsten zeigen und vermitteln, dass unser heutiges Verhalten das Leben der Zukunft beeinflusst und dass jede und jeder Einzelne im Alltag Spuren hinterlässt, die noch sehr lange sichtbar sind auf unserer Erde — das ist die Aufgabe der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Und sie wird immer wichtiger“, sagt Dr. Andre Baumann, Staatssekretär im Umweltministerium, das die Veranstaltung in der Klima Arena unterstützt, und fügt hinzu: „Durch das BNE-Schulnetzwerk entstehen Kooperationen und Synergien, die helfen, diese Aufgabe an unseren Schulen noch besser wahrzunehmen. Und was wir an Sachkenntnis aus dem Bereich des Umweltministeriums einbringen können, wird ebenfalls dazu beitragen, nachhaltiges Denken und Handeln schon in den Schulen zu fördern.“

NACHHALTIGKEIT LEBEN UND WEITERENTWICKELN

Die auf Nachhaltigkeit abzielende Bildung benötigt einen Austausch, den das BNE-Schulnetzwerk befördert. Das Kultusministerium wird darüber hinaus auf der Bildungsmesse „didacta“ im März 2020 einen großen landesweiten Schülerkongress veranstalten. Dieser soll die Netzwerkarbeit intensivieren und wird beispielsweise die Aspekte Schülermitbestimmung, Demokratiefähigkeit und nachhaltiges Handeln im nationalen und europäischen Kontext thematisieren.

„Nachhaltigkeit darf nicht nur propagiert, sie muss auch gelebt und weiterentwickelt werden. Deshalb setzen wir uns als Landesregierung disziplinübergreifend und als Kultusministerium bildungspolitisch auf verschiedenen Ebenen für dieses zukunftsichtige Thema ein“, sagt Volker Schebesta und fügt an: „Ich hoffe, dass das BNE-Schulnetzwerk als ein Baustein unserer Aktivitäten viele Mitglieder bekommt und durch den Austausch zahlreiche nachhaltige Ideen liefert, damit es zu einem Leuchtturmprojekt innerhalb der BNE-Gesamtstrategie der Landesregierung reifen kann.“

WEITERE INFORMATIONEN:

In Baden-Württemberg wurden Nachhaltigkeitsthemen durch die Einführung der Leitperspektive Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in den Bildungsplan 2016 für die allgemein bildenden Schulen verankert. Mit dem Projekt „BNE-Modellschulen Heidenheim“ und „BNE-Schulnetzwerk Baden-Württemberg“ soll die Leitperspektive wirksam und strukturell in der Schulpraxis verankert werden.

Der Schwerpunkt liegt auf der jeweiligen Schule, bezieht deren Umfeld mit ein, und die Ergebnisse sollen am Ende auch mit Hilfe des Netzwerks in die Fläche getragen werden. Die Universität Bamberg begleitet das Projekt wissenschaftlich. Mit den BNE-Modellschulen soll der „Whole System Approach“ (WSA) nicht nur an einer Schule, sondern in einer Modellregion erprobt werden. WSA ist der ganzheitliche Schulentwicklungsprozess im Sinne von BNE mit allen am Schulleben beteiligten Personen und Institutionen, wobei der Schulstandort (Schulträger, Wirtschaftsakteure, Zivilgesellschaft, etc.) aktiv in den Transformationsprozess einbezogen ist.

Das Ziel ist eine ganzheitliche Entwicklung der Schullandschaft im nachhaltigen Sinne einer BNE. Dies bezieht sich u.a. auf die Bereiche Unterricht und Lernsettings, Personalentwicklung, Gebäude und Campus. Grundlage sind die 17 Globalen Entwicklungsziele der UN (Sustainable Development Goals), der Nationale Aktionsplan BNE und der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung.



Schulreformen sind mit den Augen des betroffenen Personals zu konzipieren

Irritierende Befunde und unbequeme Wahrheiten¹

Erkenntnisse, die zu wenig Beachtung fanden

Mit einer Bilanz der zentralen Erkenntnisse aus der Hattie-Studie, wie sie in den bisherigen Beiträgen zu dieser Serie hervorgehoben wurden, geraten unweigerlich andere Befunde ins Hintertreffen, die – je nach Fragestellung und Erkenntnisinteresse – gleichfalls Beachtung verdienen. Im vorliegenden Beitrag sollen jene Ergebnisse zur Sprache gebracht werden, die bisher weniger im Zentrum der Aufmerksamkeit standen, wiewohl sie gleichfalls äußerst relevant sind. Dabei konzentrieren wir uns auf die Bedeutung schulexterner Bedingungen für den Lernerfolg und auf Wirkungen organisatorischer bzw. struktureller Maßnahmen wie Klassenwiederholungen, Klassengröße und systemsteuernde Maßnahmen. Wiederum nehmen wir auch Bezug auf Veranstaltungen, die wir zur Hattie-Studie durchgeführt haben.

Autoren: **Ulrich Steffens & Dieter Höfer** • Foto: **Madrolly, Shutterstock**

Fußnoten:

¹ Auszüge aus dem Buch von Ulrich Steffens & Dieter Höfer: *Lernen nach Hattie – Wie gelingt guter Unterricht?* Beltz Verlag 2016, S. 224–235. Dabei wurde die Reihenfolge der Abschnitte in diesem Kapitel für den vorliegenden Beitrag geändert.

„DIE GROSSEN DREI“

Irritationen hat vor allem in Praxiskreisen die Bedeutung schulexterner Faktoren ausgelöst. Damit sind vor allem „die großen Drei“ gemeint, nämlich die kognitiven Grundfähigkeiten und das Vorwissen der Lernenden sowie ihr Elternhaus. Diese Faktoren haben mit 60 bis 80 Prozent (je nach Untersuchungsgegenstand und Studie) den größten Einfluss auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. dazu vor allem Abschnitt 7.3.7).

Die große Bedeutung außerschulischer Faktoren lässt sich auch anhand der Forschungsbilanz von Hattie zeigen. Darin erwiesen sich die kognitive Entwicklung und das Leistungsniveau der Kinder und Jugendlichen als von ausschlaggebender Bedeutung für den Lernerfolg. Die Effektmaße für die entsprechenden Variablen waren die höchsten in Hatties Übersicht über 138 Einflussgrößen. In der nachfolgenden Tabelle sind jene Faktoren aufgelistet, die sich auf die Lernenden und ihr Elternhaus beziehen.

In den Veranstaltungen zur Hattie-Studie war festzustellen, dass die große Bedeutung schulexterner Faktoren in der Schulpraxis und in den schulischen Unterstützungssystemen (einschließlich Lehrerbildung) in dieser Weise im Regelfall nicht bekannt ist (vgl. Abschnitt 7.3.7). Der Befund irritiert auch deshalb, weil ansonsten vorrangig zu lesen und zu hören ist, dass es auf die Lehrperson und ihr unterrichtliches Handeln ankommt. Aus Diskussionen in Veranstaltungen zur Hattie-Studie war zu vernehmen, dass die Übermacht der externen Faktoren die Bedeutung pädagogischer Anstrengungen schmälere. Damit würde man sich aufgrund des vorherrschenden pädagogischen Ethos doch relativ schwer tun.

Aufgrund des Sachverhalts wäre es völlig unangebracht, den Stellenwert einer Lehrperson als gering einzuschätzen. Er ist zwar im Vergleich zu den Hintergrundfaktoren von nachrangiger Bedeutung, aber doch weiterhin von erheblichem Gewicht, insbesondere — wie aus Forschungsergebnissen bekannt — für die schwächeren Schülerinnen und Schüler.

Allerdings sollte aber auch eines nicht übersehen werden, dass sich mit pädagogischen Maßnahmen allein die sozialen Gegebenheiten nicht außer Kraft setzen lassen. Überhöhte Erwartungen, etwa dergestalt, dass Effekten des Elternhauses ein kulturelles Gegengewicht durch Ganztagschulen entgegengesetzt werden könne, sind deshalb unangebracht. Die große Bedeutung schulexterner Faktoren verweist darauf, dass einer „kompensatorischen“ Bildung und Erziehung Grenzen gesetzt sind. Gleichwohl haben Schulen den Auftrag, für soziale Gerechtigkeit und sozialen Ausgleich zu sorgen, was vor allem in entsprechenden Fördermaßnahmen einen Niederschlag finden muss.

NICHTVERSETZUNGEN

Eine ähnliche Problematik zeigt sich auch beim Wiederholen eines Jahrgangs: In Hatties Forschungsbilanz steht das „Sitzenbleiben“ in keinem positiven Zusammenhang zum Lernerfolg; eher ist sogar — durchschnittlich betrachtet und von Einzelfällen abgesehen (z.B. bei einer längerfristigen Erkrankung) — mit negativen Effekten zu rechnen (vgl. Abschnitt 5.5.2). Folglich wäre es besser, wenn Schülerinnen und Schüler bei Leistungsrückständen nicht einen ganzen Jahrgang zu wiederholen haben, sondern eher gezielter gefördert werden, vor allem auch zu einem früheren Zeitpunkt, zu dem die fachlichen Leistungen noch nicht ins dauerhafte Ungenügend abgerutscht sind, sodass sich die Defizite bereits kumulieren. Was in guter pädagogischer Absicht gedacht war, erweist sich folglich in der Praxis als nicht förderlich. Hinzu kommt, dass das Sitzenbleiben eine ziemlich teure Fördermaßnahme darstellt (vgl. Abschnitt 5.5.2).

Obwohl die Befunde eine klare Sprache sprechen und zu den bestgesichertsten in der pädagogischen Forschung zählen, finden sie offenbar in der Praxis bislang nur wenig Berücksichtigung. Das wirft kein gutes Licht auf das im Schulwesen vorherrschende Förderverständnis. Inzwischen ist es in einigen Bundesländern zwar das erklärte Anliegen, die Quote der Nichtversetzungen zu reduzieren. Solange es jedoch keine alternativen Maßnahmen als Teil eines systematischen Förderkonzepts gibt, dürfte das Problem nicht zu lösen sein. Es geht nämlich nicht darum, allgemeine Empfehlungen zur Reduktion des Sitzenbleibens auszusprechen, vielmehr bedarf es konzeptioneller Antworten. Die Frage nach dem angemessenen pädagogischen Förderverständnis stellt sich — ganz allgemein betrachtet — auch hinsichtlich eines Gesamtkonzepts, wie es in jüngster Zeit unter der Zielsetzung einer individuellen Förderung angesichts heterogener Lernvoraussetzungen diskutiert wird.

Einflussfaktor	Effektmaß („d“)
Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus	1,44
Kognitive Entwicklungsstufen (nach Piaget)	1,28
Vorausgehendes Leistungsniveau	0,67
Häusliches Anregungsniveau	0,57
Sozioökonomischer Status	0,57
Elternunterstützung beim Lernen	0,51
Konzentration, Ausdauer und Engagement	0,48
Motivation	0,48
Selbstkonzept	0,43
Angst	0,43
Einstellung zu Mathematik / Naturwissenschaften	0,36
Kreativität	0,35

Tabelle: Effektmaße für die Faktoren, die sich auf die Lernenden und ihr Elternhaus beziehen

KLASSENGRÖSSE

Die Klassengröße stellt den größten Streitpunkt bei einer Diskussion der Forschungsbilanz von John Hattie dar. Das zeigte sich auch in den zahlreichen Veranstaltungen zur Hattie-Studie immer wieder (vgl. dazu Abschnitt 7.3.6). Obwohl auch hier die Forschungslage eindeutig ist, stößt der Befund über die geringe Bedeutung der Klassengröße für den Lernerfolg in Praxiskreisen auf Unverständnis und einhelligen Zweifel an der Glaubwürdigkeit dieser Forschung. Denn aus Praxissicht wird die Klassengröße immer auch unter Gesichtspunkten der Arbeitsbelastung betrachtet. So fällt der Unterricht in kleinen Klassen leichter und bietet mehr Gestaltungsmöglichkeiten und eine andere Beziehungsqualität.

Wenn dadurch aber der Lernerfolg trotzdem nicht besser wird — und dieser Befund ist nicht von der Hand zu weisen —, dann führt die kleine Klasse offenbar nicht automatisch bzw. im Selbstlauf zu anderen Lehr-Lernarrangements. Das dürfte die entscheidende Botschaft aus den Befunden sein. Hinzuzufügen wäre, dass es — auch hier — auf das Lehrerhandeln ankommt, ob nämlich aufgrund der Gelegenheiten, die kleinere Klassen bieten, das unterrichtliche Geschehen anders gestaltet wird, indem beispielsweise einzelne Schülerinnen und Schüler mehr zu Wort kommen und aktiver einbezogen werden. Das kann beispielsweise im Fremdsprachenunterricht so der Fall sein, sodass der Lernerfolg dadurch merklich ertragreicher wird, wie entsprechende Untersuchungsergebnisse belegen.

Die Befunde zur Klassengröße bieten eine gute Gelegenheit für eine bessere Verständigung zwischen Wissenschaft und Praxis, weil sich an dem Thema die Herangehensweisen erziehungswissenschaftlicher Akteure einerseits und die Denkweisen pädagogischer Akteure andererseits gut darstellen und nachvollziehen lassen. Diese finden nur zueinander im gemeinsamen Gespräch. Ohne einen solchen Dialog besteht die Gefahr, dass sich Bildungsforschung, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis weiter voneinander entfernen.

Im Grund müsste Bildungsforschung sich mehr auf die Praxis einlassen und Übersetzungsarbeit leisten. Dabei geht es um eine verständliche Erläuterung von Befunden, eine konkrete beispielhafte Darstellung und ein Aufzeigen des möglichen praktischen Nutzens. Hilfreich wären auch methodische Hinweise, etwa dergestalt, welche Konsequenzen aus den Ergebnissen gezogen werden können, welche Folgerungen zulässig sind und wie eine angemessene Anwendung (beispielsweise bei der kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung) aussehen könnte. Hier geht es um Erklärungs- und Handlungswissen. Auf diese Weise könnten Forschungsergebnisse in einem neuen Licht betrachtet werden und auch zu neuen Hypothesen und Erkenntnissen führen. Insofern würde auch die Forschung durch den Dialog profitieren. Damit hätte der Dialog einen zweiseitigen Ertrag, nämlich sowohl für die Praxis als auch für die Forschung.

Der geforderte Dialog würde der Praxis zugleich auch die Chance bieten, ihre Anliegen bzw. Erkenntnisinteressen gegenüber der Bildungsforschung zu vermitteln. Im vorliegenden Zusammenhang würde das etwa die Frage nach dem Zusammenhang von Klassengröße und Arbeitsbelastungen oder die Frage nach wirksamen Lehr-Lernarrangements in kleinen Klassen betreffen.

INNOVATIONEN „VON OBEN“ ODER PARTIZIPATIVE BILDUNGSPLANUNG?

Schulen sind es inzwischen seit Jahrzehnten gewohnt, dass in regelmäßiger und immer kürzerer Folge Veränderungen der schulischen Praxis vorgenommen werden. Ein durchgängiges zentrales Thema dabei bezieht sich auf Reformen der Lehrpläne und der Stundentafel, zuletzt in Form von Bildungsstandards und curricularen Konkretisierungen. Ein eigenständiger Strang an Innovationen betrifft Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, angefangen von der Schulpro-

grammarbeit Mitte 1990er Jahre bis hin zu aktuellen Vorhaben eines Qualitätsmonitorings. Wieder andere Maßnahmen beziehen sich auf Veränderungen in der Verwaltung und Organisation von Schule und Unterricht sowie in der Personalführung (z.B. Deregulierung bzw. Verlagerung von Aufgaben).

Dabei sind unmittelbar pädagogische Reformen noch gar nicht erwähnt, obwohl sie noch am ehesten die Unterrichtspraxis tangieren dürften. Zu nennen wären hier beispielsweise im Zusammenhang mit den PISA-Ergebnissen die Förderung von leseschwachen Schülerinnen und Schülern oder beispielsweise in jüngster Zeit Veränderungen, die mit dem Anliegen einer inklusiven Beschulung verbunden sind.

Allen diesen Maßnahmen ist gemeinsam, dass es sich um Innovationen handelt, die von Bildungspolitik und Bildungsadministration initiiert und gelenkt werden. Dabei fällt auf, dass sie oftmals nicht durch unterstützende Maßnahmen wie Lehrerfortbildung und Beratung flankiert werden. Systematisch bedachte Implementationsstrategien sind im Regelfall nicht zu erkennen. Mehrere Maßnahmen stellen aufgrund ihres Anspruchs und ihrer Reichweite „Generationsvorhaben“ dar, wenn man sie von ihrer Erprobung über ihre verbindliche Einführung bis hin zur letztendlichen Verfestigung betrachtet. Trotz der damit verbundenen weitreichenden Folgen hinsichtlich der Haltungen und Verhaltensmuster für das pädagogische Personal werden sie dabei im Regelfall nur unzulänglich durch infrastrukturelle Maßnahmen und ermöglichende Bedingungen abgesichert.

Diese pauschalen Beschreibungen von Reformmaßnahmen haben den Nachteil, dass sie eine globale Perspektive darstellen und deshalb einzelnen Vorhaben nicht gerecht werden können. Zudem sind sie mehr von der Basis aus und mit den Augen der Reformbetroffenen gesehen und stellen deshalb eine einseitige Perspektive dar. Aber das ist an dieser Stelle eine gezielte Absicht, um Hatties Anliegen einer bewussten Empathie für die Betroffenen von Interventionsprozessen zu verdeutlichen.

In Analogie zu Hatties Vorstellung, Unterricht mit den Augen der betroffenen Lernenden zu gestalten, wird hier die Auffassung vertreten, dass Schulreformen mit den Augen des betroffenen Personals zu konzipieren sind. In dieser Perspektive würde den administrativen Führungen bzw. den ausführenden Bildungsplanern vor Augen geführt, dass sich viele gut gemeinte Reformen gar nicht realisieren lassen, weil die drei grundlegenden Voraussetzungen zu wenig mitbedacht wurden: die voraussetzenden pädagogischen Haltungen, die erforderlichen professionellen Kompetenzen und die fehlenden unterstützenden Ressourcen, insbesondere Zeitgefäße und Arbeitsstrukturen, aber auch finanzielle Belange. Ohne eine Sicherstellung dieser „ermöglichenden Bedingungen“ (Posch 2009) müssen Schulreformen scheitern.

Eine Bildungsplanung „mit den Augen der Betroffenen“ könnte die von Hattie konstatierte Problematik, dass Innovationen im Schulwesen häufig überfrachtet, fragmentiert, inkohärent und unkoordiniert sind (Hattie 2013, S. 2 f.), zwar nicht beseitigen, aber sicherlich reduzieren helfen. Die erwähnte Problematik dürfte auch der Hauptgrund für die Folgenlosigkeit von oben verordneter Maßnahmen sein (vgl. ebd., S. 254). Dabei ist mit zu bedenken, dass sich bildungspolitische Maßnahmen in der Regel auf Strukturmaßnahmen und Arbeitsbedingungen konzentrieren, obwohl sie laut Hattie nahezu unwirksam sind (vgl. ebd., S. 303 f.). Demgegenüber kommen Reformen, die Unterricht (Lehrstrategien und Lernkonzepte) fokussieren, zu kurz (vgl. ebd., S. 301 ff.).

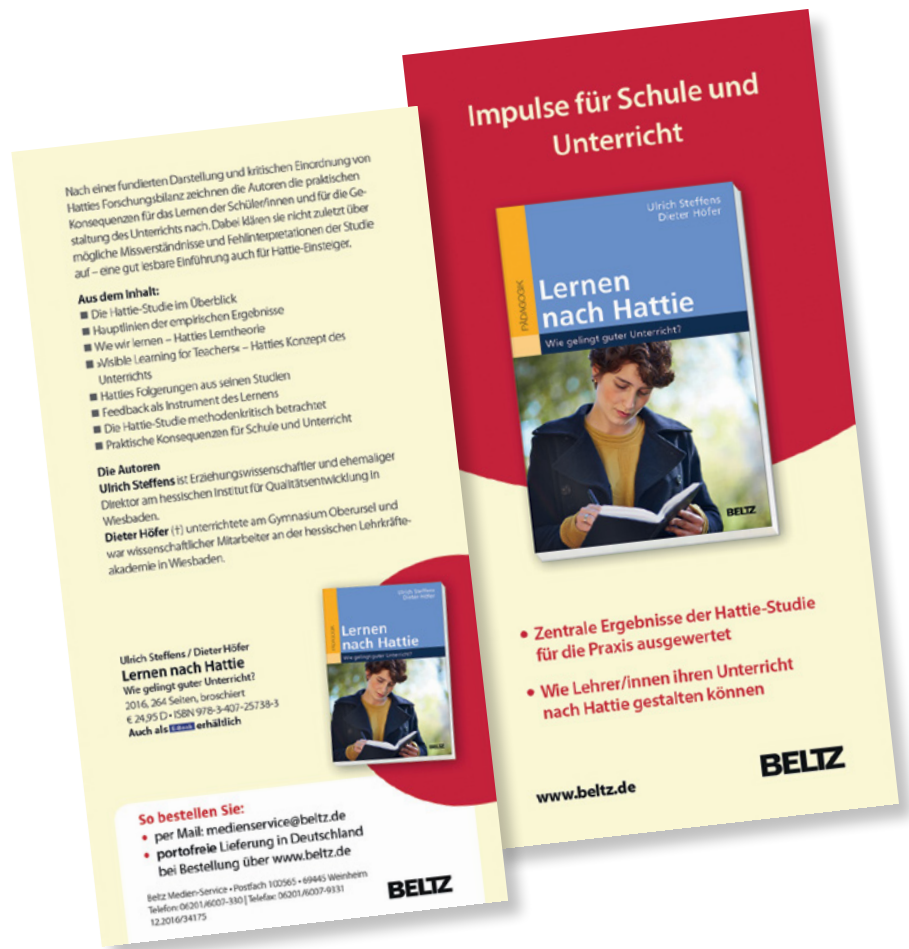
Eine Bildungsplanung „mit den Augen der Betroffenen“ impliziert einen Dialog mit der Schulpraxis. Dabei wären alle relevanten Gestaltungselemente ‚durchzukomponieren‘ und miteinander in Beziehung zu setzen, und zwar im Sinne einer Orchestrierung der einzelnen Instrumente (beispielsweise standardisierte Leistungstests bzw. „Vergleichsarbeiten“ und Klassenarbeiten) und einer Synchronisierung der Handlungsebenen (Schulsystem-, Schul- und Unterrichtsebene). Gerade die Unabgestimmtheit verschiedener Reformkomponenten in ihrer wechselseitigen Verwobenheit sowie die mangelnde Abstimmung zwischen den unterschiedlichen Aufgabenrollen (z.B. Schulinspektion und

Schulaufsicht oder Beratung und Kontrolle) erwiesen sich immer wieder als ein Problem im Reformprozess.

Dabei hätte eine abgestimmte Bildungsplanung im dialogischen Prinzip nicht nur von den Struktursetzungen auszugehen und die erwähnten „ermöglichenden Bedingungen“ zu identifizieren, sondern müsste in einem gesonderten Analyseschritt auch umgekehrt vorgehen. Das schließt die Fragen ein, welche relevanten Prozessbedingungen (z.B. Arbeitsbelastungen, vorherrschende Unterrichtsskripte) für eine Zielführung von Maßnahmen hinderlich und welche strukturellen Voraussetzungen dementsprechend obligatorisch erforderlich sind (z.B. Lehrerfortbildung oder mehr Leitungszeit und Assistenzpersonal im Zuge einer Aufgabenverlagerung auf die Schulebene). Auf diese Weise würden nicht nur unstimmige Ziel-Mittel-Relationen offenkundig, sondern auch das Finanzierungsproblem bei Maßnahmen offensichtlich.

Einen solchen wechselseitigen Entwicklungsprozess sind die einzelnen Planungselemente auf den unterschiedlichen Handlungsebenen in einem funktionalen Zusammenhang zu betrachten sowie Struktur- und Prozesskomponenten verhältnismäßig in Beziehung zu setzen, um eine zielbezogene Wirkungsweise zu erreichen.

In der nächstfolgenden Ausgabe wird das Leitthema „Irritierende Befunde und unbequeme Wahrheiten“ fortgesetzt, wobei dann vorrangig pädagogische Maßnahmen im Fokus der Betrachtungen stehen werden.



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.

Literatur

Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2. Auflage. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

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.

Posch, P. (2009): Zur schulpraktischen Nutzung von Daten: Konzepte, Strategien, Erfahrungen. In: *Die Deutsche Schule* 101, Heft 2, S. 119–135.

Terhart, E. (2011): Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Keiner, E. et al. (Hrsg.): *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie*. Festschrift für Heinz-Elmar Tenorth. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277–292.

Neue Forschungsbefunde zu den Potenzialen der Ganztagsschule

Herausforderungen und Möglichkeiten

Die Bedeutung der Ganztagsschule als verlässliches Betreuungsangebot für Familien ist weithin anerkannt. Doch wie können Ganztagsangebote Schülerinnen und Schüler auch in ihrer Entwicklung unterstützen?

Quelle: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Die langfristig angelegte und von mehreren wissenschaftlichen Einrichtungen durchgeführte Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) ist dieser Frage in den letzten Jahren in mehreren Teilprojekten nachgegangen. Die langfristig angelegte und von mehreren wissenschaftlichen Einrichtungen durchgeführte Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) ist dieser Frage in den letzten Jahren in mehreren Teilprojekten nachgegangen. Die Ergebnisse belegen, dass die Ganztagsschule unter gewissen Voraussetzungen und mithilfe von gezielten unterstützenden Maßnahmen das Potenzial hat, Kinder und Jugendliche individuell zu fördern.

In den StEG-Teilprojekten haben die Forschenden gemeinsam mit Fachleuten aus der Schulpraxis zunächst Förderangebote und Schulentwicklungsmaßnahmen erarbeitet, die dann an Schulen umgesetzt und wissenschaftlich begleitet wurden. Dazu zählten eine AG zur Förderung des Leseverständnisses, ein Konzept für die Hausaufgabenbetreuung und die Lernzeit, bei dem ältere Schülerinnen und Schüler die jüngeren als Mentorinnen und Mentoren unterstützen, sowie eine Maßnahme, um die Zusammenarbeit aller am Ganztag beteiligten pädagogischen Professionen zu verbessern. So sollten sich die Voraussetzungen verbessern, um Kinder und Jugendliche adäquat fördern zu können. Eine weitere StEG-Teilstudie hat untersucht, welche Rolle die Ganztagsschule beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule spielt.

Die Forschenden fassen die nun vorliegenden Ergebnisse folgendermaßen zusammen:

„SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER KÖNNEN VIELFÄLTIG VON GANZTAGSANGEBOTEN PROFITIEREN, WAS ABER UNTER ANDEREM EINE HOHE PÄDAGOGISCHE QUALITÄT VORAUSSETZT.“

Zum Beispiel wurden die von Mentorinnen und Mentoren begleiteten Hausaufgaben- und Übungszeiten von den Schülerinnen und Schülern als positiv und hilfreich wahrgenommen. Generell konnte aber keine Verbesserung ihrer Motivation oder ihrer Lernergebnisse festgestellt werden. Solche Effekte fanden sich nur bei einer hohen pädagogischen Qualität der Angebote. Entscheidend ist auch, die älteren Schülerinnen und Schüler gut auf ihre Mentorenaufgabe vorzubereiten.

„AUSSERUNTERRICHTLICHE ANGEBOTE HABEN AUCH DAS POTENZIAL, DIE FACHLICHEN FÄHIGKEITEN DER LERNENDEN ZU VERBESSERN, WENN DIE ANGEBOTE GEZIELT MIT DIESER INTENTION ENTWICKELT WERDEN.“

So führte die nach dem aktuellen Stand der Forschung entwickelte AG zur Förderung des Leseverständnisses bei allen Kindern zu Kompe-

tenzverbesserungen in diesem Bereich. Vor allem sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler und solche mit zu Anfang eher schwächeren Fähigkeiten holten durch das Förderangebot erheblich auf. Vorherige Forschungen hatten nur geringe Wirkungen von herkömmlichen Ganztagsangeboten auf fachliche Kompetenzen feststellen können.

„DER GANZTAG UNTERSTÜTZT FAMILIEN BEIM ÜBERGANG IN DIE WEITERFÜHRENDE SCHULE.“

Bei der Wahl der weiterführenden Schule spielt es für Eltern, deren Kind kein Gymnasium besuchen wird, vergleichsweise häufig eine wichtige Rolle, dass es sich um eine Ganztagsschule handelt — vor allem, wenn sie sich eine individuelle Förderung für ihr Kind wünschen. Unabhängig von der Schulform der weiterführenden Schule bewerten Kinder, die an eine Ganztagsschule kommen, den Übergang im Nachhinein deutlich häufiger als leichter als erwartet — im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern an Halbtagschulen.

„ES BRAUCHT ZEIT UND DURCHHALTEVERMÖGEN, UM GANZTAGSSCHULEN WEITERZUENTWICKELN.“

Die Forschenden haben verschiedene schulische Bedingungen herausgearbeitet, die die Kooperation derer fördern, die pädagogisch an Ganztagschulen tätig sind — zum Beispiel eine transparente Kommunikation und eine gemeinsame Vision. Es zeigte sich jedoch auch, dass sich ein „Wir-Gefühl“ und die Partizipation aller Beteiligten nur langsam einstellen. Auch die zuvor beschriebenen Förderangebote konnten nur im Zuge aufwändiger Schulentwicklungsarbeit in den Schulalltag eingeführt werden.

Die für die Gesamtstudie verantwortlichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ziehen ein Fazit: „Es stellt nach wie vor eine große Herausforderung dar, Schülerinnen und Schüler in Ganztagsangeboten individuell zu fördern, entsprechende Wirkungen lassen sich nur bedingt finden. Wertvolle Hinweise, wie es gehen könnte, gibt das wissenschaftlich fundierte und zusammen mit den Schulen entwickelte Angebot zur Leseförderung.“ Insgesamt sehen die Forschenden Bedarf für eine Richtungsentscheidung: „Es stellt sich die Frage, was Eltern, Schulen und Politik wollen: Genügt es, dass Ganztagsschulen ein verlässliches Betreuungsangebot darstellen und die psychosoziale Entwicklung unterstützen können? Oder möchte man im Ganztag einen Beitrag zur Lernkultur leisten?“ Dazu brauche es aber einen systematischeren Ansatz und verbindliche, nach aktuellem Forschungsstand entwickelte Lern- und Förderangebote, für die eine von allen pädagogischen Professionen gemeinsam getragene Ganztagsschule den Rahmen bildet, so die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

KMK-Empfehlungen zur Verfestigung des sonderpädagogischen Systems

Eine kritische Stellungnahme

Mit ihren jüngsten sonderpädagogischen Empfehlungen missachtet die Kultusministerkonferenz (KMK) die menschenrechtlichen Verpflichtungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention (UN - BRK) und ignoriert die schwerwiegende Kritik an der sonderpädagogischen Praxis aus jüngster Zeit.

Autorin: Dr. Brigitte Schumann • Foto: Wokandapix, Pixabay

Mit den „Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen“, die die KMK am 14.03.2019 unbemerkt von der Öffentlichkeit verabschiedet hat (<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html>), ergänzt sie ihre Beschlüsse von 2010 und 2011 zur Umsetzung von Inklusion in Schulen. Sie beweist damit erneut, dass sie nicht der menschenrechtlichen Vorstellung von Inklusion verpflichtet ist, sondern in der Tradition der Sonderpädagogik verhaftet bleibt.

DIE POSITION DER KMK ZUM FÖRDERSCHWERPUNKT LERNEN

Am Beispiel des Förderschwerpunktes Lernen demonstriert die KMK, dass sie keineswegs an den Rückbau und die Überwindung des segregierenden und diskriminierenden Sonderschulsystems zugunsten eines inklusiven Schulsystems denkt, wie die UN-BRK dies vorschreibt und wie es auch die Monitoringstelle am Deutschen Institut für Menschenrechte immer wieder einfordert. Sie übernimmt stattdessen die Behauptung der Sonderpädagogik, dass „die Vielzahl von sonderpädagogischen Lernorten und Organisationsformen“, einschließlich der Sonderschulen, der besonderen Verpflichtung der Sonderpädagogik entspricht, sich der individuellen Entwicklung des einzelnen Kindes flexibel anzupassen,

Der Versuch, die Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen zu definieren, fällt zwar wortreich, aber inhaltlich vage aus, wenn es über sie beispielsweise heißt: „Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Lernen ... weisen bei der Entwicklung von Konzepten und Lernstrategien Denk- und Lernmuster auf, die bei der Begegnung schulischer Lerngegenstände zu einer Irritation bzw. Desorientierung führen können, so dass durch Unterstützungs- und Fördermaßnahmen der allgemeinen Schule allein, noch keine Basis für den Anschluss an schulisches Lernen gefunden werden kann.“ Dieser Definitionsversuch unterscheidet sich nur dem Wortlaut nach von früheren Definitionsversuchen der KMK. Ihnen allen ist die Überzeugung der Sonderpädagogik gemeinsam, dass die allgemeine Schule es schulorganisatorisch nicht schaffen kann, Kindern mit Lern- und Entwicklungsproblemen mit ihren Mitteln gerecht zu werden und diese folglich sonderpädagogischer Förderung bedürfen und behindert sind.

Wie wenig objektivierbar und wissenschaftlich valide die Zuschreibung des Förderschwerpunktes Lernen ist, muss die KMK selbst zugeben, wenn sie feststellt, dass die Übergänge zwischen einem „schulischen Unterstützungsbedarf“ und einem „festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot entsprechend einem sonderpädagogischen Förderbedarf“ „fließend“ sind. Das hindert sie aber keineswegs daran, im grenzenlosen Vertrauen in die diagnostische Expertise der Sonderpädagogik zu erklären, dass sie an dieser Unterscheidung grundsätzlich festhalten wird.

Obwohl die KMK zugeben muss, dass die Zuordnung zum Förderschwerpunkt Lernen wegen der zieldifferenten Ausrichtung erhebliche Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn und die Abschlüsse hat, wird das Verfahren zur Ermittlung des Förderbedarfs und des Förderschwerpunktes eher beiläufig gestreift. Hier wird dem rechtlichen Mangel Vorschub geleistet, den Volker Igstadt, ehemaliger Präsident des Verwaltungsgerichts Kassel, in den fehlenden gesetzlichen Regelungen der Länder hinsichtlich der Feststellungen des Förderbedarfs und der Förderschwerpunkte festgestellt hat. Soweit solche Vorgaben bestehen, sind sie so weit gefasst, dass es der „weitgehend ungebundenen Entscheidung“ der zuständigen Akteure obliegt, über Förderbedarf und Förderschwerpunkt zu befinden.

KOMPLETTE VERDRÄNGUNG DER KRITIK AN DER SONDERPÄDAGOGIK

Es ist erstaunlich, wie es der KMK gelingt, die aktuelle Kritik an der Praxis der Sonderpädagogik auszublenden und zu verdrängen. Die empirische Forschung hat den Zusammenhang zwischen der Vermehrung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen und der Zunahme der sonderpädagogischen Förderquoten präzise belegt. Für alle Bundesländer hat das Forscherteam Knauf/Knauf nachgewiesen, dass der sonderpädagogische Förderbedarf seit dem Inkrafttreten der UN-BRK im Bundesdurchschnitt um 20% angestiegen ist. Sie wollen die Ursachen dafür, dass immer mehr Kinder der allgemeinen Schule den Stempel der sonderpädagogischen Förderungsbedürftigkeit bekommen, zwar nicht genau festlegen, mahnen jedoch an, dass dieser Sachverhalt dringend problematisiert und analysiert werden muss.

Dass der wachsende Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen nicht auf den Rückbau der Sonderschulen zurückgeführt werden kann, hat Hans Wocken dazu

veranlasst, die sonderpädagogische Praxis aufs Schärfste zu kritisieren. Schülerinnen und Schüler mit schulischen Leistungsschwächen werden „per großzügiger sonderpädagogischer Diagnostik als Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Bedarf identifiziert und etikettiert“. Weil sie in den Regelschulen verbleiben, gelten sie als „inkludiert“ und in der Folge „schnellen die Inklusionsquoten in schwindelerregende Höhen“. Damit ist das Geheimnis der Inklusionsquote „in Wahrheit eine unkontrollierte und ausufernde Etikettierungsschwemme“, verursacht durch „eine Verseuchung der allgemeinen Schule mit dem sonderpädagogischen Defizitblick“.

SONDERPÄDAGOGISCHE FEHLDIAGNOSEN – KEIN EINZELFALL

Erinnert sei an den Fall Nenad M., der fälschlicherweise als „geistig behindert“ eingestuft wurde, 11 Jahre auf der Sonderschule für „Geistige Entwicklung“ verbringen musste und so in seiner Lernentwicklung extrem behindert wurde. Die Klage auf Schadensersatz und Schmerzensgeld gegen das Land NRW konnte er schließlich gewinnen.

Diesen Fall hat die Elterninitiative mittendrin e.V. vor dem Hintergrund der steigenden Zahl von Kindern mit geistiger Behinderung in den Sonderschulen aufgegriffen, um Schulministerin Yvonne Gebauer aufzufordern, „eine unabhängige Überprüfung der Förderschulen zu veranlassen“. Damit soll sichergestellt werden, „dass keine weiteren Kinder und Jugendlichen fälschlich im Bildungsgang ‚Geistige Entwicklung‘ beschult und ihrer Bildungschancen beraubt werden“.

Der Fachausschuss für Förderschulen des Bundeselternrats hat inzwischen auch darauf Bezug genommen und in einem Positionspapier erklärt: „Der Fall ist nur die Spitze eines Eisberges von Kindern, die irrtümlich für geistig behindert gehalten werden und

deswegen eine Förderschule besuchen müssen.“ Der Fachausschuss fordert, dass es eine jährliche Regelüberprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gibt. „Alle drei Jahre wird diese Regelüberprüfung durch unabhängige, schulexterne Experten vorgenommen, auf Verlangen der Erziehungsberechtigten oder der Schülerin/des Schülers zusätzlich auch außerhalb dieses Zyklus.“

DIE BEDEUTUNG DES FÖRDSCHWERPUNKTES LERNEN

Dass die KMK den Förderschwerpunkt Lernen ausgewählt hat, um der Sonderpädagogik grenzenloses Vertrauen in ihre diagnostische Expertise auszusprechen, ist kein Zufall. Die dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnete Sonderschule für Lernbehinderte ist Keimzelle und Rückgrat des deutschen Sonderschulsystems, das sich nach 1945 mit der Expansion der Hilfsschule als Vorläufer der Sonderschule für Lernbehinderte entwickeln konnte.

Genau an der Berechtigung dieses Förderschwerpunktes und dieser Sonderschule hat sich immer Kritik entzündet. Es sei unmöglich, leistungsschwache Grundschüler/innen von Schülerinnen und Schülern mit einer sogenannten Lernbehinderung zu unterscheiden. Die historischen Forschungsarbeiten von Dagmar Hänsel untermauern das und eröffnen zudem eine Sicht auf die Geschichtsbelastung dieses Sonderschultyps, der im Nationalsozialismus seine Wurzeln hat (Zeitschrift für Heilpädagogik 1/2020).

Wenn der größte Förderschwerpunkt fällt, der bundesweit einen Anteil von 36,5 % an allen Förderschwerpunkten stellt, dann bricht der Eckstein des sonderpädagogischen Systems weg und bringt das System zum Einsturz, das die KMK im Schulerschluss mit der Sonderpädagogik nach 1945 gegen alle Reformbemühungen bislang erhalten hat.



Werden die jüngsten Empfehlungen der KMK der UN-Behindertenrechtskonvention nicht gerecht?

20 Jahre JIM-Studie

Studie zur Mediennutzung im Jubiläumsjahr

JIM-Studie 2018 veröffentlicht, Jubiläumstagung zeigt Einblicke in 20 Jahre Forschung. Der Siegeszug von Netflix und Co. bei den Jugendlichen hält an. Die Hälfte der Zwölf- bis 19-Jährigen schaut regelmäßig Sendungen, Serien und Filme bei Netflix (47 %), jeder Fünfte nutzt Amazon Prime Video (22 %).

Quelle: **Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest**

Damit hat sich der Anteil regelmäßiger Netflix-Nutzer im Vergleich zum Vorjahr fast verdoppelt (2017: 26 %). Weiterer Gewinner bei den Jugendlichen ist Spotify, erstmals verzeichnet die Musikknutzung über Spotify einen höheren Anteil regelmäßiger Nutzer als die Musikknutzung live im Radio. Das sind Ergebnisse der aktuellen JIM-Studie 2018, die gestern im Rahmen einer Jubiläumsveranstaltung in Stuttgart veröffentlicht wurde. Seit 20 Jahren untersucht der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) mit der JIM-Studie (Jugend, Information, Medien) den Medienumgang von Jugendlichen in Deutschland.

TAGESSCHAU UND TAGESZEITUNGEN MIT HOHEM VERTRAUENSSTATUS BEI JUGENDLICHEN

Auch das Vertrauen in Nachrichtenangebote wurde im Rahmen der JIM-Studie 2018 untersucht. Hierbei konnten die Jugendlichen verschiedenen Nachrichtenangeboten Schulnoten in Bezug auf ihre Vertrauenswürdigkeit geben. Die Tagesschau bzw. die Tagesthemen der ARD genießen bei Jugendlichen das höchste Vertrauen, 84 Prozent der Jugendlichen haben die Note 1 oder 2 vergeben. An zweiter Stelle folgt mit 77 Prozent das Angebot regionaler Print-Tageszeitungen bzw. öffentlich-rechtliche Radiosender (75 %). Der tagesaktuellen Berichterstattung des ZDF (Heute bzw. Heute Journal) schenken 71 Prozent der Befragten ihr Vertrauen. Focus online und Spiegel online bewegen sich bei dieser Beurteilung im Mittelfeld, jeweils die Hälfte der Jugendlichen bewertet diese Angebote mit der Note 1 oder 2. Private Radiosender werden von knapp der Hälfte der Jugendlichen als vertrauenswürdig eingestuft. Mit deutlichem Abstand folgen ProSieben Newstime, das Nachrichtenangebot des E-Mail-Providers Web.de und RTL Aktuell, denen jeweils ein Viertel der Jugendlichen

vertraut. Das Angebot der Bild-Zeitung bildet mit jeweils 15 Prozent sowohl für das Print- als auch das Online-Angebot das Schlusslicht.

Die aktuellen Ergebnisse der JIM-Studie 2018 sowie Einblicke in 20 Jahre Forschung präsentierten die drei Autoren der Studie, Sabine Feierabend (SWR), Thomas Rathgeb (LFK) sowie Theresa Reutter (LFK).

Professor Andreas Büsch, Leiter der Clearingstelle Medienkompetenz der Deutschen Bischofskonferenz der Katholischen Hochschule Mainz, betonte die Einzigartigkeit der JIM-Studie: „Die Wertschätzung der JIM-Studie durch WissenschaftlerInnen ebenso wie durch PraktikerInnen resultiert aus ihrer Qualität: Sie ist eine solide repräsentative Erhebung — was sich längst nicht von allen Untersuchungen im Bereich ‚Jugend und Medien‘ behaupten lässt. Es gibt keine andere Studie zu diesem Themenfeld, die seit 20 Jahren so verlässliche Daten zur Alterskohorte liefert und damit neben dem jeweiligen Querschnitt auch Betrachtungen im Langzeitverlauf ermöglicht“, so Büsch.

FORSCHUNG UNERLÄSSLICH FÜR JUGENDMEDIENSCHUTZ

Für den Präsidenten der Medienanstalt in Baden-Württemberg (LFK), Dr. Wolfgang Kreißig, ist Forschung wichtig, um die Arbeit der Medienaufsicht noch stärker auf die Lebenswelt der Jugendlichen auszurichten. „Wir ernten nun die Früchte unserer langen Arbeit. Denn jetzt werden auch Innovationszyklen durch die JIM-Studie sichtbar. Wir sehen, wo sich die Jugendlichen aufhalten und mit welchen Risiken sie dort konfrontiert sind“, so Kreißig, der auch Vorsitzender der Kommission für Jugendmedienschutz (KJM) ist. „Aufgrund der veränderten Mediennutzung ist auch die Medienpolitik gefordert, weitere gesetzliche Rahmen zu schaffen, um der Aufsicht zeitgemäße Regulierungsinstrumente an die Hand zu geben.“

Dr. Marc Jan Eumann, Direktor der Landeszentrale für Medien und Kommunikation (LMK), sieht empirische Studien, wie die JIM-Studie, als eine wesentliche Grundlage für faktenbasierte Entscheidungen: „Die erfolgreiche Kooperation der Medienanstalten in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz sowie des Südwestrundfunks gewährleistet nun schon seit 20 Jahren eine einzigartige Datenbasis über den Medienumgang von Jugendlichen in Deutschland. Die erhobenen Daten der JIM-Studie decken nicht nur Veränderungen und Trends auf, sie helfen auch dabei, fundiert und faktenbasiert auf Entwicklungen der heutigen Medienlandschaft zu reagieren.“

„Als öffentlich-rechtlicher Rundfunk haben wir den Auftrag, mit unseren Angeboten alle Gesellschaftsgruppen und Altersklassen zu erreichen. Die JIM-Studie liefert uns seit 20 Jahren zuverlässige und wichtige Informationen, wie junge Menschen Medien konsumieren“, unterstreicht SWR-Landessenderdirektorin Baden-Württemberg, Stefanie Schneider.

Am Nachmittag wurden verschiedene Medienkompetenzprojekte von LFK, LMK und SWR vorgestellt, die sich an die Zielgruppe Jugendliche richten.

Die Studienreihe JIM (Jugend, Information, Medien) wird vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest seit 1998 jährlich in Zusammenarbeit mit dem Südwestrundfunk durchgeführt. Die repräsentative Studie bildet das Medienverhalten der Jugendlichen in Deutschland ab. Für die Befragung wurden 1.200 Jugendliche zwischen zwölf und 19 Jahren im Frühsommer 2018 telefonisch befragt.

Alle Ausgaben der JIM-Studie von 1998 bis 2018 sind unter www.mpfs.de als PDF abrufbar.

„Im internationalen Vergleich sind wir nicht gut aufgestellt.“

Wie geht es weiter mit der Digitalisierung?

Mit dem Digitalpakt sollen Schulen fit für die Zukunft gemacht werden. Doch wie lässt sich die Digitalisierung sinnvoll gestalten? Im Interview spricht Prof. Dr. Christoph Meinel über Chancen und Herausforderungen in einem föderalen Bildungssystem.

Interview: **Stefany Krath** • Foto: **Portrait Prof. Dr. Christoph Meinel, HPI (Hasso Plattner Institut)**



Prof. Dr. Christoph Meinel
Professor für Internet-Technologien und Systeme
der Universität Potsdam

Herr Prof. Meinel, wie ist der Stand der Digitalisierung an deutschen Schulen?

Im internationalen Vergleich sind wir noch nicht gut aufgestellt. Das bezieht sich auf vier Bereiche: Es fängt bei der Hardware-Ausstattung an, hier soll der Digitalpakt helfen. Schülerinnen und Schüler brauchen natürlich Geräte, wenn sie digitale Inhalte benutzen wollen. WLAN und ein Internetanschluss sind notwendig. Wenn die Hardware-Infrastruktur steht, braucht es zweitens eine Software-Infrastruktur. Dabei handelt es sich um eine digitale Arbeitsumgebung, in der Schülerschaft und Lehrkräfte ihre Daten ablegen, Texte, Vorträge, Präsentationen erstellen und sich austauschen können. So können beispielsweise Schüler ihre Hausaufgaben digital der Lehrkraft zukommen lassen, die wiederum Aufgaben zurücksendet. Dann kommt die dritte Ebene, die Lernsoftware. Das sind Vokabeltrainer, Mathematikprogramme oder elektronische Experimente und Lernplattformen, die es gibt. Viele dieser interaktiven Systeme funktionieren nur, wenn sie den Nutzer kennen. Das bedeutet, dass Daten protokolliert werden: Was hat der Betreffende gestern gemacht? Welche Frage konnte er nicht beantworten? Wo müssen wir wieder ansetzen? Die Programme müssen mit personenbezogenen Daten umgehen und das ist datenschutzrechtlich immer ein Problem. Schließlich folgt die vierte Ebene: die Umsetzung. Welche Stellen im Unterricht sind für digitale Inhalte geeignet, welche eher nicht? Gibt es didaktische Erfahrungen, wann welches System besonders gut einsetz-

bar ist? Diese vier Aspekte müssen berücksichtigt werden, damit digitaler Unterricht an Schulen funktioniert.

Warum hinken wir in Deutschland so hinterher?

Einer der Gründe ist sicherlich die europäische Datenschutzverordnung. Es gibt bereits gute Systeme im Internet, beispielsweise Google Classroom oder andere, aber sie können natürlich in deutschen Schulen nicht verwendet werden.

Inwiefern behindern Governance-Strukturen den Digitalisierungsprozess?

Wir haben gerade im Schulbereich eine ganz schwierige Gemengelage mit vielen Beteiligten und Entscheidern. Da sind die Bundesländer, da Schule Länderkompetenz ist. Da sind die Schulträger, die verantwortlich für die Hardware-Ausstattung der Schulen zeichnen. Dazu gehören die Schulen selbst und schließlich auch noch die externen Experten, die sich bei allen Hardware- und Software-Komponenten auskennen. In einem solchen Kontext sind Entscheidungen nur schwerfällig zu treffen. Bei der Digitalisierung schlägt das besonders negativ zu Buche, denn hier geht es um Schnelligkeit und Skalierbarkeit, also ein rasches Wachstum. Wenn es schnell viele Nutzer gibt, kann der Hersteller noch mehr Ressourcen investieren. Dann gibt es keine Schnittstellenprobleme, sondern dann kann jeder in Deutschland umziehen und trotzdem seine digitale Arbeitsumgebung weiter nutzen. Die Governance-Struktur ist denkbar ungünstig, um hier eine gute Position einzunehmen.

Wie müssten sich die Organisationsstrukturen ändern, um dem Bildungssektor den Einstieg in die Digitalisierung zu erleichtern?

Bei der Hardware braucht es keinen extra Stecker für jedes Bundesland. Genauso braucht es nur eine Software-Infrastruktur für alle Länder, in der man Daten und Text erstellen und sicher ablegen, Informationen zwischen Lehrer und Schüler austauschen und Teams gemeinsam Präsentationen erstellen lassen kann. Die ganze Welt hat sich ja schließlich auf ein oder zwei Office-Systeme geeinigt. Es braucht da keine 16 verschiedenen Lösungen wie die Schul-Cloud in 16 Bundesländern. Bei der Auswahl der Lernsoftware, da kommt der Föderalismus dann wirklich zum Tragen. Welche Lernsoftware kommt wo und wann zum Einsatz? Da sollte es sehr viel Variabilität und Gestaltungsraum geben, dort kann und sollte lokal entschieden werden. Bei allen Fragen der Infrastruktur wird das viel zu kleinteilig, extrem teuer und ineffektiv.

„Migration ist kein Sonderfall, sondern ein Normalzustand.“

Wie Vielfalt an Schulen gelingen kann

Prof. Dr. Karim Fereidooni forscht zu Rassismus in pädagogischen Institutionen und sensibilisiert Lehrkräfte für Diversität. Inwiefern Rassismus auch im deutschen Bildungssystem präsent ist und wie Vielfalt an Schulen gelingen kann, erklärt Fereidooni im Interview.

Interview: **Sahra Amini** •

Fotos: **Portrait Prof. Dr. Karim Fereidooni, karim-fereidooni.de; Shubham Sharan, Unsplash**



Prof. Dr. Karim Fereidooni

Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum

Prof. Dr. Fereidooni, inwiefern ist Rassismus im deutschen Bildungssystem präsent?

Im deutschen Bildungswesen spielen sich mehrere Formen von Rassismus ab. Lehrkräfte beispielsweise werden als weniger kompetent wahrgenommen, wenn sie nicht typisch deutsch aussehen. Wenn Kollege Fereidooni einen Fehler an der Tafel macht, dann ist das kein Flüchtigkeitsfehler, sondern wird darauf zurückgeführt, dass er zu spät Deutsch gelernt hat und deswegen ein Defizit aufweist. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund müssen sich stärker bemühen, um als gleichberechtigt zu gelten. Auch institutionelle Diskriminierung spielt eine Rolle im deutschen Bildungssystem, wenn Schülern keine geeigneten Angebote für ihre Konfession oder Erstsprache zur Verfügung gestellt werden. Das liegt dann nicht an den Lehrkräften, sondern an Gesetzen, Normen und Strukturen, die von der Institution vorgegeben werden. Aber auch direkter Rassismus tritt in der Schule auf. Die meisten diskriminierenden Handlungen gehen jedoch nicht von Schülern, sondern von Vorgesetzten und Kollegen aus. Rassismus hat nämlich immer etwas mit Macht zu tun.

Wie wirkt sich die Fluchtmigration der letzten Jahre auf Bildungseinrichtungen aus?

Deutschland ist eine Migrationsgesellschaft und Migration wirkt sich auf alle gesellschaftlichen Teilbereiche aus. Wir sollten verstehen, dass Migration kein Sonderfall ist, sondern ein Normalzustand. Unterrichtsmaterialien und Lehrerbildung müssen angepasst werden. In den letzten Jahrzehnten

haben Personen mit Migrationshintergrund vergleichsweise weniger oft prestigeträchtige Bildungszertifikate erhalten. Das hat sich im Laufe der Zeit jedoch deutlich verbessert, auch ihnen gelingt der Bildungsaufstieg. Heute wissen wir, dass nicht die zugeschriebene oder faktische Herkunft das wichtigste Kriterium für Bildungserfolg ist, sondern der soziale Status. Aber auch die Schulform, der Schulstandort, der Aufenthaltsstatus und die Fähigkeit der Lehrkräfte mit Vielfalt umzugehen beeinflussen den Bildungserfolg von Migranten. Man sollte also nicht immer alles auf die Herkunft münzen. Diese Denkweise belastet unsere Bildungseinrichtungen und sollte nicht länger aufrechterhalten werden.

Vor welchen Herausforderungen stehen Lehrkräfte?

Die meisten Lehrkräfte glauben, sie hätten nichts mit Rassismus zu tun. Das ist aber

falsch. Überall, wo Menschen zusammenkommen, spielen sich Ungleichheitsstrukturen ab. Im Curriculum für Geschichtslehrer und Politiklehrer steht, dass sie mit den Schülern Rassismus thematisieren sollen. Aber wie sollen Sie auf Vielfalt eingehen, wie sollen sie beispielsweise Antisemitismus ansprechen, wenn sie selbst nicht erkennen können, wann diese Fälle vorliegen? Lehrkräfte müssen verstehen, dass Rassismus ein Bestandteil ihrer eigenen Lebenswelt und der ihrer Schüler ist, um sich dagegen positionieren zu können. Wenn Lehrkräfte in ihrer Ausbildung für Rassismus sensibilisiert werden, kann Vielfalt an Bildungseinrichtungen funktionieren.

Prof. Dr. Karim Fereidooni ist Juniorprofessor für Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung an der Ruhr-Universität Bochum und forscht über Rassismus an Schulen.



„Überall, wo Menschen zusammenkommen, spielen sich Ungleichheitsstrukturen ab.“

„Einen Neustart des Bildungsföderalismus sehe ich nicht“

Interview mit der Bildungsforscherin Petra Stanat

Die Bildungsforscherin Petra Stanat leitet das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das die Länder bei der Präzisierung und Weiterentwicklung von Bildungsstandards unterstützen soll. Das föderale Bildungssystem in Deutschland empfindet sie als Fluch und Segen zugleich.

Interview: **Andreas Müllauer** • Foto: **Portrait Prof. Dr. Petra Stanat, didacta Messe Stuttgart**



Prof. Dr. Petra Stanat
Leiterin des Instituts zur Qualitätsentwicklung im
Bildungswesen

Frau Prof. Dr. Stanat, empfinden Sie den Bildungsföderalismus in Deutschland als etwas Positives oder Negatives?

Sowohl als auch. Auf der positiven Seite schützt die Verteilung von Macht auf verschiedenen Ebenen davor, dass sich problematische Entscheidungen flächendeckend auswirken. Wenn die Bildungspolitik in einem Land zum Beispiel entscheidet, Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung abzuschaffen, betrifft dies zunächst nur das Schulsystem dieses Landes und nicht ganz Deutschland. Außerdem bestehen Unterschiede zwischen den Ländern, auf die sich in einem dezentralen System potenziell besser reagieren lässt als in einem zentralen System. Nehmen Sie etwa den sehr unterschiedlich hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, oder auch die Nähe einiger Bundesländer zu verschiedenen Nachbarstaaten Deutschlands. Solche Besonderheiten sollten bei Sprachförderung und Fremdsprachenunterricht natürlich berücksichtigt werden. Auf der negativen Seite hat der Föderalismus, so wie er in Deutschland umgesetzt wird, dazu geführt, dass sich die Bildungssysteme weit auseinanderentwickelt haben und ihre Gleichwertigkeit fragwürdig erscheint. Bei 16 Ländern ist es nicht trivial, sich in dieser Ausgangslage nun verstärkt anzunähern, etwa beim Abitur, das öffentlich besonders viel Aufmerksamkeit erhält.

2018 versprach die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) einen „Neustart“ des Bildungsföderalismus. Was hat sich seitdem getan?

Bei der Gestaltung der Abiturprüfung ist die KMK tatsächlich zunächst große Schritte vorgekommen. Die Entwicklung gemeinsamer Abituraufgabenpools in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik, aus denen sich die Länder bedienen können, läuft gut. Allerdings sind weitere Annäherungen erforderlich, damit die Poolaufgaben in den Ländern unverändert in den Abiturprüfungen eingesetzt werden können. Das ist ein ziemlich holpriger Prozess. Auch in anderen Bereichen einigt sich die KMK auf Gemeinsamkeiten wie etwa auf Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in den naturwissenschaftlichen Fächern, die im Jahr 2020 verabschiedet werden sollen. Gleichzeitig ist aber zum Beispiel Niedersachsen aus den Vergleichsarbeiten ausgestiegen, obwohl diese Teil der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring sind. Einen Neustart des Bildungsföderalismus sehe ich nicht. Der Anfang 2018 angekündigte Staatsvertrag liegt jedenfalls immer noch nicht vor.

Das IQB überprüft regelmäßig, inwieweit die Kompetenzziele in deutschen Schulen erreicht werden. Wie ist der aktuelle Stand?

Das ist je nach Schulstufe und Fach unterschiedlich. In der vierten Jahrgangsstufe haben wir zwischen den Jahren 2011 und 2016 im Fach Mathematik und in den Kompetenzbereichen Zuhören und Orthografie im Fach Deutsch ungünstige Entwicklungen gesehen, die in der Orthografie besonders ausgeprägt waren. Im Kompetenzbereich Lesen waren die Ergebnisse hingegen stabil,

trotz der deutlich gestiegenen Heterogenität der Schülerschaft, was als Erfolg gewertet werden kann. In der neunten Jahrgangsstufe waren zwischen den Jahren 2009 und 2015 im Fach Englisch positive Entwicklungen zu verzeichnen, im Fach Deutsch hingegen Stabilität. Und auch im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern haben sich die von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern erreichten Kompetenzen in Deutschland insgesamt zwischen den Jahren 2012 und 2018 nicht signifikant verändert. Die Ergebnisse der einzelnen Bundesländer unterscheiden sich jedoch weiterhin erheblich. Zum Teil entsprechen die Differenzen der Ländermittelwerte dem Lernzuwachs, den Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt in einem Schuljahr erreichen sollten.

Die Berliner Bildungsforscherin Petra Stanat leitet das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.

Forderung nach wirksamem Werbeverbot in Schulen

„Offenlegungspflicht und einsehbares Register müssen für Transparenz sorgen“

Die Aktivitäten von Unternehmen in Schulen werden zu wenig kontrolliert. Die Schulen erhalten nicht ausreichend Unterstützung bei der Auswahl geeigneter Kooperationspartner und es herrscht keine Transparenz über Quantität, Qualität und Inhalte von Angeboten.

Quelle: **Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. (vzbv)**

Das sind die zentralen Erkenntnisse einer Befragung der Kultusministerien der Länder, die der Verbraucherzentrale Bundesverband (vzbv) und der Verband Bildung und Erziehung (VBE) gemeinsam durchgeführt haben. Es war die erste Umfrage dieser Art zum Thema Wirtschaft in Schule. Als Konsequenz der Ergebnisse fordern die beiden Verbände Verantwortliche auf allen Ebenen zum Handeln auf.

„Es muss ein generelles Werbeverbot an Schulen wirksam durchgesetzt werden. Auch das Sponsoring darf kein Einfallstor sein“, sagt Klaus Müller, Vorstand des vzbv, „weil Schülerinnen und Schüler eine kritische und selbstbewusste Distanz zu beeinflussender Werbung oft erst noch entwickeln und besonders geschützt werden müssen. Die Auseinandersetzung mit der Waren- und Angebotsvielfalt gehört in den Unterricht, aber Werbung nicht an die Schulen.“

„Eine Offenlegungspflicht und ein einsehbares Register müssen für Transparenz sorgen. Auch muss in der Lehrerausbildung und in der Schule selbst Thema werden, wie Unternehmen versuchen, Einfluss auf Schule zu nehmen. Im Moment sollen dafür nicht ausgebildete Lehrkräfte Materialien und Projekte einschätzen, von deren Umsetzung die Kultusministerien keine Kenntnis erlangen. Das ist nicht hinnehmbar“, so Udo Beckmann, Bundesvorsitzender des VBE.

KULTUSMINISTERIEN BEFRAGT

Zwischen März und August 2019 haben die Kultusministerien von 14 Bundesländern auf einen Fragenkatalog von vzbv und VBE geantwortet, um zu erläutern, wie „Aktivitäten von Wirtschaft in Schulen“ in den Bundesländern erfasst und behandelt werden.

Der Fragebogen umfasst sechs Themenbereiche, wie etwa den rechtlichen Rahmen, die Zusammenarbeit von Politik und Wirtschaft auf Ebene der Kultusministerien, die gelebte Praxis an Schulen und im Unterricht sowie die Ausbildung von Lehrkräften. Hier finden Sie den Fragebogen und die Lang- und Kurzfassung der Analyse mit den abgeleiteten Forderungen.

Kern der Analyse ist ein fehlendes Problembewusstsein der Kultusministerien. So liegt die Entscheidung beispielsweise zum Sponsoring in der Eigenverantwortung der Schule. Die Kultusministerien unterstützen deshalb nicht aktiv bei dem Abschluss entsprechender Verträge. Sie lassen die Schulen in diesem schwierigen Feld allein. Die Folge ist, dass den Kultusministerien ein systematischer Überblick fehlt, welche Wirtschaftsakteure mit welchen Angeboten in Schulen aktiv sind und in

welcher Art und Weise Schulen Kooperationen eingehen. Gleichzeitig ist der Einfluss von Wirtschaftsakteuren auf Schulen nicht explizit im Curriculum der Lehrkräfteausbildung vorgesehen.

Um dieses Einfallstor zu schließen, fordern der VBE und der vzbv deshalb:

- ▷ ein generelles Werbeverbot an Schulen,
- ▷ mehr Transparenz durch eine Offenlegungspflicht und ein entsprechendes Register,
- ▷ die Einflussnahme der Wirtschaft auf Schulen aktiv in der Schule selbst und in der Lehramtsausbildung zu thematisieren.

POLITIK MUSS SPONSORING IN SCHULEN MEHR BEACHTUNG SCHENKEN

Klaus Müller, vzbv: „Wir sehen, dass immer mehr Wirtschaftsakteure mit vielfältigen, oftmals kostenfreien schulischen Angeboten oder Sponsoring in Schulen drängen. Dabei können außerschulische Angebote den Unterricht ergänzen, dürfen ihn aber nicht ersetzen. Das ist ein schmaler Grat, der mehr Beachtung braucht. Die Antworten der Kultusministerien zeigen, dass diese nicht ausreichend sensibilisiert sind für die Herausforderung von Schulen, die mit der Nutzung von Organisationen bereitgestellter Ressourcen einhergehen. Deshalb braucht es koordinierende Stellen in den Kultusministerien, die helfen, Fragen zu beantworten und Transparenz herzustellen.“

Udo Beckmann, VBE: „Bildungsgerechtigkeit zeigt sich daran, wie ernst die politisch Verantwortlichen die Aufgabe nehmen, Schulen so für die Aufgaben, die sie ihnen zuweisen, auszustatten, dass sie diese erfüllen können. Wenn nicht, werden Schulleitungen indirekt gezwungen, Wirtschaft für die Finanzierung zu gewinnen. Damit werden Bildungschancen abhängig von der Wirtschaftskraft einer Region und dem Geschick der Schulleitung, Kooperationspartner zu gewinnen.“ Außerdem setzt er sich für bessere Vorbereitung der Lehrkräfte und Schulleitungen ein: „Das Kontroversitätsgebot im Beutelsbacher Konsens lädt geradezu dazu ein, auch Materialien externer Organisationen zu verwenden. Das begrüßen wir auch. Allerdings muss innerhalb des Lehramtsstudiums und in Fortbildungen dafür sensibilisiert werden, wie der Einfluss von Wirtschaft in Schule Schülerinnen und Schülern optimal verständlich gemacht werden kann. Verbindliche Regelungen hierzu würden dies deutlich vereinfachen.“

„Der Wodka schmeckt gut, aber das Fleisch ist vergammelt“

Interview mit der KI-Expertin Ute Schmid

Ute Schmid, Expertin für Künstliche Intelligenz, hat gute Nachrichten: Maschinen werden nicht die Weltherrschaft übernehmen. Aber – richtig eingesetzt – den Arbeitsalltag vieler Lehrkräfte erleichtern.

Quelle: *didacta – Das Magazin für lebenslanges Lernen, Silvia Schumacher*

Fotos: *Portrait Ute Schmid, Universität Bamberg; Owen Beard, Unsplash*



Prof. Dr. Ute Schmid

Professur für Angewandte Informatik/Kognitive Systeme, Fakultät Wirtschaftsinformatik und Angewandte Informatik, Universität Bamberg

Wie unterscheidet sich menschliches von maschinellern Lernen?

Menschen können komplizierte Dinge mit wenigen Beispielen lernen, Maschinen brauchen Unmengen an Daten. KI-Systeme können dann zwar in einem hoch spezialisierten Bereich extrem gut werden, sogar besser als der Mensch, aber das ist wie eine Inselbegabung zu bewerten. Ich erforsche, wie die KI und der Mensch eine Partnerschaft bilden können, in der Bildung beispielsweise mit kognitiven Tutor-Systemen.

Was kann ein kognitives Tutor-System?

Ein Beispiel aus der Grundschule: In der 3. Klasse sollen die Kinder in Mathe schriftliches Subtrahieren lernen und anwenden können. Jedes Jahr kommen aber Kinder in die nächste Klasse, ohne es zu können, weil viele Lehrkräfte nicht die Zeit haben, individuelle Fehlerdiagnosen zu betreiben. Sie korrigieren nur „Richtig“ oder „Falsch“. Würde man die Fehler analysieren, ließe sich womöglich erkennen, dass das Kind nur eine kleine Sache falsch macht, etwa beim Subtrahieren die kleinere Ziffer immer von der größeren abzieht, egal ob sie oben oder unten steht. Wenn die Lehrkraft das weiß, kann sie systematisch didaktisch intervenieren und diesen Fehler ausräumen. Dafür entwickeln wir kognitive Tutorsysteme, die ein Kind beim Lösen einer Aufgabe beobachten und automatisch die Fehlerkonzeption erkennen.

So wird individuelles Lernen möglich und die Lehrkraft kann gezielt auf das Kind eingehen? Richtig. Und es bräuchte nicht einmal den Lehrer, um individuell auf das Kind einzugehen, auch das kann das System.

Wofür braucht es dann überhaupt die Lehrkraft? Tutorsysteme ersetzen den Lehrer keinesfalls, sie ergänzen ihn. Man könnte den Matheunterricht so gestalten, dass der Lehrer das Subtrahieren einführt und die Schüler mit dem Tutor üben. Die Lernforschung hat gezeigt, dass man vor allem in den MINT-Fächern nicht durch Erklären lernt, sondern indem man etwas selbst tut. Genau das kann solch ein System – es erklärt nicht in Texten, sondern erstellt anhand einer Wissensdiagnose ähnliche Aufgaben und lässt die Schüler wiederholen. Das ist die zentrale intelligente Komponente.

Im Gegensatz zu Lern-Apps, die nur nach dem Richtig-Falsch-Prinzip arbeiten?

Genau. Eine primitive „Richtig/Falsch“-Auswertung wie bei Multiple Choice-Tests oder bei Vokabeltrainern hat nichts mit Künstlicher Intelligenz zu tun.

Was genau ist denn unter KI – also Künstlicher Intelligenz – also zu verstehen?

In der Forschung ist KI ein Bereich der Informatik, in dem es darum geht, Fähigkeiten von Menschen algorithmisch umzusetzen – beispielsweise logisches Erschließen, Objekte er-

kennen, Entscheidungen treffen, Probleme lösen, maschinelles Übersetzen. Das sind Fähigkeiten, die wir Menschen gut können und die die Forschung in der KI umzusetzen versucht. Heutzutage wird häufig maschinelles Lernen als Synonym zu KI gesehen. Maschinelles Lernen ist aber ein Teilgebiet der KI. Maschinelles Lernen gibt es wie KI schon lange. Bereits in den 40er-Jahren des letzten Jahrhunderts wurden die ersten künstlichen neuronalen Netze entwickelt. Dann folgte auf die KI-Hochphase ein KI-Winter, da die Versprechen nicht erfüllt wurden.

Können Sie ein Beispiel nennen?

Bei der maschinellen Übersetzung passierten Fehler, die Redewendung „Der Geist ist willig, das Fleisch ist schwach“ wurde vom Englischen ins Russische beispielsweise zurückübersetzt in „Der Wodka schmeckt gut, aber das Fleisch ist vergammelt“. Die zweite Hochphase folgte in den 80er- und 90er-Jahren, in denen Expertensysteme und spezielle Programmiersprachen entwickelt wurden. Aus dieser Zeit stammen bereits beeindruckende Konzepte für den Bildungsbereich. Eines dieser Systeme, ein Mathe-Tutor, existiert schon seit den 1990er-Jahren und wird an vielen Schulen im Osten der USA erfolgreich eingesetzt. Dieses frühe System basiert auf vorgegebenen Regeln, mit denen der Computer korrekte und fehlerhafte Lösungen herleiten kann. Moderne Tutorsysteme funktionieren anders, sie nutzen zusätzlich maschinelles Lernen, um sich individuell an Lernende anzupassen.

Lernen solche Systeme also selbst dazu?

Das ist häufig eine Fehleinschätzung. Die meisten KI-Erfolge arbeiten so, dass erst viele Daten gesammelt werden und daraus gelernt wird. Das System lernt aber nicht weiter. Das trifft insbesondere auch auf Bildklassifikation mit Deep Learning zu. Allgemein gilt, dass rein datengetriebene Ansätze auf Mustererkennung basieren, aber diese Systeme die Eingaben nicht im menschlichen Sinne verstehen.

Szenarien, dass Computer intelligenter werden könnten als der Mensch, sind also Unfug?

Lassen Sie es mich so sagen: Bei einem Taschenrechner, der eine Super-Intelligenz in Bezug auf Rechnen hat, würde nie jemand annehmen, dass er die Weltherrschaft übernehmen könnte. Erstaunlicherweise denken wir das aber bei einem System, das selbstständig „Go“ spielen kann und den Menschen schlägt. Aber es kann nur das und weiß nicht einmal, dass es Go spielt. Es hat kein Bewusstsein und keine Intentionalität. Daher sage ich, wie viele andere Forscher, dass es unwahrscheinlich ist, dass Maschinen ein Bewusstsein entwickeln. Aber wissen kann man es nicht.

Wo sehen Sie Gefahren bei Künstlicher Intelligenz, insbesondere im Bildungsbereich?

Ich bin der Meinung, dass es generell eine gute Balance braucht zwischen analogem und digitalem Lernen. Je jünger die Kinder, desto mehr analoges Lernen braucht es, um zu begreifen. Ein besonderes Problem bei KI in der Schule sehe ich bei sogenanntem Learning Analytics, wenn das Verhalten der Schüler überwacht wird. Wie es bereits an chinesischen Schulen der Fall ist, wo Schülerverhalten aufgezeichnet, kontrolliert und mit KI analysiert wird. Das ist ein gutes Beispiel. Es geht zu weit, wenn wir die Verweildauer auf einer Seite oder den Gesichtsausdruck eines Schülers als Indiz dafür nehmen, wie intensiv er sich mit einem Stoff beschäftigt hat. Dann „behaviorisieren“ wir das Lernen und bilden es rein in einfach beobachtbarem Verhalten ab. Das würde eine „Enthumboldtisierung“ der Schule bedeuten und kann nicht der Weg in die Bildung der Zukunft sein.

Sondern?

Wir sollten eine Forschung fördern, die partnerschaftliche, transparente KI-Entwicklungen vorantreibt und das auch im Bildungsbereich. Das Management einer Schulkasse ist eine hochkomplexe Angelegenheit — hier eine KI zu haben, die differenzierte Infos gibt, und durch die, wie oben beschrieben, Individualisierung gefördert wird, würde Lehrkräfte enorm entlasten. Die Bildung der Zukunft umfasst aber auch, dass Lehrkräfte und Schüler ein Verständnis dafür haben, was maschinelles Lernen ist, und eine gesunde Skepsis entwickeln.

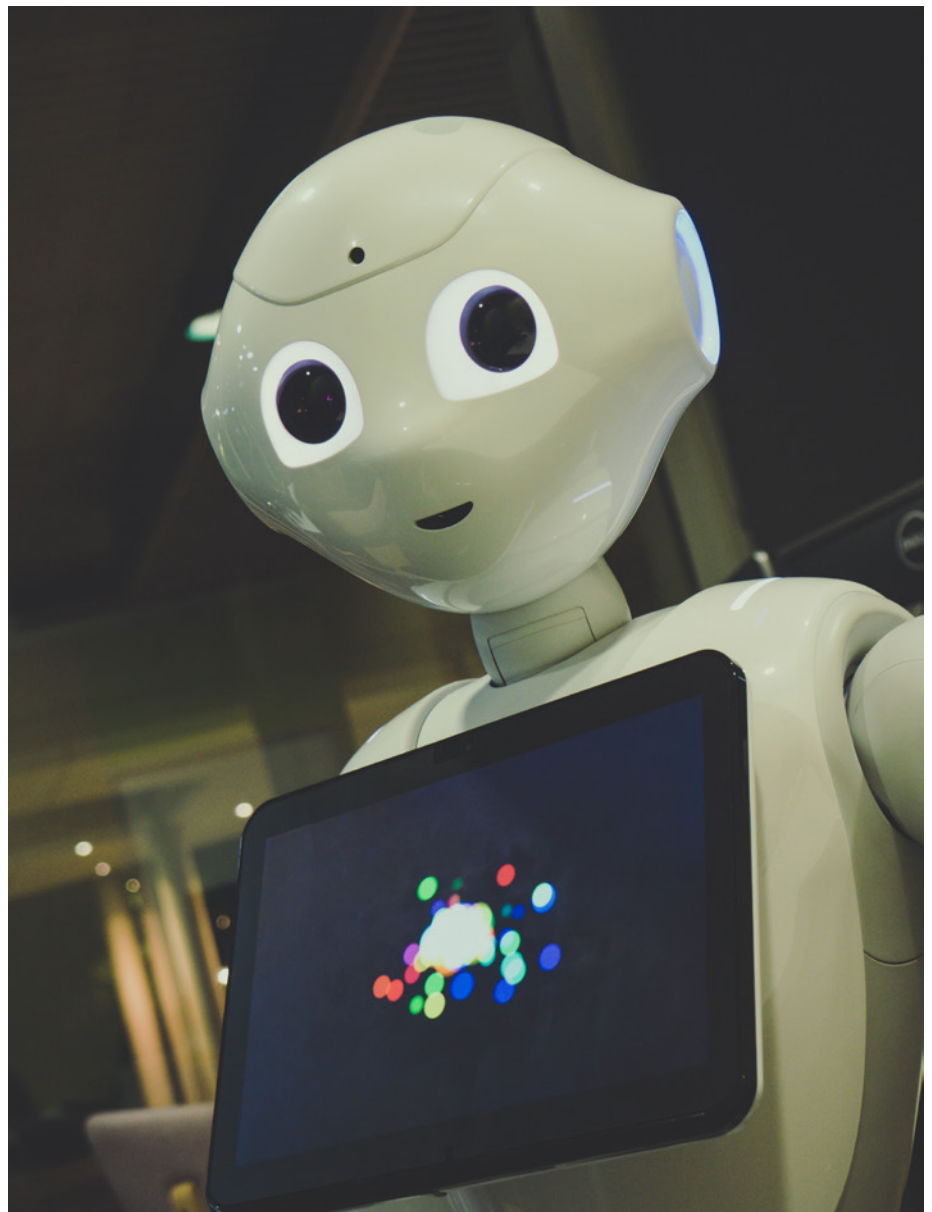
Sie sollen also computergestützte Entscheidungen und Handlungen auch hinterfragen?

Absolut. Uns muss klar sein, dass ein Computer nicht immer objektive Entscheidungen trifft, und dass keine Software der Welt 100 Prozent korrekt sein kann. Beim maschinellen Lernen wird über beobachtete Daten hinaus generalisiert. Wenn ich aus Beobachtungen lerne, alle Schwäne sind weiß, funktioniert das so lange, bis man einen schwarzen Schwan entdeckt. Beim maschinellen Lernen kann es auch vorkommen, dass die Beispiele, aus denen der Computer lernt, nicht alle Fälle abdecken. Mit Pech erkennt das autonome Auto vielleicht nicht, dass das Stoppschild ein Stoppschild ist. Nur, wenn uns das klar ist, können wir beurteilen, was in der Welt um uns vorgeht. In vielen Bereichen, gerade in solchen, wo es darum geht, über Dinge zu entscheiden, die gefährlich sind und die uns Menschen direkt betreffen, ist es wichtig,

dass transparent gemacht wird, auf welchen Informationen ein System seine Entscheidungen stützt. Wir haben ein Recht darauf zu verstehen, dass uns möglicherweise die Krankenkasse mehr Geld abknöpft, da sie aus Indikatoren ableitet, dass wir ein höheres Risiko für eine Krankheit haben.

Dieser Beitrag wurde zuerst veröffentlicht in: didacta — Das Magazin für lebenslanges Lernen, Ausgabe 1/2020, S. 58–61, www.didacta-magazin.de

Dr. Ute Schmid ist Informatikerin und Psychologin. Sie leitet die Professur für Angewandte Informatik, insbesondere für Kognitive Systeme, an der Universität Bamberg und forscht zu menschlichem und maschinellem Lernen.



„Tutorsysteme ersetzen den Lehrer keinesfalls, sie ergänzen ihn“

Psychische Gesundheit von Kindern

Pilotprojekt in Hamburg

In Deutschland ist laut einer aktuellen Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen – der KIGGS-Studie – rund ein Fünftel aller Kinder und Jugendlichen psychisch auffällig. Häufig bekommen sie nicht die adäquate Hilfe. Das soll sich mit dem Hamburger Pilotprojekt „Drei für Eins“ ändern.

Quelle: **Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB)**

Unter Federführung der Techniker Krankenkasse (TK) arbeiten Kinder- und Jugendpsychiatrien gemeinsam mit den Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) und der Kinder- und Jugendhilfe (JH) künftig Hand in Hand. So werden eine gesunde Entwicklung und Bildungsteilnahme von betroffenen Kindern und Jugendlichen frühzeitig und vor Ort gefördert. Gemeinsam werden die Partner in den nächsten vier Jahren für bis zu 550 betroffene Kinder und Jugendliche entsprechende therapeutische Angebote in den regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) organisieren, um ihnen in ihrer schwierigen Situation zu helfen und ihnen Unterstützung zu bieten. Das Projekt wurde heute in Hamburg vorgestellt und richtet sich an Kinder und Jugendliche im Alter von 5 bis 18 Jahren.

Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Probleme gehören zu den häufigsten psychischen Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter – mit erheblichen Auswirkungen auf die Lebensqualität des Kindes und das schulische, familiäre und soziale Umfeld. Unbehandelt können sie sich zu manifesten Störungen im Erwachsenenalter entwickeln. Im Pilotprojekt kommt die Unterstützung direkt zu den Kindern und Jugendlichen: Wenn es einen Unterstützungsbedarf gibt, findet ein Erstgespräch in einem der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) statt. Dabei werden klinische Symptome und Bildungsteilnahme der Betroffenen erfasst und auf dieser Grundlage gemeinsam mit den klinischen Fachkräften der Versorgungs- und Therapiebedarf ermittelt. Die Kinder und Jugendlichen erhalten dann, je nach Bedarf, Sprechstunden, psychotherapeutische oder fachtherapeutische Angebote. Auch können zwischen den Akteuren Krankenhaus, Schule und Jugendamt und den Sorgeberechtigten Krisenvereinbarungen getroffen werden. Gleichzeitig soll durch verschiedene Maßnahmen auch mehr Augenmerk auf die Gesundheit der Mitarbeitenden der Projektpartner gelegt werden, um bei ihnen das Burn-out-Risiko zu reduzieren.

ZAHLEICHE PARTNER

Konsortialpartner des Projekts ist neben den Abteilungen für Kinder- und Jugendpsychiatrie, -psychotherapie und -psychosomatik (KJPPP) des Asklepios Klinikums Hamburg-Harburg, und des Katholischen Kinderkrankenhauses Wilhelmstift gGmbH auch die Hamburger Schulbehörde (BSB). Für die Evaluation des Projekts sind die Universität Oldenburg und die Universität Erlangen-Nürnberg zuständig. Als weitere Krankenkassen sind neben der TK auch die AOK Rheinland/Hamburg, die DAK, die IKK classic sowie die Knappschaft-Bahn-See beteiligt. Die Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) in Hamburg sowie die Behörde für Gesundheit und Verbraucherschutz (BGV) sind Kooperationspartner im Projekt.

Bildungssenator Ties Rabe: „Psychische Störungen von Kindern und Jugendlichen belasten die Betroffenen und können sich zu dauerhaften Störungen im Erwachsenenalter entwickeln. Darunter leidet nicht nur das Kind selbst, sondern auch sein Umfeld. Das gilt gerade für Schule und Unterricht, wo Lehrkräfte sowie Mitschülerinnen und Mitschüler in der Auseinandersetzung mit den Betroffenen immer wieder extreme Situationen bewältigen müssen. Durch die Zusammenarbeit der Partner sowie die Unterstützung der Krankenkassen ist es erstmals möglich, auch dann zu helfen, wenn Eltern aus welchen Gründen auch immer selbst keine Psychotherapie organisieren können. Dank unseres neuen Projektes bekommen psychisch auffällige Kinder und Jugendliche direkt über die Schule eine hervorragende Psychotherapie. Damit wollen wir ihnen helfen, ihnen neuen Lebensmut und eine neue Lebensqualität geben, Fehlzeiten und mangelnde Teilhabe an Schule reduzieren und ihnen somit ein gesundes Lernen ermöglichen.“

Sozialsenatorin Dr. Melanie Leonhard: „Mit dem Projekt ‚Drei für Eins‘ helfen wir, bevor es schlimmer wird: Kindern mit Depressionen und Angstsymptomen haben wir genauso im Blick wie sogenannte ‚Systemsprenger‘. Oft zeichnet sich beim Übergang von der Kita in die

Schule bei einzelnen Kindern Unterstützungsbedarf ab. An dieser Schnittstelle wollen wir gut hinsehen. Wir verbessern die Diagnostik, die Förderung und die Behandlung. Entscheidend ist dabei, was die Kinder tatsächlich brauchen. Wo wir Probleme früh erkennen, können wir dafür sorgen, dass die Kinder- und Jugendhilfe, die Schule und Gesundheitshilfe zusammenarbeiten und niedrigschwellig helfen. So stärken wir Kinder und ihre Eltern!“

Maren Puttfarcken, Leiterin der TK-Landesvertretung Hamburg: „Die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass sie sich in ihrem eigenen Körper wohlfühlen, gesund entwickeln und leistungsfähig sind. Leider erhalten derzeit viele Kinder und Jugendliche mit bereits vorhandenen Problemen nicht die Hilfen, die sie benötigen und fallen durch das Raster. Das liegt daran, dass es viele Hilfsangebote gibt, die systemisch bedingt häufig nicht miteinander verknüpft sind. Auch werden bestehende Hilfsangebote aus Angst vor Stigmatisierung nicht genutzt. Das wollen wir mit unserem Projekt ändern: Hier arbeiten Krankenhäuser, Schulen/ReBBZ und die Jugendämter in Hamburg deshalb eng zusammen. So können die bestehenden Hilfs- und Unterstützungsangebote besser ineinandergreifen. Wir freuen uns, dass wir mit ‚Drei für Eins‘ gemeinsam mit den zahlreichen Projektpartnern ein sektorenübergreifendes, niedrigschwelliges Angebot für Kinder und Jugendliche in Hamburg schaffen können.“

HINTERGRUND

„Drei für Eins“ wird für insgesamt über vier Jahre mit bis zu 5,9 Millionen Euro aus dem Innovationsfonds des Gemeinsamen Bundesausschusses (G-BA) gefördert. Ziel des Innovationsfonds ist es, neue Versorgungsmodelle zu erproben und so die Versorgung in der gesetzlichen Krankenversicherung qualitativ weiterzuentwickeln. Die Standorte der teilnehmenden Regionalen Bildungs- und Beratungszentren sind Altona, Altona-West, Bergedorf und Wandsbek-Süd.

Ausbau der Ganztagsbetreuung finanziert sich zum Teil selbst

Gutachten des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Welche Auswirkungen hat der Ausbau der Ganztagsbetreuung für Grundschulkinder auf die Erwerbstätigkeit der Eltern und insbesondere der Mütter? Welche Mehreinnahmen bei Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen sowie Einsparungen bei Sozialleistungen sind zu erwarten? Dieser Frage ist das DIW im Auftrag des BMFSFJ in einem Gutachten nachgegangen.

Quelle: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend • Foto: Taylor Wilcox, Unsplash



Finanzieren sich Ganztagsangebote durch das mit ihnen einhergehende, höhere Erwerbsvolumen von Müttern fast selbst?

Bundesfamilienministerin Dr. Franziska Giffey und Prof. Dr. C. Katharina Spieß (Leiterin der Abteilung Bildung und Familie im DIW Berlin) haben die Ergebnisse heute im Rahmen einer Pressekonferenz vorgestellt.

Kernergebnis des Gutachtens ist: Die Erwerbstätigkeit und das Erwerbsvolumen von Müttern steigt, wenn es mehr Ganztagsangebote für Grundschulkinder gibt. Je nach durchgerechnetem Szenario steigt dem Gutachten zufolge die Erwerbsquote von Müttern um 2 bis 6 Prozentpunkte. Familien haben dadurch ein höheres Einkommen und sind seltener auf Sozialtransfers angewiesen. Und auch die öffentlichen Haushalte profitieren von höheren Steuer- und Sozialversicherungseinnahmen und müssen we-

niger für Sozialtransfers ausgeben. Die Mehreinnahmen liegen je nach Szenario zwischen einer und zwei Milliarden Euro pro Jahr.

Bundesfamilienministerin Giffey: „Für uns als Familienministerium geht es beim Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung vor allem um die Chancengerechtigkeit für alle Kinder und eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Davon profitieren Kinder, Eltern und auch die Arbeitgeber. Was bisher aber kaum diskutiert wird: Die Ganztagsbetreuung hat auch einen volkswirtschaftlichen Nutzen — und der liegt unserem Gutachten zufolge bei bis zu 2 Milliarden Euro pro Jahr. Das ist also ein weiteres, gutes Argument, um intensiv am Ausbau der Ganztagsbetreuung zu arbeiten.“

Frau Prof. Dr. Spieß (DIW Berlin) erläutert: „Unser Gutachten zeigt, dass der Ausbau der Betreuungsangebote sich zu einem nicht unerheblichen Teil selbst finanziert. Der Ausbau ermöglicht Frauen, überhaupt erwerbstätig zu sein oder ihre Arbeitszeit aufzustocken. Das kommt nicht nur den Familien zugute. Unter dem Strich verzeichnen Staat und Sozialversicherungen deutliche Mehreinnahmen. Das sorgt dafür, dass sich der Ausbau von Ganztagsangeboten zum Teil selbst finanziert — je nach Szenario und Kostenschätzung zu 30 bis 90 Prozent.“

Weitere Ergebnisse des Gutachtens: Der Hauptfokus des DIW-Gutachtens liegt darauf, die fiskalischen Effekte des Ausbaus der Ganztagsbetreuung für Grundschulkinder abzuschätzen. Vergleicht man diese fiskalischen Mehreinnahmen mit den Gesamtkosten des Ausbaus, die in früheren Studien geschätzt wurden, ergibt sich ein „Selbstfinanzierungsanteil“ von 32 bis 72 Prozent. Setzt man die jährlichen Mehreinnahmen in Relation zu den jährlichen Betriebskosten der zusätzlich nachgefragten Ganztagsplätze, so ergibt sich ein Selbstfinanzierungsanteil je nach Szenario von etwa 40 bis 89 Prozent.

Hier finden Sie das DIW-Gutachten:

http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.702895.de/diwkompakt_2020-146.pdf

UMSETZUNG DES RECHTSANSPRUCHS BIS 2025

Im Koalitionsvertrag der 19. Legislaturperiode wurde vereinbart, dass bis 2025 der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter eingeführt werden soll. Dazu unterstützt der Bund die Länder mit Finanzhilfen in Höhe von zwei Milliarden Euro. Diese werden über ein Sondervermögen des Bundes zur Verfügung gestellt, dass das Bundeskabinett am 13. November 2019 auf den Weg gebracht hat. Die Regelungen zum Rechtsanspruch und für die Finanzhilfen an die Länder folgen noch in diesem Jahr.

Bund und Länder haben sich bereits in einer Arbeitsgruppe über den Umfang des Rechtsanspruchs verständigt: Der Rechtsanspruch soll eine Betreuung von 8 Stunden an 5 Tagen pro Woche für die Klassen 1 bis 4 regeln. Auch die Ferienbetreuung soll abgedeckt sein, höchstens 4 Wochen Schließzeiten sollen noch möglich sein.

Nach Berechnungen des Deutschen Jugendinstituts liegen die Kosten bei einer Betreuungsquote von 75% für die Investitionskosten zwischen 4,4 und 6,5 Milliarden Euro und bei den Betriebskosten pro Jahr zwischen 2,6 und 3,9 Milliarden Euro.

Weitere Informationen zum Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung finden Sie unter www.bmfsfj.de.

KMK lobt gute Beziehungen zum Bund

Gemeinsame „Aufholjagd“ bei der Digitalisierung

Um die Kooperation in der Bildung zwischen Bund und Ländern ging es Im Februar im Ausschuss für Bildung und Forschung. Stefanie Hubig (SPD), Präsidentin der Kultusministerkonferenz (KMK) und Bildungsministerin in Rheinland Pfalz, sagte: „Bildung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und wir werden nur gemeinsam Erfolg haben.“

Quelle: **Deutscher Bundestag**

Sie lobte gleich zu Beginn das gute Verhältnis der Länder zum Bund. Es sei richtig, dass über den Bildungsföderalismus immer wieder gestritten werde und dieser auch hoch gehalten werde, dennoch sei die Kooperation zwischen Bund und Ländern ein wichtiges Anliegen. Sie berichtete, dass sich die KMK im Dezember dazu entschlossen habe — obwohl zuvor das grün regierte Baden-Württemberg und das CSU regierte Bayern aus dem Projekt Nationaler Bildungsrat ausgestiegen seien — dennoch einen Bildungsrat zu gründen. „Wir brauchen ein wissenschaftliches und bildungsbasiertes Gremium, das die Länder berät“, sagte Hubig.

Dieses solle auch Ideen zu Fragen entlang der gesamten Bildungskette, also von der frühkindlichen Bildung bis zu beruflichen Bildung, entwickeln, wie auch zur Sprachförderung, dem Lehrermangel und der Lehrerqualifizierung, allesamt Themen, die die KMK derzeit beschäftigen würden. Wichtig sei auch das Thema Vergleichbarkeit von Bildung in den Ländern, auch beim Abitur.

Hubig lobte zudem die Verabschiedung des Digitalpaktes, bei dem die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern gut geklappt habe und wies darauf hin, dass nunmehr dazu bei allen 16 Ländern die Antragsverfahren laufen würden. Dennoch unterstrich sie auch, dass die Schüler in Deutschland in Sachen Digitalisierung im Vergleich zu anderen Ländern hinterher hinken würden. „Aber die Aufholjagd hat begonnen.“

Zudem unterstrich die KMK-Präsidentin, dass künftig das Thema Chancen- und Bildungsgerechtigkeit einen größeren Stellenwert einnehmen müssten. Die soziale Herkunft beim Thema Bildung spiele eine zu schwerwiegende Rolle. Um die Diskrepanz zwischen Kindern aus bildungsfernen- und bildungsaffinen Elternhäusern zu mildern, sei die Ganztagsbetreuung ein wichtiges Unterpfand. Darauf haben Eltern bei Grundschulen ab 2025 einen Rechtsanspruch.

Als Kultusministerpräsidentin habe sie sich das Thema „Europa“ gesetzt, sagte Hubig. „Wir müssen uns fragen, wie wir den Wert von Europa den Schülern und jungen Leuten näher bringen, und zwar nicht nur in dem Sinne, dass für sie ein Schüleraustausch oder ein Studium innerhalb von Europa normal ist.“ Vielmehr müsse deutlich gemacht werden, welche Errungenschaft Europa im Sinn der Freiheit und des Wohlstandes sei. Hubig mahnte: „Europa ist selbstverständlich aber keine Selbstverständlichkeit.“ Gerade in Zeiten des Rechts- und Linksextremismus und des Islamismus, müsste das deutlich gemacht werden.

Ein Vertreter der CDU/CSU-Fraktion lobte den Wettbewerbs- und Bildungsföderalismus, mahnte aber, dass die KMK in Sachen Bildungstransparenz nur wenig vorankäme. Ein Vertreter der SPD bewertete es als Zeichen der Ermutigung, dass Hubig gleich zu Beginn ihrer Amtszeit den Ausschuss für Bildung und Forschung aufgesucht hat, denn man sei im Bund schon sehr irritiert gewesen, als zwei Länder die Verhandlungen zur Einsetzung des Nationalen Bildungsrates kurzerhand verlassen und andere Länder die Einsetzung zumindest zwischenzeitig in Frage gestellt hätten. Ein Vertreter der AfD mahnte den Föderalismus nicht immer weiter einzuschränken und warnte vor dem Hintergrund des von der KMK-Präsidentin gesetzten Themas „Europa“, der EU nicht immer mehr Macht und Einfluss zu gewähren. Die Vertreter der FDP und von Bündnis 90/Die Grünen lobten, dass sich die Länder nun doch für die Idee des Bildungsrates einsetzten. Gleichwohl sei fraglich, woher die KMK-Präsidentin so viel Optimismus für das Gelingen des Projektes schöpfen würde. Die Linke verwies grundsätzlich darauf, dass der Föderalismus insgesamt von vielen in Frage gestellt werden würde.

Zugang zu Bildung

Nur noch wenige Jahre Zeit, um die Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen zu erreichen

Die Weltgemeinschaft droht ihre Bildungsziele bis 2030 zu verfehlen. Das legen aktuelle Berechnungen der UNESCO nahe. Demnach könnten zu Beginn des nächsten Jahrzehnts mehr als 220 Millionen Kinder und Jugendliche keinen Zugang zu Schulbildung haben.

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

„Die Vereinten Nationen haben 2015 ein klares Ziel ausgegeben“, sagt Prof. Dr. Maria Böhmer, die Präsidentin der Deutschen UNESCO-Kommission. „Bis zum Jahr 2030 soll jedes Kind in den Genuss hochwertiger Schulbildung kommen. Aber davon sind wir noch zu weit entfernt“, so Böhmer. „Wenn wir die Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen erreichen wollen, muss weltweit mehr für Bildung getan werden. Dafür haben wir noch genau zehn Jahre Zeit.“

LEHRKRÄFTE FÜR HOCHWERTIGE BILDUNG ENTSCHEIDEND

„Auf die Lehrkräfte kommt es dabei ganz besonders an. Sie sind der Schlüssel zu hochwertiger und chancengerechter Bildung“, unterstreicht Böhmer. „Weltweit werden bis 2030 nahezu 69 Millionen neue Lehrerinnen und Lehrer benötigt. Auch in Deutschland müssen wir dringend in die Ausbildung von Lehrkräften investieren“, so Böhmer. „Die Zahl der Einschulungen wird in den kommenden Jahren weiter steigen. Die Lehrkräfteausbildung muss damit Schritt halten.“

Nach aktuellen Schätzungen der Bertelsmann Stiftung wird die Zahl der Grundschülerinnen und Grundschüler in Deutschland bis 2025 auf 3,232 Millionen anwachsen. In fünf Jahren könnten dann allein im Primarbereich 26.300 Lehrkräfte fehlen. Werde diese Lücke nicht geschlossen, drohe sich der Personalmangel bis 2030 fortzusetzen. Zudem stellt der letzte OECD-Bericht Bildung auf einen Blick fest, dass Deutschland lediglich 0,6 Prozent seines Bruttoinlandsprodukts für Grundschulbildung aufwendet. Im Durchschnitt liegen die Ausgaben der OECD-Staaten in diesem Bereich bei 1,5 Prozent.

„Die Bildungsbeteiligung in Deutschland steigt an. Immer mehr Kinder erhalten immer früher Zugang zu Bildung“, erklärt Böhmer. „Jetzt kommt es darauf an, die Qualität zu halten und weiter zu verbessern. Die letzte PISA-Studie zeigt, dass die Leistungen in Deutschland über dem OECD-Durchschnitt liegen. Dennoch kann ein Fünftel aller Fünfzehnjährigen nicht einmal auf Grundschulniveau lesen“, so Böhmer. „Wir müssen unsere Lehrkräfte durch passgenaue Fort- und Weiterbildung dabei unterstützen, alle Kinder gleichermaßen mitzunehmen.“

BILDUNGSCHANCEN VON MIGRANTINNEN UND MIGRANTEN VERBESSERN

Insbesondere Kinder von Geflüchteten sowie Migrantinnen und Migranten sehen sich großen Hürden gegenüber. Das Recht auf hochwertige Bildung wird ihnen in vielen Ländern der Welt noch immer nicht hinreichend gewährt. Zu diesem Schluss kommt der UNES-

CO-Weltbildungsbericht. Die Maßnahmen zur Integration von Geflüchteten und Migranten in Deutschland hebt das Autorenteam positiv hervor. So sei die Sprachförderung in Deutschland überdurchschnittlich. Geflüchtete mit guten Deutschkenntnissen, Lese- und Schreibfertigkeiten haben laut Weltbildungsbericht eine um 19 Prozentpunkte höhere Chance auf Beschäftigung und 18 Prozent höhere Löhne.

„Die großen Investitionen in die Sprachförderung zahlen sich aus, denn Sprache ist der Schlüssel zu unserer Gesellschaft“, betont Böhmer. „Auch bei der beruflichen Bildung sind wir auf dem richtigen Weg. Die Unterstützung von Bund, Ländern und Kommunen hilft schon jetzt, viele Geflüchtete in Ausbildung und Beschäftigung zu bringen“, unterstreicht die Präsidentin der Deutschen UNESCO-Kommission. „Wir müssen aber weiter an den Qualifikationen arbeiten und Bildungsangebote so gestalten, dass alle jungen Menschen davon profitieren können“, so Böhmer.

ERWACHSENENBILDUNG WEITER FÖRDERN

„Wenn wir über Bildung sprechen, dürfen wir aber nicht nur an die Jüngsten denken“, macht Böhmer deutlich. „Auch die Erwachsenenbildung ist für die Zukunft unserer Gesellschaft von großer Bedeutung.“ Deutschland habe in diesem Bereich bereits viel geleistet, aber in Zeiten sich schnell wandelnder Anforderungen werde lebenslanges Lernen immer wichtiger. „Deshalb muss die Bildung erwachsener Menschen künftig mehr Gewicht bekommen“, unterstreicht die Präsidentin.

Der UNESCO-Weltbericht zur Erwachsenenbildung macht deutlich, dass die Ausgaben für Erwachsenenbildung in den vergangenen zehn Jahren im globalen Vergleich zurückgegangen sind. Dieser Trend zeigt sich in Ländern mit niedrigen ebenso wie in Staaten mit hohem Einkommen. Entgegen der allgemeinen Entwicklung hat Deutschland mit der Verabschiedung des Arbeitslosenversicherungsschutz- und Weiterbildungsstärkungsgesetzes zusätzliche Finanzierungsmöglichkeiten für die Erwachsenenbildung geschaffen.

HINTERGRUND

Seit 2019 erinnern die Vereinten Nationen mit einem Internationalen Tag an das Menschenrecht Bildung und seine zentrale Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung von Gesellschaften weltweit. Mit der Verabschiedung der Globalen Nachhaltigkeitsagenda hat sich die Weltgemeinschaft verpflichtet, bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherzustellen. Die UNESCO koordiniert die Umsetzung dieses Ziels und gibt jährlich den Weltbildungsbericht heraus.

Wirkt sich die Selbsteinschätzung doch nicht auf die Leistung aus?

Ergebnisse einer neuen Längsschnittstudie



„Mit statistischen Methoden konnte kein Effekt des sogenannten akademischen Selbstkonzeptes auf die schulische Leistung gefunden werden“

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.

Quelle: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation • Foto: Jonathan Borba, Unsplash

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, bräuhete 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.

Livestream ins All

MINT zum Anfassen

Astronauten, die im Weltall Experimente durchführen, Raumstationen, die mit 28.000 Kilometern pro Stunde über unsere Erde hinwegsausen. Lehrkräfte können solche Themen nutzen, um das Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler für MINT zu wecken.

Quelle: *didacta* – Das Magazin für lebenslanges Lernen, Silvia Schumacher

„Station, this is Houston, are you ready for the event?“, sagt eine männliche Stimme im Raumfahrt-Kontrollzentrum in Texas. „Houston, this is Luca in Columbus, I'm ready for the event“, antwortet Luca Parmitano. Der italienische Astronaut, Kommandant der Internationalen Raumstation ISS, ist auf einer großen Leinwand zu sehen. Er schwebt schwerelos zwischen Apparaturen, Knöpfen, Kabeln und Bildschirmen.

„Hello, guten Morgen, hola y ciao à tutti, it's a good opportunity to have you guys here“, begrüßt er seine Gesprächspartner — heute sind das zwölf Lehrkräfte, die ihm aus Deutschland, Spanien und Italien zugeschaltet sind.

Seit Juli 2019 befindet sich Parmitano im Weltall. Im ISS-Raumlabor Columbus führt er mit seinem Team Experimente zur Schwerelosigkeit durch und testet, wie Astronauten Roboter fernsteuern könnten, um den Mond zu erforschen. Am 15. Oktober, um 15 Uhr Mittteleuropäischer Zeit, befindet sich die Raumstation über den USA. Denn von dort aus kann das Telefonsignal über die ESA — die European Space Agency — in Noordwijk in den Niederlanden nach Bochum in den Hörsaal der Ruhr-Universität, wo die deutschen Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler versammelt sind, sowie nach Spanien und Italien übertragen werden.

Dr. Andreas Rienow ist Leiter solcher Projekte, die vom European Space Education Resource Office Germany, kurz ESERO Germany, organisiert werden. „Mit solchen Events wollen wir Interesse für MINT-Themen in der Schule wecken“, erklärt er. Das ESERO-Büro Deutschland wurde 2018 von der ESA am Geographischen Institut der Ruhr-Universität Bochum eingerichtet. Europaweit gibt es bereits 15 solcher Büros. „Deutschland war relativ spät dran, da wir mit den School Labs des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt bereits eine starke Bildungsschiene im Bereich Weltraum hatten“, sagt Rienow. Im Gegensatz zu diesen Workshops für Schüler liegt der Schwerpunkt von ESERO auf Fortbildungen für Lehrkräfte, Zugang zu Projekten — wie der Videokonferenz mit Astronaut Luca Parmitano — und Materialien für den Unterricht.

RAUMFAHRT UND ERDBEOBACHTUNG IN DER SCHULE

Die von ESERO entwickelten Arbeitsblätter, Erklärvideos und Apps drehen sich um Planetenerkundung, Navigation oder Erdbeobachtung durch Satelliten. „Der Blick auf die Erde aus dem Weltraum ist einfach faszinierend, darüber kann man die Schüler catchen“, ist Rienow überzeugt. Mit der App „Aralkum — Vom See zur Wüste“ finden die Schüler beispielsweise mit ISS-Videos, Satellitendaten und Augmented Reality heraus, wie die Aralkum in Zentralasien, die jüngste Wüste der Erde, entstanden ist. „Wir legen Wert auf Hands-On-Activities — die Schüler sollen selbst aktiv werden und können ganz einfach mit ihren Handys die Inhalte abrufen, es muss nur die kostenlose App installiert werden“, sagt Rienow. In Fortbildungen lernen Lehrkräfte, wie sie Themen aus der Raumfahrt in den MINT-Unterrichtsfächern einsetzen können. Ein Luftbild könne man in Mathematik beispielsweise nutzen, um lineare Funktionen anzuwenden.

Bei der Erstellung des Materials arbeiten Rienow und sein Team eng mit Schulen in Nordrhein-Westfalen zusammen. „Das Gymnasium Siegburg Alleestraße ist unsere Partnerschule im Bereich Erdbeobachtung“, erzählt er. In der 8. und 9. Jahrgangsstufe wurde dort vor drei Jahren das Fach Geografie-Physik eingeführt. Schülerinnen und Schülern lernen in dem Fach die Grundlagen der satellitengestützten Fernerkundung kennen. Lehrerin Christina Müller, die auch beim Live-Call dabei ist, erprobt dort mit den Schülern die Unterrichtsmaterialien von ESERO. „Wir wollen die Materialien so gestalten, dass sich die Schüler davon angesprochen fühlen und sie anschaulich sind, aber gleichzeitig zum Curriculum jedes Bundeslandes passen“, erklärt Rienow. Dazu gibt ihm Müller Feedback.

WAS MACHT SCHWERELOSIGKEIT MIT DEM MENSCHLICHEN KÖRPER?

Für den Live-Call haben die Lehrkräfte gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht die Fragen an Luca Parmitano vorbereitet. Sie wollen beispielsweise wissen, wie sich Raumflüge auf den menschlichen Körper auswirken. „Wie ihr seht, bin ich komplett schwerelos. Die Muskeln und Knochen würden degenerieren, ähnlich wie bei Osteoporose“, erklärt Parmitano. Um das zu vermeiden, machen er und seine Crew jeden Tag bis zu zweieinhalb Stunden Sport — Krafttraining, Laufen, Radfahren.

Nach 21 Minuten verabschiedet sich der ISS-Kommandant mit den Worten: „Ihr seid die Zukunft der Wissenschaft, Technologie und Forschung. Lasst die Neugier weiterleben. Das ist es, was uns Astronauten hergebracht hat“. Dann öffnet er seine rechte Hand, in der er gerade noch das Mikrofon hielt, und schubst es in Richtung Kamera. Während das Gerät wie in Zeitlupe im schwerelosen Raum aus dem Bild gleitet, lächelt er — und ist mit seinen Gedanken vielleicht schon bei der nächsten Sporteinheit.

Dieser Beitrag wurde zuerst veröffentlicht in: *didacta* — Das Magazin für lebenslanges Lernen, Ausgabe 1/2020, S. 38–40, www.didacta-magazin.de



-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



Jörg Teichert, Britta Ratajczak (Hrsg.): Digitalisierung. Neue Aufgaben der Schulleitung. Erschienen bei BELTZ.

ISBN 978-3-407-63188-6, 1. Auflage 2020.
148 Seiten. Broschiert. 29,95 Euro

DIGITALISIERUNG AUS SICHT DER SCHULLEITUNG

Digitalisierung wird zumeist aus der Perspektive der Lernenden betrachtet – allenfalls geht es um die Organisation von Schule im Sinne von Personalplanung, z.B. mittels eines Schul-Intranets. Der Sammelband „Digitalisierung: Neue Aufgaben der Schulleitung“ nimmt auch andere Bereiche in den Blick, so etwa die Potentiale, die durch neue Mediennutzung für Schul-Evaluation und Schulentwicklungsprozesse entstehen. Auch Metafragen zu Medien-Ethik und -Erziehung finden Eingang. Das Buch bündelt gleichsam Ergebnisse der Tagung „Handwerkszeug für Schulleitung“, die in den vergangenen Jahren regelmäßig durch die Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) der Technischen Universität Dortmund durchgeführt wurde.

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 JULI 2020**



b:sl 03/20
Beruf : Schulleitung

:TITELTHEMA

Ressourcen von und für Schulleitung

Redaktionsschluss: 29. Mai 2020

Anzeigenschluss: 14. Juni 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

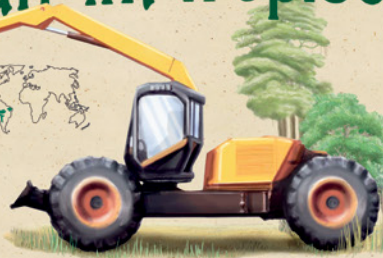
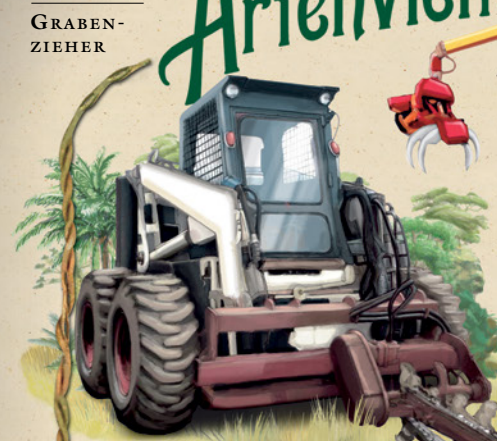


GRABEN-
ZIEHER

Artenvielfalt im tropischen Regenwald



SEILZUG-
FORSTEGGE



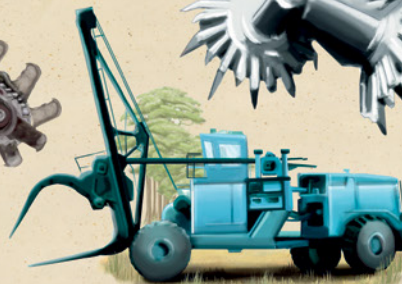
KRAN-VOLLERNTER



LANGHOLZSTAPLER



FORST-FRONTLADER



FORST-
SCHLEPPER



SCHREITHARVESTER



RAUPEN-
VOLLERNTER



DREIRAD-
FORSTGREIFER



FÄLL- UND ZUSAMMEN-
RÜCKMASCHINE



ACHTRAD-TRAG-
SCHLEPPER



SCHWENKARM-
KETTENLADER



FORSTKRAN



FÄLL- UND
ZUSAMMENRÜCKMASCHINE



DREIZAHN-
RIPPER



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