



:UNSER TITELTHEMA

COVID-19 & Schule

Herausforderungen und Lösungsansätze

**Jetzt
testen!**

Oldenbourg Pädagogische Zeitschriften

für Grundschule,
Sekundarstufe und
Schulleitung

- ← Zeit sparen
- ← Qualität liefern
- ← Wissen erweitern



Bestellen Sie jetzt Ihre Wunsch-Zeitschrift als Einzelheft oder im Abo

mit Angabe der Aktionsnummer 200309 unter



📞 089 – 8 58 53-557

✉ www.oldenbourg-klick.de/
zeitschriften/

✉ aboservice@cornelsen.de

4

AKTUELL

Aus den Bundesländern

6

TITELTHEMA – COVID-19 & SCHULE

Gestaltungsfreiraume und Unterstützung
Das Virus deckt Schwachstellen und Konstruktionsfehler des Bildungssystems auf
Moderner Medieneinsatz im Klassenzimmer
Die Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule in Corona-Zeiten
Schule und Eltern und ihr Blick auf die Kinder und Jugendlichen

10

12

14

18

21

THEMA – DIGITALPAKT

Gute Lösung zur Bereitstellung von digitalen Endgeräten

22

THEMA – LEHRERUMFRAGE

Zwei Drittel der Schulen haben kein Gesamtkonzept für Fernunterricht

23

25

27

TITELTHEMA (FORTGESETZT) – COVID-19 & SCHULE

Gemeinsam mehr erreichen
Eltern sollen und können keine Lehrer sein

28

THEMA – DIGITALISIERUNG

Leitfaden - Erste Schritte auf dem Weg zur „digitalen Schule“

29

THEMA – BILDUNGS-NOTSTAND

Rund 10 Millionen Kinder könnten für immer der Schule fernbleiben

31

TITELTHEMA – DIGITALE INNOVATIONEN

Lernen neu erfinden mit Blockchains

33

THEMA – LEHRERBILDUNG

Wir brauchen Lehrkräfte genauso wie Mediziner und Ingenieurinnen

34

THEMA – BILDUNGSGERECHTIGKEIT

Arme Kinder, schlechte Schulen

35

THEMA – KINDEMISSBRAUCH

Sexueller Kindesmissbrauch in Institutionen

39

THEMA – HATTIE IN DER DISKUSSION

Irritierende Befunde und unbequeme Wahrheiten (Teil 2)

41

42

DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG

Remote Learning

RUBRIKEN

Lesestoff – Informationen für Schulleitungen
Adressen, Impressum

**Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,
liebe Leserinnen und Leser!**

Der gesellschaftliche Wunsch nach einer Rückkehr zur schulischen Normalität ist verständlich - die damit einhergehenden Probleme allerdings sind nicht verschwunden. Zwar wird unser Wissen um Infektionsverläufe und Übertragungswege von COVID-19 immer größer, doch Lösungen für die konkrete Umsetzung von Schutzmaßnahmen an Schulen bleiben Mangelware. Zudem werden die organisatorische Herausforderungen umso größer: Ein Gutteil des Lehrpersonals gehört schließlich zur Risikogruppe!

Jetzt wirkt sich der Mangel an pädagogischen Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt doppelt negativ aus. Neueinstellungen und Vertretungslehrkräfte sind nur sehr schwer zu bekommen. Nicht mehr die Schule sucht sich die geeigneten Personen aus, sondern die BewerberInnen suchen sich die Schulen mit den besten Arbeitsbedingungen aus.

Es bedarf also nicht nur dem Improvisationstalent der Schulleitungen vor Ort - es ist auch dringend unterstützende Expertise vonnöten! Zudem müssen sich die einzelnen schulischen Akteure versöhnen, austauschen und zusammenarbeiten, und zwar unabhängig von den jeweiligen Lobby-Interessen. Eltern, Schulaufsicht und Lehrer sollten Hand in Hand mit den Schulleiterinnen und Schulleitern eine Agenda entwickeln, die alle an einem Strang ziehen lässt.

Wir als ASD wollen diesen Prozess als Bindeglied zwischen Schulpolitik, Wissenschaft und Leitungshandeln vor Ort aktiv begleiten - die vorliegende Ausgabe von b:sl möchte mit Fachbeiträgen aus verschiedenen Perspektiven einen Beitrag dazu leisten.

Bleiben Sie gesund und stark in den kommenden Wochen und Monaten!

Ihre

Gudrun Wolters-Vogeler

Vorsitzende, Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland e.V.



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

TITEL

shutterstock, janno028

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: bildungsklick.de

HESSEN

KULTUSMINISTER LORZ INFORMIERT SICH ÜBER „NEUSTART“ AN GRUNDSCHULEN

Seit vergangener Woche gehen alle Grundschülerinnen und Grund Schüler in Hessen, wenn auch noch nicht an jedem Wochentag, wieder zur Schule. Heute hat sich der hessische Kultusminister Prof. Dr. R. Alexander Lorz persönlich ein Bild von der Wiederaufnahme des Schulbetriebs gemacht.

Dazu hat er sich mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Elternvertretern der Wiesbadener Robert-Schumann-Schule über ihre Erfahrungen der vergangenen Tage und Wochen ausgetauscht. „Es tut gut, nach Monaten endlich wieder eine Schule von innen zu sehen, auch wenn der derzeitige Schulalltag noch kaum mit dem vor den Schulschließungen vergleichbar ist“, so Lorz. „Und doch ist es wichtig, Kinder in gesicherte Strukturen zurückzuführen und die Kontinuität im Lernprozess möglichst aufrechtzuerhalten. Der heutige Besuch zeigt mir, dass es unseren Schulen immer besser gelingt, den Schulalltag unter diesen besonderen Herausforderungen zu organisieren.“

Rückkehr zum Präsenzunterricht

Die zurückliegende Zeit sei vor allem für die Jüngsten und ihre Eltern herausfordernd gewesen, und die Rückkehr zum Präsenzunterricht an ein oder zwei Tagen habe nicht für alle Familien die erhoffte Entlastung gebracht, so Lorz weiter. Im Gespräch mit den Elternvertretern der Schule versicherte er deshalb, dass man es den Grundschulen ermöglichen wolle, in den letzten zwei Wochen vor den Ferien zum kompletten Präsenzunterricht zurückzukehren. „Die positiven Rückmeldungen aus unseren Schulen haben uns dazu bewogen, weitere Lockerungsschritte für junge Familien in ganz Hessen in Angriff zu nehmen. Ab dem 22. Juni – und damit noch vor den Sommerferien – können Grundschülerinnen und Grundschüler wieder an fünf Tagen

in der Woche in die Schule gehen.“ Am Vormittag hatte Minister Lorz bereits alle Grundschulen in einem Schreiben über das weitere Vorgehen informiert, bevor Ministerpräsident Bouffier den Öffnungsschritt als weiteren Teil der Lockerungsstrategie der Landesregierung in einer Pressekonferenz bekanntgab.

„Wir würden diesen Schritt nicht machen, wenn wir den mittlerweile vorliegenden wissenschaftlichen Studien und der Einschätzung der Gesundheitsexperten keinen Glauben schenken würden“, ergänzte der Minister. Sie zeigten nicht nur, dass die Zahl der Neuinfektionen rapide gesunken sei und immer mehr Infizierte als geheilt galten, sondern vor allem, dass sich Kinder deutlich seltener mit dem Virus infizierten als Erwachsene. Gleichzeitig könne es ein Nullrisiko nicht geben, machte Lorz deutlich. „Deshalb stellen wir es den Eltern in den verbleibenden zwei Wochen vor den Ferien frei, ob ihr Kind am Präsenzunterricht teilnimmt oder von zu Hause aus lernen wird.“

„Jede Krise birgt auch eine Chance.“

Schulleiterin Katharina Hattig-Böhm zeigte sich erfreut über den weiteren Lockerungsschritt und erklärte: „Jede Krise birgt auch eine Chance. Wir haben auf der einen Seite erkannt, dass das virtuelle Lernen gerade an Grundschulen noch in den Kinderschuhen steckt. Auf der anderen Seite ist uns noch einmal eindringlich bewusstgeworden, dass der Präsenzunterricht und der persönliche Kontakt gerade in den Grundschulen im Hinblick auf Lernerfolg und die Motivation der Kinder alternativlos sind. Guter Unterricht kann nur in der Schule stattfinden! Deshalb freuen wir uns über die weitere Öffnung der Grundschulen sehr.“

Vollständigen Rückkehr in den Unterricht

Mit der vollständigen Rückkehr in den Unterricht seien in jedem Fall zahlreiche organisatorische und auch personelle Herausforderungen verbunden, ergänzte der Minister. „Die Kinder werden in ihrer Klasse den Abstand von 1,5 Metern nicht einhalten können. Deshalb ist es entscheidend, die Gruppen nicht zu durchmischen und sie möglichst dauerhaft von derselben Lehrkraft im selben Raum unterrichten zu lassen.“ Das diene dem Selbstschutz der Kinder und dem der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Schulen. „Auch wenn noch viel Arbeit vor uns liegt, tragen wir mit diesem weiteren Lockerungsschritt dazu bei, dass Eltern mit jungen Kindern Familie und Beruf wieder besser vereinbaren können“, hielt der Minister abschließend fest.

SAARLAND**STUDIE ZU DEN URSACHEN VON SCHULABBRUCH IN SACHSEN-ANHALT GESTARTET**

Die Erziehungswissenschaftlerin Prof. Dr. Raphaela Porsch startete am 1. Juni in Zusammenarbeit mit dem Wirtschaftsdidaktiker Prof. Dr. Robert W. Jahn und der Psychologin Dr. Melanie Baumgarten eine Studie, in der die Ursachen von Schulerfolg und Schulabbruch in Sachsen-Anhalt näher beleuchtet werden sollen.

Hintergrund ist, dass die Zahl der Schulabgänger*innen ohne Schulabschluss in Sachsen-Anhalt auf einem relativ hohen Niveau liegt.

Das Projekt SEASA soll Erkenntnisse über die Ursachen der hohen Anzahl von Sekundar- und Gemeinschaftsschüler*innen ohne Hauptschulabschluss in Sachsen-Anhalt gewinnen und sich auf schulische und unterrichtliche Merkmale sowie auf die Prävention und den Umgang mit Schulabsentismus beziehen. Ziel ist es, Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte, Schulen und Schulleitungen sowie bildungspolitische Einrichtungen abzuleiten, die speziell Lehrkräfte und Schulleitungen bzw. Schulen adressieren.

„Nach wie vor verlassen zu viele Schülerinnen und Schüler die Schule ohne Abschluss. Dies ist uns dringender Anlass, das Spektrum geeigneter Instrumentarien zu erweitern, die dieser Entwicklung spürbar entgegenzuwirken. Dafür müssen wir die Gründe kennen, um Strategien für das pädagogische Handeln in unseren Schulen zu entwickeln. Ich bin froh, dass die Universität Magdeburg sich im Auftrag des Bildungsministeriums dieser Thematik widmet und erhoffe mir in deren Ergebnis Handlungsempfehlungen und praktische Impulse, die den Ursachen von Schulabsentismus und Schulversagen Wirksames entgegensetzen lassen“, so Bildungsminister Marco Tullner.

„Wir freuen uns, dass das Ministerium datenbasiert Erkenntnisse über diese Situation gewinnen möchte und uns bei diesem Vorhaben unterstützt“ so die Leiterin der Studie, Prof. Dr. Raphaela Porsch. „Anders als in früheren Studien soll der zentrale Fokus nicht auf dem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler liegen, sondern auf schulischen und unterrichtlichen Merkmalen“, so die Erziehungswissenschaftlerin weiter. „Denn das ermöglicht Schlussfolgerungen für praktisches Handeln wie die Schaffung passender Fortbildungsangebote abzuleiten.“ Das Team bereitet nun die Befragung aller Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in öffentlicher Trägerschaft in Sachsen-Anhalt vor. Nach den Sommerferien sollen dann Lehrkräfte und Schüler*innen an den Schulen mithilfe von Online-Fragebögen befragt werden. „Unser Ziel ist es herauszufinden, wie sich erfolgreiche und weniger erfolgreiche Schulen beschreiben lassen, so dass bedarfsoorientiert Angebote geschaffen werden können“, so Prof. Dr. Porsch.

Die ersten Ergebnisse der Studie sollen im Februar 2021 zur Verfügung stehen.



„Alle sind anders verschieden“

Sie haben eine Vision, wie eine lebendige und inklusive Schule im 21. Jahrhundert aussehen soll?

Sie wollen sich weiterentwickeln und an Veränderungen mitwirken?

Dann sind Sie bei uns richtig!

Die ganztägige inklusive Sophie-Scholl-Schule Hanau ist eine staatlich genehmigte Grundschule in freier Trägerschaft, die sich seit 2013 kontinuierlich erweitert hat. Insgesamt lernen 170 Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung in altersgemischten Klassen.

Wir suchen ab sofort eine **Schulleitung**, die unsere Schule pädagogisch und konzeptionell weiterentwickelt und mit Ideenreichtum, Offenheit und Teamgeist die Schulgemeinschaft führt.

Das wünschen wir uns:

- Sie haben die erste und zweite Staatsprüfung für das Lehramt abgelegt
- Idealerweise haben Sie bereits Erfahrung in der Schulleitung und mit inklusiver Beschulung
- Sie sind gerne Vorbild und begeistern andere
- Sie sind eine Führungspersönlichkeit, die mit Herz, Offenheit und Tatkräftigkeit Ihr Team motiviert und anleitet

Das bieten wir:

- eine verantwortungsvolle und abwechslungsreiche Tätigkeit
- ein innovatives Umfeld mit erstklassigen Rahmenbindungen für gelingende Inklusion und Teilhabe
- selbständiges Arbeiten in einem multiprofessionellen Team
- Freiräume für Kreativität und Weiterentwicklung
- interne und externe Fortbildungen
- Vollzeitstelle (Schulleitung + Lehrtätigkeit) mit langfristiger Perspektive
- Bezahlung nach TVÖD in einem innovativen Sozialunternehmen als Arbeitgeber

Möchten Sie mehr über diese Tätigkeit erfahren, dann informiert Sie Frau Mareike Meister gerne unter der Telefonnummer 06181 / 49077 31.



Schulleitungen brauchen gegenwärtig nicht nur verlässliche Expertise, sondern tatkräftige Unterstützung

Gestaltungsfreiraüme und Unterstützung

Was Schulleitungen in Krisenzeiten brauchen

Die Corona-Pandemie hat die Schulen, ihre Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schulleitungen vor unerwartete Herausforderungen gestellt. Auf welche Fragestellungen und Kompetenzen kommt es in der Krise an? Welche Unterstützung brauchen Schulleitungen, um den Schulbetrieb aufrecht erhalten zu können und besonders Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch benachteiligten Lagen nicht zu verlieren?

Autorin: Kerstin Lehner • Foto: Wübben Stiftung

Während der Schulschließungen hatten zahlreiche Schülerinnen und Schüler ganz plötzlich keinen regulären Unterricht mehr. Schnell mussten alternative Lösungen gefunden werden. Die jeweiligen Herausforderungen für die Schulleitungen haben sich je nach Phase der Krise gewandelt. War es für Schulleitungen am Anfang vor allem wichtig, Ansprechperson für das Kollegium, aber auch für die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Familien zu sein, kamen schnell weitere Aufgaben hinzu. So mussten sie die Situation analysieren: Welche digitalen Kompetenzen haben die einzelnen Lehrkräfte? Welche Bedarfe haben die Schülerinnen und Schüler jetzt? Zudem war es wichtig, ihr Vorgehen immer wieder zu reflektieren. Dabei ging es auch um die Frage, welche Auffangsysteme notwendig sind, um die Schülerinnen und Schüler nicht zu verlieren und den Kontakt zu ihnen zu halten.

Mit der fortschreitenden Entwicklung ist mehr und mehr Kritik laut geworden. Nachdem die Schulgemeinschaft zu Beginn bei allen Unterschieden stark zusammengehalten hat, brachen nun auch Konflikte auf. Die einen wollten schnell zurück zum Regelbetrieb, die anderen waren ängstlich. Hinzu kamen Ansagen aus der Bildungsadministration, die häufig nicht kompatibel mit den individuellen Lösungen vor Ort waren. Für die Schulleitungen bedeutete das: zum einen zuhören, zum anderen aber auch mutig und bestimmt als Organisationstalent auftreten.

In der folgenden Phase galt es vor allem, das Kollegium zu stützen und wertzuschätzen. Ein großes Aufgabenpaket, das die Schulleitungen plötzlich zu bewältigen hatten. Wie sie mit dieser Situation umgehen konnten, hing von verschiedenen Faktoren ab – von der personellen Ausstattung über die digitale Infrastruktur bis hin zur jeweiligen Beziehungskultur. An jeder Schule gehören zum Beispiel unterschiedlich viele Lehrkräfte zur Risikogruppe. Wo Lehrkräfte und Schulleitungen ihre Aufgabe auch in der Beziehungspflege sehen, reißt der Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern seltener ab.

CORONA-KRISE WIRKT SICH AUF BILDUNGSGERECHTIGKEIT AUS

In der jetzigen Situation machen sich Schulleitungen sowie Lehrerinnen und Lehrer vor allem große Sorgen um ihre benachteiligten Schülerinnen und Schüler. Dabei sind die Umsetzung von Homeschooling sowie manchmal sogar häusliche Gewalt und die Grundversorgung mit Lebensmitteln brennende Themen. In Deutschland sind die Bildungschancen wie in keinem anderen vergleichbaren Land abhängig von der sozialen Herkunft. Gleichzeitig zeigt die öffentliche Diskussion aber, dass man den Schulen sehr wohl zutraut, hier positiven Einfluss zu nehmen.

Eine große Herausforderung für alle Schulleitungen: Von Seiten der Schulverwaltung mangelt es an klarer Kommunikation sowie an Konzepten und Notfallplänen, um den Schulbetrieb aufrecht zu erhalten. Vielerorts reicht die technische Ausstattung der Schulen nicht aus, um Unterricht digital umzusetzen. Die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern gerade aus soziökonomisch benachteiligten Lagen ist teilweise sehr schwierig oder gar nicht möglich. Damit bricht für die Kinder und Jugendlichen ein wichtiger Ankerpunkt in ihrem Leben, die Daseinsfürsorge durch die Schule, weg. Denn Schule ist kein reiner Lern-, sondern auch ein Beziehungsort.

Hinzu kommen Eltern, andere Familienmitglieder und Kooperationspartner wie zum Beispiel das Jugendamt. Die zentrale Aufgabe der Schulleitung ist es, dieses Geflecht zusammenzuhalten und Menschen zu verbinden. Das ist gerade in Krisenzeiten nicht immer einfach.

WELCHE UNTERSTÜTZUNG HILFT KONKRET, DAMIT SCHULLEITERINNEN UND SCHULLEITER AUCH IN KRISENZEITEN IHRER ROLLE ALS FÜHRUNGSKRAFT GERECHT WERDEN?

Schulleiterinnen und Schulleiter sind Führungskräfte. Keine Lehrkräfte mit Sonderaufgaben. Entsprechend müssen die Unterstützungs- und Qualifizierungsmaßnahmen ausgerichtet sein. Die Wübben Stiftung setzt seit 2015 Programme um, die Schulleitungen als Führungskraft weiterqualifizieren und sie konkret bei der Entwicklung ihrer Schule unterstützen. Aus dem Feedback der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie der Evaluation haben sich einige Maßnahmen als besonders hilfreich erwiesen:

Eine solche Unterstützung ist zum Beispiel individuelles Coaching. Das Instrument genießt nicht nur bei den an den Programmen der Wübben Stiftung teilnehmenden Schulleitungen besondere Wertschätzung, sondern ist seit langem eine gängige Hilfestellung für Führungskräfte in allen Sektoren. Das Führungskräftecoaching kann gerade in der Krise eine sehr wertvolle Unterstützung sein, um sich zu reflektieren und die scheinbar erschlagenen Aufgaben anzugehen.

Gerade in Kombination mit einer Prozessbegleitung führt Coaching zu gut strukturierten Schulentwicklungsprozessen. Schulen, die auf erprobte Strukturen und klare Prozesse in ihrer Entwicklung zurückgreifen können, hatten es auch in der Krisensituation leichter.

Darüber hinaus gibt es weitere hilfreiche Maßnahmen, die ohne zusätzliches Geld funktionieren. Gerade Schulen in sozial herausfordernder Lage brauchen ein

gutes Netzwerk und enge Zusammenarbeit, um für die Kinder und Jugendlichen ein guter Lernort zu sein. Schulleitung und Kollegium allein können dem Auftrag nicht gerecht werden. Der Ganztag, die Schulsozialarbeit, die Jugendhilfe, die Beratungsakteure im Sozialraum rundum die Schule und familienfördernde Angebote müssen die schulischen Anstrengungen ergänzen. Die Schulleitung braucht gute kommunikative Fähigkeiten, um dieses Geflecht zu bauen und aufrecht zu erhalten. Wenn es aber da ist und die Rädchen ineinander greifen, ist die Unterstützung durch diese Netzwerkstrukturen enorm.

Ein Austauschkreis mit anderen Schulleitungen, der konstruktiv für kollegiale Beratung genutzt wird, ist eine weitere Unterstützung, die sich Schulleitungen kostenfrei, eigenverantwortlich und ohne größeren Aufwand selbst einrichten können.

Der überwältigende Zuspruch, den Online-Seminare derzeit genießen, zeigt, dass kurze und an die jeweilige Situation angepasste Inputs ebenfalls hilfreich sein können. Wenn Fortbildungsangebote für Schulleitungen (und Kollegien) kurzfristiger auf Bedarfe reagieren und auch auf digitalen Wegen Informationen bereitstellen, beschleunigt sich auch in der Krise die Handlungsfähigkeit.

Leider hat nicht jede Schulleitung bisher die Möglichkeit, an einem Programm teilzunehmen, das es ihr ermöglicht, diese (exemplarischen) Unterstützungsmaßnahmen – Qualifizierung, Inputs, Coaching, Prozessbegleitung, Netzwerke und Austauschzirkel – zu nutzen. An diesem Traum arbeiten wir: Damit Schulleitungen in Zukunft von ihren Dienstaufsichtsbehörden nicht als Vollstrecker, sondern als Führungskräfte ernst genommen und wertgeschätzt werden.



Kerstin Lehner verantwortet und leitet den Programmbereich der Wübben Stiftung.



Die 2013 gegründete Wübben Stiftung fördert die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien, indem sie sich insbesondere für die schülerorientierte Entwicklung von sogenannten Brennpunktschulen einsetzt. In ihren Programmen arbeitet sie mit über 150 Schulen in sozialräumlich schwierigen Lagen aus mehreren Bundesländern zusammen. Ein besonderes Anliegen der Stiftung ist es, die Erkenntnisse aus ihrer Arbeit auch anderen zugänglich zu machen, sodass möglichst viele Kinder und Jugendliche davon profitieren können.

WÜBBENSTIFTUNG

Schulleitungen – Manager der Krise

Dr. Markus Warnke ist Geschäftsführer der Wübben Stiftung. Im Interview berichtet er, wie Schulen mit der Corona-Krise umgegangen sind und welche Unterstützung jetzt notwendig ist.

HERR DR. MARKUS WARNKE, SIE STEHEN MIT SCHULLEITUNGEN AN BRENNPUNKTSCHULEN IM AUSTAUSCH: VOR WELCHEN HER-AUSFORDERUNGEN STEHEN DIESE SCHULEN DERZEIT?

Die Schulen müssen verschiedene Erwartungen erfüllen. Da ist zum einen die Er-

wartung der Schülerinnen und Schüler sowie der Familien, dass Unterricht auch auf Distanz stattfindet, am besten digital organisiert. Zum anderen erwarten die Lehrkräfte, dass sie in das, was in der Schule gerade läuft, eingebunden sind. Sie wollen sich einbringen und sind engagiert. Hinzu kommt die Erwartung der Ministerien, dass Schule vor Ort geregt wird. Und zu guter Letzt gibt es auch den eigenen Anspruch, Schule gut zu organisieren. Es ist nicht einfach, all diese Erwartungen zu erfüllen. Die Schulen müssen neue Dinge ausprobieren und schauen, dass Lernen auf Distanz funktioniert, dass sie Kontakt zu ihren Schülerinnen und Schülern halten.

Hier und an vielen anderen Stellen herrscht oft Unsicherheit: Was mache ich, wenn meine Schule digital nicht optimal ausgestattet ist? Darf ich Online-Portale

nutzen, was sagt der Datenschutz? Wie gehe ich mit Leistungsbewertungen in der jetzigen Zeit um? Viele Schulen probieren einfach aus, haben dann aber wieder mit Vorgaben zu kämpfen, die hinterfragen, was an den Schulen organisiert wird. Von Seite der Politik fehlt in der Krise häufig Klarheit insbesondere auch über den Rahmen dessen, was eine Schulleitung alleine entscheiden darf und soll und was nicht.

WELCHE IDEEN UND MASSNAHMEN HABEN DIE SCHULEN UMGESETZT, UM DEN LERN- UND BEZIEHUNGS-ORT SCHULE TROTZDEM MIT LEBEN ZU FÜLLEN?

Mir persönlich gefallen die Konzepte am besten, bei denen die Frage im Vordergrund stand, wie jetzt die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufrechterhalten werden kann – durchaus auch auf Grundlage von digitalen Tools – oder wie eine Kommunikationsbrücke zu den Familien hergestellt werden kann. Hier gibt es viele gute Beispiele: So haben wir zum Beispiel von Lehrkräften gehört, die Podcasts selbst eingesprochen und ihren Schülerinnen und Schülern jeden Tag geschickt haben. Andere Lehrkräfte haben versucht, ein- bis zweimal in der Woche bei der Familie zu Hause vorbeizufahren, um zu erfahren, wie es dem Kind geht. Oder der Schulleiter einer Hamburger Grund- und Stadtteilschule, Björn Lengwenus, hat mit seinem Kollegium und Kooperationspartnern eine Late Night Show ins Leben gerufen. Das Format ist ein sichtbarer Leuchtturm für ein Konzept, das es in der Schule insgesamt gibt. Sie haben z.B. Taschen mit Materialien gepackt, die sie im Stadtteil persönlich verteilt haben. Die Lehrerinnen und Lehrer haben über das Fenster oder über die Balkontür Unterricht erteilt. Die Late Night Show dient in diesem Gesamtpaket sozusagen als virtueller Pausenhof.

WAS IST FÜR SCHULLEITUNGEN IN DER AKTUELLEN SITUATION AUS IHRE RICHTIGE SICHT BESONDERS WICHTIG?

Sicherheit oder besser: Absicherung. Damit meine ich, dass Ministerien Vorgaben machen müssen und gleichzeitig Korridore benennen, in denen die Schulleitungen verantwortlich handeln können. Dazu ist auch nötig, dass Aufsichtsbehörden ihre Schulen in dem, was sie gerade ausprobieren, unterstützen. Es gibt sehr viele professionelle und noch mehr engagierte Schulleitungen, die im Moment alles tun, um den Schulbetrieb zu organisieren. Nun in der Krise sind sie als Manager und Organisatoren gefragt – in einer noch nie dagewesenen Weise. Vorbereitet, etwa mit Plänen für einen Notfall, waren die Wenigsten.

Das wirft ein Schlaglicht auf die Qualifizierung von Schulleitungen. Diese sind in ganz Deutschland sehr unterschiedlich geregelt. Es gibt Bundesländer, in denen Schulleitungen innerhalb von fünf Tagen auf ihren Dienst vorbereitet werden. Für Themen wie Projektmanagement oder Leitungskompetenzen bleibt da wenig Zeit. Wir sehen aber doch gerade jetzt in dieser Situation, dass das genau die Qualifikationen sind, die gebraucht werden.

WELCHE ROLLE SPIELT DIE DIGITALE AUSSTATTUNG AN SCHULEN IN DIESER ZEIT?

Die Digitalisierung ist das Mittel zum Zweck, um den Kontakt und die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zu halten – übrigens nicht nur in Corona-Zeiten, aber jetzt wird es besonders deutlich. Es hilft aktuell

Möglichkeit bieten, gerade die Kinder und Jugendlichen in Brennpunktschulen zu beschulen und Kontakt zu ihnen und ihren Familien zu halten. Die Lehrkräfte könnten wesentlich schneller erkennen, ob und wo das Wohl der Kinder in Gefahr ist.

tan werden muss – nicht nur, um die nächste Krise besser zu bewältigen.

WELCHE LEHREN KÖNNEN WIR AUS DER CORONA-KRISE FÜR DIE SCHULE DER ZUKUNFT ZIEHEN?

WARUM IST ES GERADE JETZT WICHTIG, DEN SCHULLEITUNGEN ECHTE SELBSTSTÄNDIGKEIT EINZURÄUMEN?

Ich würde eher sagen, dass es richtig ist, den Schulen grundsätzlich mehr Selbstständigkeit einzuräumen, denn sie kennen ihre Schülerinnen und Schüler am besten und wissen, was sie brauchen. Sie kennen das Umfeld und die Rahmenbedingungen. Um selbstständig agieren zu können, brauchen Schulleitungen echte Handlungsspielräume, freie Budgets und die Rückendeckung bei Entscheidungen. Daran fehlt es bisher.

Durch die Schulschließungen und wie Schule jetzt gelebt wird, stellen sich verschiedene Fragen: Dabei geht es zum Beispiel um die Lehrpläne. Das Abarbeiten und reine Abfragen von Wissen stößt gerade an seine Grenzen. Viel wesentlicher ist die Diskussion, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche erlangen müssen und welche Rolle Schule dabei spielt.

Auch in Bezug auf die Digitalisierung sind bestimmte Dinge zu klären: Wie können digitale Unterrichtsformen mit dem Datenschutz vereinbar sein? Wie können Lehrkräfte im Digitalisierungsprozess unterstützt werden? Digitalisierung ist ein äußerer Anlass, über Schulentwicklung nachzudenken. Jede Schule ist gefragt, darauf Antworten zu finden: Wie können wir die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern intensivieren? Wie wollen wir Ungleichheiten ausgleichen? Wie müssen wir Unterricht neu organisieren? All das sind Fragen, die bei der Entwicklung einer zukunftsfähigen Schule eine große Rolle spielen – das war zum Teil schon vorher bewusst, die Krise hat das aber nochmal ganz deutlich hervorgehoben. Das geht nicht von Heute auf Morgen. Aber ich glaube fest daran, dass das System Schule lernfähig ist.

UM SCHULLEITUNGEN GERADE IN DER KRISE ZU UNTERSTÜTZEN, STELLT DIE WÜBBEN STIFTUNG VERSCHIEDENE MATERIALIEN BEREIT:

- In einer Videoreihe informiert sie in Tutorials zu zentralen Themen, die Schulleitungen während der Krise beschäftigen: Welche Phasen haben Schulen während der Corona-Pandemie durchlaufen? Welche konkreten Maßnahmen haben Ihnen in den einzelnen Phasen geholfen? Wie lassen sich Beziehungen zwischen allen Beteiligten pflegen? Und wie lassen sich Teams in der Krise leiten?
- Eine Methodensammlung gibt Lehrerinnen und Lehrern konkrete Anregungen, wie sie den Kontakt zu ihren Schülerinnen und Schülern auch in Zeiten von Homeschooling und einer schrittweisen Rückkehr zum Regelunterricht pflegen können.

Alle Materialien finden Sie unter www.wuebben-stiftung.de.

natürlich niemandem, die Versäumnisse im Bereich der Unterstützung und Qualifizierung von Schulleitungen wie auch im digitalen Bereich zu beklagen. Deswegen nehmen Schulen vieles selbst in die Hand: Viele Lehrkräfte lernen zum Beispiel selbstständig den Umgang mit längst vorhandenen, unterschiedlichen digitalen Angeboten. Das mag in vielen Fällen gelingen. Doch es gibt auch viele Lehrerinnen und Lehrer, die hier noch einen hohen Qualifizierungsbedarf haben. Wir reden in diesen Tagen sehr oft und vollkommen zu Recht über die unzureichende Ausstattung mit digitalen Endgeräten gerade von Schülerinnen und Schülern aus ökonomisch schwachen Haushalten. Dabei kommt mir zu kurz, dass es daran auch bei den Lehrkräften mangelt. Es kann nicht sein, dass Lehrerinnen und Lehrer keinen eigenen Dienst-PC haben. Die mitunter festzustellende Distanz zum digitalen Unterricht hat auch damit zu tun, dass die Lehrkräfte in Deutschland damit noch gar nicht arbeiten konnten, weil sie niemand dazu technisch in die Lage versetzt hat.

Dabei wären digital gut aufgestellte Schulen jetzt wichtig: Sie würden nämlich die

Zudem wurden und werden die Schulleitungen in Deutschland darauf auch nicht wirklich vorbereitet und ich bin mir nicht sicher, ob zu viel Selbstständigkeit wirklich gewollt ist. In welchen Bundesländern dürfen sich Schulleiterinnen und Schulleiter frei äußern – also Interviewanfragen beantworten –, ohne dies mit der übergeordneten Behörde abstimmen zu müssen?

Besonders jetzt in der Krisensituation zeigt sich die Ambivalenz aus „Wollen“, „Können“ und „Dürfen“. Bei der Diskussion über Schulschließungen und -öffnungen, bei der Erstellung von Hygienekonzepten, der Entwicklung von Konzepten für den Unterricht und Vorgaben zur Umsetzung von Lehrplänen sehen wir doch, was zentral aus den Ministerien geregelt und was besser vor Ort entschieden werden kann – und die Diskrepanz zwischen beidem. Gibt es keine Vorgaben „von oben“, werden diese eingefordert. Kommt ein Erlass, heißt es, dass die Inhalte die Situation in der Schule nicht berücksichtigen. Es wird immer ein Spannungsfeld geben. Geklärt ist die Selbstständigkeit von Schulen noch lange nicht. Die aktuellen Zeiten zeigen, dass dafür mehr ge-



Dr. Markus Warnke ist seit ihrer Gründung Geschäftsführer der Wübben Stiftung.

Das Virus deckt Schwachstellen und Konstruktionsfehler des Bildungssystems auf

Was die Krise aufzeigt

*Ein Ergebnis der Corona - Krise steht für Bildungsexperten ziemlich sicher fest:
Die Schließung von Kitas und Schulen hat die soziale Ungleichheit und Benachteiligung verschärft. Wie reagiert die Bildungspolitik darauf?*

Autor: Dr. Brigitte Schumann

Neben Lehrer- und Elternverbänden warnt auch das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) vor einer Zunahme von Bildungsungleichheit und Leistungsunterschieden. Zu unterschiedlich sind die familiären Ressourcen und häuslichen Lernumgebungen, unter denen das Home Schooling stattfindet. Zahlreiche öffentliche Forderungen an die Kultusministerien stellen diese Problematik heraus.

AKTUELLE FORDERUNGEN

Unter Berücksichtigung herkunftsbedingter Unterschiede dürften die häuslichen Aufgaben während der Zeit der Schulschließungen keinesfalls benotet und für die Versetzungsentscheidungen herangezogen werden. Alle Kinder sollten in die nächste Jahrgangsstufe versetzt und Klassenwiederholungen nur freiwillig ermöglicht werden. Auch die Übergänge in die Sek. I und Sek. II müssten zugunsten der Schülerinnen und Schüler geregelt werden (<http://www.nrw-eine-schule.de/node/66>). In einer „Erklärung zur Wiederöffnung der Schulen in NRW“ fordern der Deutsche Gewerkschaftsbund, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, der Grundschulverband und die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule mit weiteren Verbänden, eine Verstärkung der Chancenungleichheit zu vermeiden und die zentralen Prüfungen auszusetzen(<https://www.ggg-web.de/nw-aktuell>).

Hilfspakete zur bedarfsgerechten Förderung sollten Kindern den Wiedereinstieg erleichtern. Dazu gibt es viele kreative Ideen. Der Elternbund Hessen e.V. schlägt vor, in den Sommerferien im Rahmen von „Sommercamps“ kombinierte Lern- und Freizeitangebote in öffentlicher Verantwortung zu organisieren, damit Lernrückstände abgebaut und Belastungen während der Zeit der Schulschließungen aufgearbeitet werden können (<http://www.elternbund.de/index.php?mact=News,cntnt01,detail,0&cntnt01articleid=190&cntnt01origid=15&cntnt01returnid=53>).

Zu diesen Forderungen hat sich die Kultusministerkonferenz (KMK) nicht verhalten. Sie hat lediglich erklärt, dass die Länder mit flexiblen Regelungen sicherstellen werden, „dass alle Schülerinnen und Schüler ihre Prüfungen absolvieren und ihre Abschlüsse im laufenden Schuljahr erreichen können“. Dagegen steht zu erwarten, dass die IT-Lobby es dank Corona einfach hat, sich bei der KMK Gehör zu verschaffen.

MÄCHTIGE DIGITALISIERUNGSWELLE

Die Krise hat offengelegt, dass es bis heute an einer gemeinsamen nachhaltigen Strategie der Länder zur Digitalisierung der Schulen fehlt. Der digitale Ausbau- und Entwicklungsstand in den Ländern, den Kommunen und den Schulen könnte nicht unterschiedlicher sein.

Home Schooling hat es an den Tag gebracht: Schulen sind in der Ausstattung und der Nutzung digitaler Werkzeuge unterschiedlich aufgestellt. Aber selbst wenn sie optimal ausgestattet wären und das Lehrpersonal über entsprechende Konzepte verfügte, könnten nicht alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden. Computer oder Laptop mit Drucker, WLAN und Internetanschluss sind nicht selbstverständlich in allen Haushalten. Sie müssten kostenlos bereitgestellt werden, damit alle Kinder einen Zugang zu E-Learning erhalten.

Der Ruf nach digitaler Vernetzung ist durch die Schulschließungen so unüberhörbar laut geworden, dass mit großer Sicherheit die Digitalisierung als Gewinner aus der Corona - Krise hervorgehen wird. Angesichts der Macht der kommerziellen Anbieter, die auf den lukrativen digitalen Bildungsmarkt drängen, muss die Bildungspolitik klären, ob sie die Digitalisierung der Schulen als Teil öffentlicher Daseinsvorsorge ausgestalten und verantworten oder zum Türöffner für Ökonomisierung und Privatisierung der Bildung machen will. Die KMK hat jedenfalls bislang nicht zu erkennen gegeben, wie sie den Appetit der großen IT- Lobbyisten zügeln will.

DIE VERLETZLICHKEIT VERLETZLICHER KINDER

Das Deutsche Kinderhilfswerk fordert angesichts der Virusinfektion, dass „insbesondere Kinder in verletzlichen Lebenslagen und ihre Familien besonders aufmerksam in den Blick genommen werden, beispielsweise Kinder, die in Armut oder hochkonfliktreichen Situationen aufwachsen, geflüchtete Kinder und Kinder mit Behinderungen“.

Jedes fünfte Kind in Deutschland ist arm. Das sind nach offiziellen Studien 2,5 Millionen Kinder, unter Berücksichtigung der Dunkelziffer sogar ca. 4,4 Millionen. Ihre Bildungsbenachteiligung ist offenkundig. Wenn zu der Armutslage noch die geringe Bildung der Eltern hinzukommt, dann sind ihre Chancen auf den Gymnasialbesuch gleich Null, aber dafür sind sie überproportional in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen vertreten.

Arme Kinder sind besonders verletzlich. Die Corona - Krise trifft sie besonders hart. Der häusliche Stress ist groß, die Eltern sind belastet und können den Kindern bei der Bewältigung von Home Schooling und der auferlegten Kontaktsperrre weniger unterstützend helfen als sozioökonomisch besser gestellte Eltern.

Wird die Politik die Kinder mit Armutsriskiken in den Blick nehmen, wenn es darum geht, die richtigen Lehren aus der Corona - Krise zu ziehen?

Die Entscheidung der Bildungspolitik, die Schulen auf der Basis der Vorschläge von Experten der Leopoldina wieder hochzufahren, beweist das Gegenteil. Nicht die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nach der Krise stehen im Zentrum, sondern die möglichst gezielte Rückkehr zum alten konkurrenzorientierten Schulbetrieb, der mit seinen selektiven Übergängen und Prüfungen die verletzlichen Kinder zu Bildungsverlierern macht. Die Initiato-

ren der Petition an den Bundestag „Güterabwägung in der Krise: Chancen eröffnen für neue Bildungsmöglichkeiten statt Rückkehr zur alten Schule“ legen genau den Finger in die Wunde (www.gueterabwaegung-in-der-krise.de).

INKLUSIVE GLEICHHEIT ANSTELLE STRUKTURELLER UNGLEICHHEIT

Dass Ungleichheit und Benachteiligung als schwerwiegende Folgen der Corona- Pandemie öffentlich problematisiert werden, hat einen berechtigten Grund. Unabhängig von der derzeitigen Krise erweist sich die strukturelle Ungleichheit des selektiven Bildungssystems längst als gesellschaftliche Hypothek, die soziale Spaltung fördert.

Allen politischen Beteuerungen nach dem PISA- Schock zum Trotz hat sich der enge Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg erhalten, wie die Nationalen Bildungsberichte ausweisen. Das städtische Quartier, in dem ein Kind aufwächst, ist für Sozialwissenschaftler inzwischen zu einem sicheren Indikator für die Bildungsbiografie des Kindes geworden. Eine Verschärfung von Chancenungleichheit muss beunruhigen, weil sie auch die soziale Spaltung verschärft und die demokratische Entwicklung der Gesellschaft in Frage stellt.

Daher sind die aktuellen Forderungen zwar gut und richtig, sie müssen aber noch weitergedacht werden. Es darf keine Rückkehr zur alten Normalität geben. Die Corona - Krise hat die Diskussion über grundlegende Veränderungen des Gesundheitswesens befördert. Sie ist auch eine Chance für die gesellschaftliche Debatte über die Zukunft unseres Bildungssystems und über die notwendige Transformation zu einem demokratischen, solidarischen, inklusiven und krisenfesten Schulsystem, das kein Kind zurücklässt. Auf dem Weg zu inklusiver Gleichheit im Sinne der Menschen- und Kinderrechte müssen aussondernde und benachteiligende Strukturen überwunden werden.

Anzeige



LERNEN VERSTEHEN – KOMPETENZEN STÄRKEN

IHR PRAXISBEGLEITER FÜR DIE INDIVIDUELLE FÖRDERUNG ALLER SCHÜLER!

Neue IMPULSE und direkt einsetzbare MATERIALIEN zu

- DIAGNOSTIK
- FÖRDERKONZEPTE
- FÖRDERPLÄNE UND
- MULTIPROFESSIONELLER ZUSAMMENARBEIT!

Jetzt vorbestellen unter ➤ raabe.click/lernen-verstehen

NEU
ab September

RAABE,
KLASSE SCHULE

Moderner Medieneinsatz im Klassenzimmer

Bereichert E-Learning den Unterricht?

COVID-19 stellt das schulische Bildungssystem vor unerwartete Herausforderungen. Während im Frühjahr 2020 vieles im öffentlichen Leben stillstand, befinden sich deutsche Schulen seither im digitalen Umbruch. Dabei erlaubt die Verknüpfung von Homeschooling und Distanzunterricht nicht nur neu gedachte Lernkonzepte, sie belebt zugleich die Digitalisierung und stellt Schulleitungen vor weitreichende Aufgaben.

Autor und Autorenfoto: Sebastian Freisleder • Foto: Shutterstock

Zwar öffnen deutsche Schulen langsam wieder ihre Pforten – von einem Unterricht wie in Vor-Corona-Zeiten kann dennoch keine Rede sein. Hygienekonzepte und Abstandsregeln bestimmen weiterhin den Alltag der Schüler. Und so bleiben Online-Unterricht und Homeschooling je nach Pandemieentwicklung eine sinnvolle Alternative. Denn schon jetzt zeigen digitale Hilfsmittel, dass technikgestütztes Lernen funktioniert und den Alltag der pädagogischen Fachkräfte bereichern kann. Sinnvoll in das Unterrichtsgeschehen eingebunden, liefert Digital Content Input für neue Lernszenarien, ergänzt effizient das Unterrichtsgeschehen, orientiert sich an der Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden und eröffnet, richtig eingesetzt, deutlich mehr Möglichkeiten als das Bearbeiten von digitalisierten Arbeitsblättern. Schülerzentrierter Unterricht sieht in der Praxis kinderleicht aus: Extra für das Lernen konzipierte Apps werten bearbeitete Aufgaben aus, geben Pädagogen einen Hinweis, wann Schüler Hilfe benötigen, oder bieten weiterführende Aufgaben für das individuelle Lernniveau an. Jugendliche planen in datenschutzkonformen Instant-Messengerdiensten anstehende Gruppenarbeiten, arbeiten schulische Sachverhalte audiovisuell auf oder präsentieren im virtuellen Klassenzimmer Vorträge. Dabei tritt das Kollegium durch moderne Onlinekomponenten als Lernbegleiter auf.

sozial benachteiligter Kinder zu beachten und Gespräche mit Interessensgruppen aus Elternvertretern und außerschulischen Gremien zu führen.

TECHNISCHE IDENTITÄT

Schulische Digitalisierung gestaltet sich vielseitiger, als Beteiligte mit Hard- und Software auszurüsten. Online verfügbare Bildungstools begünstigen personalisiertes Lernen, stellen Wissen für jeden zur Verfügung und folgen so Wilhelm von Humboldts Ideal „Bildung für alle“. Grundlegende technische Voraussetzung: ein funktionierender Internetzugang. Schulen entwickeln sich durch digitale Angebote zu Institutionen, die sich auf eine individuelle Wissensförderung konzentrieren. Während Lernschwächere einen einfachen Zugang zu personalisierter Bildung erhalten, versuchen sich leistungsstärkere Schüler an anspruchsvollerer Aufgaben. Damit der digitale Umbruch gelingt, bedarf es einer zukunftsorientierten Gestaltung von Lernkultur und Unterrichtsprinzipien. Nicht nur mithilfe von Lehrkräften und Schülern initiieren Schulleitungen einen Innovationsschub, sie beziehen stattdessen auch Eltern und kommunale Entscheider mit ein. Wichtig ist, alle Akteure zu beteiligen. Andernfalls können die Herausforderungen und Chancen rund um den Digitalisierungsprozess von pädagogischen Fachkräften, Jugendlichen sowie Fördervereinen, Entscheidern auf kommunaler Ebene und Elternvertretern unterschätzt werden. Schließlich garantieren Internetzugang, Hard- und Software alleine längst keinen pädagogisch wertvollen Unterricht. Für Direktoren ergeben sich zwei grundlegende Aufgabenbereiche. Erstens: Sie schaffen klare Strukturen. In ihrer Führungsposition beaufsichtigen sie die Ausarbeitung eines Medienkonzepts, stellen Kooperationsstrukturen her oder beteiligen den Schulträger an der Umsetzung digitaler Prozesse. Zweitens: Sie moderieren Prozes-

DIGITALISIERUNG MACHT SCHULE

Ausgewählte Fachgruppen erarbeiten im Austausch mit der Schulleitung den Rahmen für die Umsetzung von analogen und digitalen Unterrichtsmethoden. Letztere managt einen reibungslosen Ablauf von Präsenz- und Fernunterricht, koordiniert das Verzahlen verschiedener Lernmethoden und behält das Arbeitspensum der pädagogischen Fachkräfte im Blick. Um von den Chancen und Möglichkeiten des E-Learnings zu profitieren, gilt es die Auflagen von Bund, Land und Kommunen zu berücksichtigen, den Förderbedarf



Mit der richtigen Unterstützung auf die digitale Überholspur

se, indem sie auf pädagogische und fachliche Diskurse des Kollegiums rationalisierend einwirken. Hier gilt es besonders unterschiedliche Meinungen und Vorstellungen der Für- sowie Widersprecher zu berücksichtigen.

ONLINE AUF DER ÜBERHOLSPUR

In der Regel gibt ein ausgewähltes Kompetenzteam den Startschuss für die schulische Digitalisierung, das sich mit der Thematik auseinandersetzt. Um die technische Revolution weiter zu befeuern, ergeben sich für Schulen verschiedene Möglichkeiten. Statt le-

den Jugendlichen ist im Umgang mit Digital Content eine neue Selbstständigkeit gefragt. War beim traditionellen Frontalunterricht häufig zuhören angesagt, werden Heranwachsende nun selbst aktiv – sie eignen sich Inhalte an, erledigen Übungen in Eigenregie oder realisieren Gruppenarbeiten im Klassen-Chat. Neben Arbeitsheft und Schulbuch setzen digitale Tools so neue Impulse und fördern differenzierte Lernoptionen. Erörterungen in der Schulcloud hochladen, Französisch im Videochat sprechen, interaktive Lernvideos mit Klassenkameraden teilen oder selbstständig audiovisuelle Inhalte produzieren – das sind

Für unterschiedliche Schulformen, Jahrgangsstufen und Unterrichtsfächer stehen spezielle Tools und Ressourcen bereit. Audiovisuelle Medien wie die des gemeinnützigen FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht zeigen bereits jetzt, wie Digital Content den Unterricht sinnvoll bereichern kann. Im Auftrag der Bundesländer entwickelt, entsprechen die Bildungsmaterialien den jeweiligen Lehrplänen. Dabei sind die Inhalte der Lernvideos so konzipiert, dass sie sowohl in der Unterrichtszeit als auch in den eigenen vier Wänden ideal zum Einsatz kommen – optional ist auch eine Präsentation per DVD möglich. Kurze Sequenzen bringen Kerninhalte auf den Punkt, wodurch sich Heranwachsende das Material mehrmals anschauen können. Unterstützt durch Arbeitsmaterialien für Schüler und Lehrer ergeben sich Aufgabenstellungen, die es zu lösen gilt. Sollte die schulische Internetverbindung nicht ausreichen, laden Pädagogen ihre gewünschten audiovisuellen Inhalte herunter, speichern sie auf einem USB-Stick, Laptop oder Tablet und präsentieren das Lernvideo anschließend im Unterricht. Die modernen Bildungsmedien funktionieren unabhängig von System und Ort, brechen veraltete Unterrichtsstrukturen auf und wecken neue Lernpotenziale. Zudem steigert das eigenständige Erarbeiten von Unterrichtsthemen die Wissensaufnahme.

diglich entsprechende Aufgaben an die Digital-Content-Arbeitsgruppe zu verteilen, bieten sie dem Kollegium zusätzlich Möglichkeiten zur Weiterbildung. Dabei bringen neuartige Unterrichtsoptionen große Veränderungen mit sich, auf die Pädagogen notwendigerweise vorbereitet werden müssen. Entsprechende Freiräume und Ressourcen gilt es für Seminare und Kurse zu gewährleisten. In Gesprächen mit der zuständigen Bezirksregierung beziehungsweise dem jeweiligen Träger lassen sich Deputatsstunden für den Lehrkörper verhandeln. Für das Kollegium heißt das: Sie lassen sich auf die einsetzende Digitalisierung vorbereiten. Fortbildungen helfen, die Distanz zwischen Theorie und Praxis zu überwinden. Aktuell zeigt die Corona-Krise, wie viele gute Ideen und Beispiele es für den Einsatz von digitaler Technik im Unterricht gibt. Auch in Zukunft heißt es, diese Erkenntnisse zu testen und weiterzuentwickeln. Ein sinnvoller Ansatz kann eine sogenannte Peergroup sein: Pädagogen eines Kollegiums suchen untereinander den Dialog, geben einander Tipps für Online-Unterricht und treiben so gemeinsam den digitalen Fortschritt voran.

MUT ZU NEUEM

Durch den Umzug ins virtuelle Schulhaus standen klassische Unterrichtsmethoden in den vergangenen Monaten Kopf. Von

nur einige der vielen Möglichkeiten. Zudem begünstigen digitale Inhalte das individuelle Auseinandersetzen mit dem Stoff und erlauben den Jugendlichen in ihrem eigenen Tempo zu lernen. Das heißt: Je nach Leistungsniveau lassen sich Onlinemedien beliebig oft wiederholen.

ALLES ANDERE ALS OLDSCHOOL

Für einen erfolgreichen Einsatz digitaler Medien zeigen sich alle Beteiligten verantwortlich. Gemeinsam entscheiden die Mitwirkenden, wie effektiv moderne Lernoptionen zu nutzen sind. Im Vergleich zur analogen Lernlandschaft sind E-Learning dabei kaum Grenzen gesetzt. Ein kreativer Umgang mit moderner Technik gestaltet den Unterricht zukunftsähig. Der Einsatz von softwaregestützten Programmen und Apps ermöglicht nicht nur den Zugriff auf individualisierte Lernangebote und -inhalte, sondern hilft Schülern, ihre Kompetenzen dafür auszubauen, wie Tablet, Laptop, Smartphone und Co. funktionieren. Digital gestützter Unterricht schafft mehr Freiräume für Lehrbeauftragte, die sich künftig ganz ihrer Kernkompetenz widmen können: jungen Menschen Wissen zu vermitteln.

Zum Autor:

Sebastian Freisleder ist Referent für Medienentwicklung und Digitale Lehrwerke des öffentlichen FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. Das Institut produziert seit 1950 im Auftrag der Bundesländer audiovisuelle Medien für die schulische und außerschulische Bildung – entsprechend den Lehrplänen des jeweiligen Bundeslandes. Pro Jahr entstehen so mehr als 60 neue Titel, die fortlaufend der online zugänglichen FWU-Mediathek hinzugefügt werden. Digital abrufbar sind mehr als 8.000 teils interaktive Medien. Interaktive Onlinemedien des FWU schöpfen das Lernpotenzial der Schülerinnen und Schüler auf neue Art und Weise aus, abstrakte Unterrichtsthemen lassen sich visuell vereinfacht darstellen. Schulen erhalten FWU-Medien im kommunalen Medienzentrum oder direkt unter www.fwu.de.

Weitere Informationen unter:

<https://www.facebook.com/FWU-Bildungsmedien>



Pressekontakt und Bildmaterial:

*FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht gemeinnützige GmbH
Sebastian Freisleder
Bavariafilmplatz 3
82031 Grünwald*

*Fax: +49 (0)89 6497-222
E-Mail: sebastian.freisleder@fwu.de*

Die Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule in Corona-Zeiten

Aktuelle Befunde neu betrachtet

Die Corona-Pandemie und ihre Herausforderungen auf Schule und Bildung haben (neben den Schülerinnen und Schülern) vor allem Eltern und Lehrerinnen und Lehrer verändert, neue Blicke auf die jeweilige Position und Profession ermöglicht.

Autoren: Nadine Schneider & Stephan Gerhard Huber • Foto: Engin Akyurt | Pixabay

Mancherorts sind in dieser herausfordernden Zeit neue Partnerschaften entstanden, Vertrauen in die und Anerkennung der Leistungen des jeweils anderen erwachsen, andernorts sind möglicherweise Gräben tiefer geworden, insbesondere dort, wo keine oder konfliktbeladene Kommunikation das Bild in der Corona-Krise prägte.

Wie sieht die Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule in Corona-Zeiten aus? Was hat sich verändert, was wird sich noch ändern müssen? Die Chance, eine gelingende Bildungspartnerschaft auf breiter Basis zu implementieren und zu festigen, ist jetzt wichtiger denn je und sollte nicht vertan werden.¹

MITSPRACHE UND MITGESTALTUNG

Eine aktuelle Erhebung des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug (Huber, Günther, Schneider et al. 2020) zu COVID-19 und aktuellen Herausforderungen in Schule und Bildung zeigt: Viele Eltern wollen als Partner der Schule mitwirken und mitgestalten – und sie müssen dies auch, wenn die Schule nicht Gefahr laufen will, dass Schülerinnen und Schüler abgehängt werden.

Eltern äußern - neben einem großen grundsätzlichen Verständnis für die Schulschließungen (78% bis 89% zustimmende Antworten) - im Kern in diesem Schul-Barometer zu COVID-19 und Schule (Huber et al. 2020) folgende zentrale Bedarfe, Bedürfnisse, Wünsche an das Kollegium, also an Schulleitung und Lehrerinnen und Lehrer in der Zeit des Fernunterrichts bzw. Homelearnings:

- ▷ Informationen und Klarheit bzgl. Anforderungen, Lernzielen und zur konkreten Ausgestaltung des Fernunterrichts bzw. Homelearnings, insbesondere auch Ideen und Hilfestellung, wie man den Kindern den Lehrstoff vermitteln soll,

- ▷ einheitliche/koordinierte, klare und verbindliche Vorgaben und Standards in der Ausgestaltung des Fernunterrichts bzw. Homelearnings innerhalb der Schule, insbesondere zu den Lernaufgaben und deren Verteilung,
- ▷ Entlastung/Reduktion von Belastung sowie Gelassenheit, zum Beispiel durch Reduktion der Fülle an Aufgaben: „Kinder nicht unter Druck zu setzen. Sie sind schon belastet genug.“ (Eltern, ID 744, v_213); „Auch mal Ruhe zu bewahren, ein Gang herunter zu schalten. Der Druck von allen Seiten ist enorm hoch!!!!“ (Eltern, ID 745, v_213),
- ▷ individuelle Förderung und Differenzierung, d.h. den Voraussetzungen der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler entsprechende Lehr-Lern-Arrangements,
- ▷ Kontakthalten im Sinne von Beziehungsgestaltung, insbesondere auch erreichbar und ansprechbar sein sowohl für Fragen rund um unterrichtliche Angelegenheiten als auch für außerunterrichtliche, persönliche Anliegen,
- ▷ allgemeine Unterstützung und Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Eltern im Fernunterricht und beim Homelearning der Kinder,
- ▷ keine Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen.

Befunde aus anderen aktuellen Studien zur Zufriedenheit von Eltern mit dem Fernunterricht (u.a. Grote 2020), zur Bewertung von Fernunterricht durch Eltern (u.a. Petersen & Heimbach 2020) und zur schulischen Unterstützung der Eltern beim Fernunterricht (u.a. Porsch & Porsch 2020; Sofatutor 2020; Feistritzer 2020; Heller & Zügel 2020; Müller 2020) differenzieren die genannten Bedürfnisse und Bedarfe von Eltern weiter, vgl. nachfolgenden Beitrag, S. 18 in dieser Ausgabe der b:sl.

Auch Studien, die schon vor COVID-19 Meinungen und Einschätzungen von Eltern zu schulischen Belangen abfragten, zeigen im Ergebnis den elterlichen Wunsch nach Beteiligung, Mitsprache und Mitwirkung. Beispielsweise möchten sich laut JAKO-O Bildungsstudie (vgl. KantarEMNID 2017, S. 35) gut die Hälfte der Eltern (53%) stärker einbringen und Schule mitgestalten als dies bislang der Fall ist. Auch das Deutsche Schulbarometer (Infas 2019, S. 78) zieht ähnliche Schlüsse: Knapp ein Viertel aller befragten Eltern (23%) stimmen der Aussage zu, dass sie an der Schule ihres Kindes die Möglichkeit haben, die Unterrichtsqualität aktiv mitzugesten. Und obwohl sich drei Viertel (76%) aller befragten Eltern ausreichend über die schulische Entwicklung ihres Kindes informiert fühlen, wünschen sich 34 Prozent mehr Austausch mit den Lehrerinnen und Lehrern des Kindes (Infas 2019, S. 85).

POTENZIALE DER KOOPERATION

Es ist also gar nicht neu, dass Eltern miteinbezogen werden wollen, wenn es um schulische Belange der Schülerinnen und Schüler geht. Und das werden sie. Die Schule ist dazu verpflichtet, Eltern zu informieren und zu beraten über die Entwicklung, den Leistungsstand oder die Schullaufbahn des Kindes. „Elternarbeit“ gehört demnach zu den festen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. Sie hat jedoch in Corona-Zeiten eine neue Dimension erhalten. Ohne entsprechende Vorlaufzeit und einer adäquaten Vorbereitung waren Eltern – von einem Tag auf den anderen und dazu noch mit viel umfassenderen Aufgaben als vorher - in der Rolle der Lernbegleiter. Eltern besitzen sehr häufig keine professionelle didaktisch-methodische Ausbildung und doch mussten sie ad hoc ihre Kinder beim Lernen zuhause begleiten, anleiten, Aufgaben strukturieren, Inhalte erklären, an vermutetes Vor-

wissen anknüpfen, motivieren, kontrollieren usw. und nebenbei im Homeoffice arbeiten, Hausarbeiten erledigen, weitere Angehörige betreuen, Ehrenamt aufrecht erhalten etc. Lernbegleitung ist höchst anspruchsvoll (vgl. Porsch & Porsch 2020). Hier wünschen sich Eltern mehr konkrete Hilfestellung und organisatorische Unterstützung durch die Schulen, gerade wenn die Kinder jünger sind, im Haushalt mehrere schulpflichtige Kinder leben oder Eltern einen eher niedrigen Bildungshintergrund haben (vgl. u.a. Huber et al. 2020; Thies & Klein 2020; Sofatutor 2020; Landeselternrat Sachsen 2020). Als die Schulen geschlossen waren, war es für die Lehrerinnen und Lehrer unabdinglich, den Kontakt zu Schülerinnen und Schülern bzw. zu deren Eltern zu halten, um das Grundrecht auf Lernen sicherzustellen und die Lernfortschritte der Kinder und Jugendlichen zumindest digital begleiten zu können.

Zu diesen Anlässen des Austauschs gehören auch Elternsprechtag, Elternsprechstunden oder Telefonate zwischen Eltern und Lehrerinnen und Lehrern, zu denen auf die Situation des einzelnen Kindes ebenfalls fokussiert wird. Auf Klassenebene, z.B. bei Elternabenden, stehen dagegen vor allem schulische und unterrichtsbezogene Belan-

ge eines Klassenverbandes im Mittelpunkt. Über gewählte Elternvertreter (Elternrat) und die Teilhabe an Mitwirkungs- und Beschlussgremien einer Schule (z.B. Schulkonferenz) haben Eltern Einfluss auf die Gestaltung der gesamten Schule als Lern- und Lebensort (Schulebene).

Die Kontaktmöglichkeiten zwischen Elternhaus und Schule sind also vielfältig. Jedoch gibt es nur wenige empirisch gesicherte Hinweise auf die Frage, wie diese Möglichkeiten konkret genutzt werden. Killus (2012) fasst den Forschungsstand zusammen (vgl. Witjes/Zimmermann 2000, Sacher 2004, Jäger-Flor/Jäger 2010, Holtappels/Klieme/Rauschenbach/Stecher 2008) und rekurreert dabei vor allem auf Ergebnisse der Elternbefragung im Rahmen der JAKO-O Bildungsstudie 2012. Diese zeigen, dass Eltern und Schule sehr häufig über klassische Kontaktformen miteinander in Kontakt treten (vgl. Killus 2012, S. 53f), am häufigsten über Elternabende (96%), Informationsbriefe (94%) und Elternsprechtag oder Elternsprechstunden (92%) sowie über ein Mitteilungsheft (80%), etwas seltener über Telefongespräche oder Emails (69%) und deutlich seltener über Elternstammtische (38%).

Sacher (2004, S. 25 zit. in Killus 2012, S. 51f) und auch das Deutsche Schulbarometer 2019 (Infas 2019, S. 87) kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Das Deutsche Schulbarometer (Infas 2019, S. 90) ermittelt, dass 59 Prozent aller befragten Eltern regelmäßig und 37 Prozent nur bei Bedarf Angebote zu persönlichen Elterngespräche seitens der Lehrkräfte ihrer Kinder erhalten.

Die Forschungsergebnisse zeigen weiter, dass die Nutzung von Kontakten zwischen Eltern und Schule sowohl abhängig ist von Merkmalen der Eltern (Bildungsabschluss, Engagement) oder der Kinder (Alter, soziale Herkunft), als auch von schulbezogenen Merkmalen (Schulform, Schulgröße, Ganztagsschule), die teilweise Zusammenhänge (Killus 2012, S. 52).

Eltern von jüngeren Kindern nutzen beispielsweise Kontaktmöglichkeiten zu Lehrerinnen und Lehrern in stärkerem Maße als Eltern von älteren Kindern, die mehr Eigenverantwortung für ihr Lernen und die schulischen Belange übernehmen (können). Auch ist zu vermuten, dass in (Ganztags-)Schulen, die stärker Funktionen der Familie übernehmen, intensivere Beziehungen zwischen Eltern und Schule sowie eine bessere Abstimmung möglich sind (Killus 2012, S. 52, Sacher 2012).



Viele Eltern wollen als Partner der Schule mitwirken und mitgestalten

Es zeigt sich auch in diesen Befunden die Heterogenität der Eltern, was wiederum zu der Frage führt, wie diese Heterogenität von sehr unterschiedlichen Eltern mit ihren zu vermutenden ganz eigenen Bewertungen von und Erwartungen an Schule sowie ihren unterschiedlichen Motivationen, Kompetenzen und Machbarkeiten von Lehrerinnen und Lehrern und Schule insgesamt tatsächlich berücksichtigt wird. Hier gilt es sicherlich noch intensiver die Wünsche und Bedürfnisse der Eltern und umgekehrt die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Arbeit besser zu verstehen. Gerade nach der Erfahrung der Schulschließungen zeigt sich: »Die Sichtweise von Eltern zu kennen, ist wichtig, um sie mit den Sichtweisen weiterer Akteure im Schulsystem und in der Schule zu spiegeln und daraus Schlussfolgerungen im Interesse einer Weiterentwicklung von Schule ziehen zu können (Killus 2020, S. 301).

BARRIEREN IN DER KOOPERATION

Nicht immer verlaufen Kontakte und Kommunikation - seien sie auch noch so häufig - reibungslos. Sacher (2012, S. 203) beschreibt auch Barrieren, die die Kooperation zwischen Eltern und Schule hemmen. Er führt hierzu die Studie von Harris und Goodall (2007, zit. in Sacher 2012, S. 204f) an, die acht Hürden identifiziert haben, denen Schulen mit aktiver und lösungsorientierter Elternarbeit begegnen müssen (vgl. Sacher 2012, S. 205). Kooperationshemmende Faktoren sind:

- ▷ schlechte Erfahrungen der Eltern mit der Schule (30% der Fälle),
- ▷ praktische Kontakthindernisse der Eltern wie schwierige Familiensituatiosn, Betreuung von Kleinkindern oder anderen Angehörigen, Verpflichtungen am Arbeitsplatz, fehlende Fahrmöglichkeiten (18%),
- ▷ Minderwertigkeitsgefühle der Eltern wie mangelnde Kenntnis in den Unterrichtsfächern, fehlende soziale oder kommunikative Kompetenzen, fehlende Sprachkenntnisse, fehlendes Verständnis der pädagogischen Fachsprache oder Amtssprache (15%),
- ▷ überlegenes, distanziertes, dominantes Verhalten der Lehrpersonen (13%),
- ▷ reservierte und ablehnende Einstellung seitens der Kinder, vor allem der älteren Schüler, die den Kontakt der Eltern mit der Schule unterbinden (9%),
- ▷ strukturelle Merkmale der Schule wie unzureichender Informationsaustausch, in der Arbeitszeit der Eltern liegende Sprechzeiten, intransparente Zuständigkeiten (7%),
- ▷ Desinteresse der Eltern an Kontakten mit Lehrerinnen und Lehrern, was aber nicht gleichzusetzen ist mit einem Desinteres-

se an der Entwicklung des Kindes (7%),
 ▷ Eindruck, dass Schulen nicht wirklich an Kontakten interessiert sind und die Informationen als leidige Pflicht wahrnehmen (1%).

Je mehr von diesen Barrieren vorliegen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass es sich um ein belastetes Verhältnis von Eltern und Schule bzw. den Lehrerinnen und Lehrern handelt. Dieses wird in der Wahrnehmung der Beteiligten nicht selten auch als konfliktbehaftet beschrieben (vgl. Henry-Huthmacher 2013, S. 15, Eikenbusch 2006, Aich 2011, Ulich 1999, zit. in Killus 2012, S. 50). „Lehrer stellen fest, dass die Elternarbeit im Vergleich zu früheren Jahren anstrengender und ihre Beziehung zu den Eltern belasteter geworden ist – mit der Folge, dass die Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Lehrern zugenommen haben“ (Henry-Huthmacher 2013, S. 15).

Oftmals bleibt zudem der Erfahrungsbereich des jeweils anderen aufgrund mangelnder oder fehlerhafter Interaktion verborgen oder ist nur partiell erkennbar. Vielleicht ist es ganz einfach: Es braucht eine grundsätzlich positive Grundhaltung dem anderen gegenüber, ein Zugehen aufeinander und Gesprächsangebote, ein einander Zuhören und einen Dialog, in dessen Mittelpunkt ein gemeinsames bzw. ein gemeinsam ausgehandeltes Ziel steht. Diese Initiative wäre ein wichtiger erster Schritt.

Aber wer macht diesen wichtigen ersten Schritt? Im Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz (Huber et al. 2020) formulieren sowohl Schulleitung und Lehrerinnen und Lehrer an die Eltern als auch die Eltern an die Schulleitung und Lehrerinnen und Lehrer den Bedarf und das Bedürfnis nach direkter, guter, regelmäßiger und ehrlicher Kommunikation.

Aus unserer Sicht gebührt den Lehrerinnen und Lehrern im Zweifelsfall der erste Schritt. Sie sind in der Beziehung zwischen Schule und Eltern die Profis. Aus diesem Professionsverständnis heraus und mit dem gesetzlich verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag als Grundlage sollten Schulen aktiv werden. Denn die von der Schule initiierten Maßnahmen der Elternarbeit können einen starken Einfluss auf die Zusammenarbeit von Eltern und Schule haben (vgl. u.a. Killus 2012, S. 53). Allerdings sei, so Sacher (2012, S.193), die entscheidende Frage, welches Konzept schulischer Elternarbeit die Potenziale der Familie im Einzelfall aktivieren könne. Ein solch abgestimmtes und fundiertes Konzept ist der zweite wichtige Schritt, damit

der Erfolg der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule nicht länger (nur) von zufällig glücklichen Bedingungen abhängig ist, sondern getragen wird vom beiderseitigen Bemühen, die Bildungsbiografien der Kinder und Jugendlichen in einer partnerschaftlichen Allianz bestmöglich zu fördern.

ERFOLGREICHE BILDUNGSPARTNERSCHAFT IM KOOPERATIONS- UND UNTERSTÜTZUNGSNETZWERK

Wir empfehlen, Eltern als wichtige Bildungspartner im schulischen Kooperations- und Unterstützungsnetzwerk viel stärker als bisher in den Blick zu nehmen: als Partner auf Augenhöhe, die transparent informiert und aktiv beteiligt werden.

Bereits in den 1990er Jahren benennt die im Rahmen der Schulwirksamkeitsforschung oft zitierte Meta-Studie des Institute of Education der Universität London für das Office for Standards in Education (OFSTED) ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft, insbesondere die Mitbeteiligung der Eltern am Lernen ihrer Kinder, als eines von insgesamt elf zentralen Merkmalen wirksamer Schulen (Sammons et al. 1995). Aktuellere Studien, z.B. die Meta-Studie von Calman (2010, S. 3), benennt ebenfalls als ein zentrales Merkmal: Involving parents in productive and appropriate ways / Encouraging productive interactions with parents.

Die Partnerschaft fokussiert dabei zwei zentrale Aspekte:

▷ Partnerschaft bei der optimalen Förderung des eigenen Kindes

Primär interagieren Schulen und Eltern als Partner, wenn es um die optimale Förderung des eigenen Kindes geht. Es bieten sich beispielsweise Möglichkeiten bei der Frage, wie das schulische Lernen zuhause optimal unterstützt werden kann – ein aktuell ganz wichtiger Aspekt. Schulen gleichen auch aus, wenn Elternhäuser dazu nicht in der Lage sind. Sonst bleibt Bildungserfolg weiterhin so eng an die familiäre Herkunft geknüpft, wie es bedauerlicherweise immer noch der Fall ist. Schule muss – in manchen Fällen – auch einen starken Gegenpol zum Elternhaus bilden, ein bewusst „elternfreier Raum“ sein für Kinder und Jugendliche, die zuhause nicht nur keine Unterstützung, sondern in erster Linie Hemmnisse erleben.

▷ Partnerschaft bei der Weiterentwicklung schulischer Qualität

Als sekundäres Ziel beteiligen sich Eltern, sofern sie dafür Bereitschaft signalisieren, dann auch bei Themen, die über diese individuelle Ebene hinausgehen, z.

B. bei Fragen zur Qualität des Lernens aller Kinder und Jugendlichen in und außerhalb der Schule, bei Fragen zur Qualität von Unterricht insgesamt und bei Fragen zur Qualität von Schule als Lern- und Lebensraum für alle. Dabei geht es darum, dass sich die unterschiedlichen Perspektiven von Eltern als Spezialisten für ihr Kind und Spezialisten in ihren jeweiligen Berufen und von schulischen Akteuren als Spezialisten für das Lernen sinnvoll ergänzen, um für alle Schülerinnen und Schüler ein bestmöglichstes Lernen zu ermöglichen. Legitimation und Akzeptanz sind hierfür entscheidende Gelingensbedingungen.

Joyce L. Epstein (Direktorin des Center on School, Family and Community Partnership and National Network of Partnership Schools (NNPS) an der School of Education der John Hopkins University, USA, zit. in Straumann o.J.) formuliert sechs so genannte Schlüssel einer erfolgreichen Partnerschaft und entwirft damit ein differenziertes Modell, das auch in Stufen gedacht werden könnte:

1. Eltern auf ihre Aufgabe vorbereiten (parenting)

Allen Familien wird geholfen, eine bestmögliche Lernumgebung zu schaffen, beispielsweise in Elternbildungskursen oder Hausbesuchen bei kritischen Übergängen oder bei bestimmten Themen wie Gesundheit oder Ernährung. Die Herausforderung besteht darin, alle Familien zu erreichen und sicherzustellen, dass Informationen über Schulkultur, Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder zugänglich sind.

2. Kommunikation mit Eltern (communicating)

Die Schule nutzt effektive Formen für ihre Kommunikation mit der Familie und umgekehrt über Schulprogramme und den Fortschritt des Kindes, beispielsweise jährliche Standortgespräche evtl. mit Folgegesprächen, Einsatz von Übersetzern, Newslettern. Die Herausforderung besteht hier oftmals in der Verwendung einer klaren und einfachen Sprache für Eltern.

3. Freiwilligenarbeit (volunteering)

Die Schule rekrutiert und organisiert Elternunterstützung und -hilfe, beispielsweise im Rahmen von Freiwilligen-Programmen, um alle Talente, verfügbaren Zeiten und Räumlichkeiten für Freiwilligenarbeit zu finden, sie nutzt Elternsprecher, Telefonketten in der Schule, um alle Eltern erreichen zu können. Die Herausforderungen bestehen vor allem darin, Eltern aus allen Schichten zu rekrutieren.

4. Zu Hause lernen (learning at home)

Schule stellt den Familien Informati-

onen und Ideen zur Verfügung, wie Schülerinnen und Schülern zu Hause geholfen werden kann bei Hausaufgaben und bei anderen lehrplan-relevanten Aktivitäten, beispielsweise Informationen über die Fähigkeiten, die ein Schüler mitbringen sollte, Information über die Hausaufgaben, wie sie zu unterstützen, zu diskutieren, zu kontrollieren sind, Mathematik-, Naturwissenschaften- und Lesekurse für Familien in der Schule, Lernpakete für die Sommerferien. Hier lohnt auch ein Blick auf das an die Selbstbestimmungstheorie angelehnte so genannte Doumont-Modell der elterlichen Unterstützung beim Lernen zuhause (vgl. Köller et al., 2020). Die Herausforderung für Eltern liegt vor allem bei der Unterstützung selbst: «Unterstützen heisst ermutigen, zuhören, reagieren, loben, leiten, überwachen und diskutieren, jedoch nicht pauken!» (Straumann o.J.).

5. Entscheidungen treffen (Decision making)

Schule bezieht Eltern ein bei Entscheidungen über die Schule und deren Weiterentwicklung, beispielsweise über Elternorganisationen, Elternforen und Elternvertretungen. Familien und Gemeindeorganisationen werden über Netzwerke eingebunden, damit alle ihre Elternvertretungen kontaktieren können. Die Herausforderung ist hier sicherzustellen, dass alle Schichten und Ethnien vertreten sind. Auch Weiterbildung der Elternvertreter/innen ist wichtig.

6. Zusammenarbeit mit der Gemeinde / dem Quartier (Collaborating with the community)

Hier sind jene Ressourcen und Dienste der Gemeinde zu identifizieren und in das Schulprogramm zu integrieren, die den sozialökonomischen Hintergrund der Familien stärken, beispielsweise mithilfe von Eltern-Informationen über Aktivitäten der Gemeinde wie Gesundheitsprogramme, Kulturaktivitäten, Erholung, Freizeit, Sozialdienste, Hausaufgabenhilfen und Sommerkurse (Ferienpass), Partnerschaftsmodelle zu allen Gemeindediensten und den Betrieben. Auch Schüler, Eltern und die Schule selbst bieten Dienstleistungen an für die Gemeinde z.B. Umweltschutz, Kunstvereine, Musik, Theater für Senioren und Sportvereine), Einbezug der ehemaligen Schüler (Alumnivereine). Insbesondere hier sind vor allem die lokale Politik und sozialpolitische Behörden und Dienste gefragt, Schulen und Eltern Angebote zu offerieren, sie zu beraten und bei der Organisation zu unterstützen.

FAZIT

Die Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern rückt in den letzten Jahren mehr und mehr - und aufgrund der Corona-Pandemie ganz aktuell sehr intensiv - in den Blick, sowohl von Bildungspraxis als auch von Bildungsforschung. Eltern sind ein vielerorts noch zu wenig genutztes, schlummerndes Potenzial, auf das bei dem Bemühen um die bestmögliche Bildung und Erziehung der Kinder nicht verzichtet werden kann.

Wenn sich eine Bildungspartnerschaft, die mehr ist als Elternarbeit, zu einem professionalisierten Arbeitsbündnis entwickeln soll, braucht es Schulen, die Eltern aktiv einbinden (wollen), die Eltern einladen, eine regelmäßige und intensive Kommunikation pflegen und sich als Fürsprecher für jedes Kind verstehen. Es braucht aber auch Eltern, die wollen und können und es braucht eine Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, ein Unterstützersystem, die alle zusammen notwendige Rahmenbedingungen bereitstellen und Hilfen geben.

¹ Der Beitrag basiert auf Huber et al. 2020 sowie Schneider & Huber 2020.

Informationen zum Schul-Barometer mit einer Kurzpräsentation, Medienberichten, Empfehlungen von digitalen Medien, Tools und Werkzeugen, einer Sammlung mit Links zum Thema „Digitalisierung und Schule“ und immer wieder weiteren aktuellen Befunden:
www.Schul-Barometer.net

Ausführliche Literaturangaben zu diesem sowie dem nachfolgenden Artikel finden Sie auf unserer Website www.beruf-schulleitung.de

Schule und Eltern und ihr Blick auf die Kinder und Jugendlichen

Aktuelle Forschungsbefunde, Bewertungen und Erwartungen

Die Corona-Pandemie hat vieles auf den Kopf gestellt. Auch wenn die Schulen inzwischen wieder geöffnet sind, sind viele der deutschen Bundesländer noch weit entfernt davon Kinder und Jugendliche so zu beschulen, wie es vor Corona noch gang und gäbe war. Aber auch dort, wo eine gewisse Normalität wieder langsam Raum greift, wurde und wird mit den Erfahrungen des Homelearnings aus der Zeit der Schulschließung jetzt vieles hinterfragt.

Autoren: Nadine Schneider & Stephan Gerhard Huber

Im Blick auf die Beschulung der Kinder und Jugendlichen schärfen sich aktuell die Perspektiven, Bewertungen zur Rolle und den Aufgaben der Akteure geschehen unter veränderten Vorzeichen, Erwartungshaltungen und Zielvorgaben verschieben sich.

Wie zeigen sich die Perspektiven der Akteure nach den Erlebnissen und Erfahrungen aus der Corona-Pandemie? Was hat sich verändert? Was sagt die Forschung und welche Schlüsse können wir daraus ziehen?

1. UNTERSCHIEDLICHE PERSPEKTIVEN

Die Perspektiven von Eltern und Schule, d.h. Lehrerinnen und Lehrern auf Kinder und Jugendliche sind unterschiedlich. Während Eltern eher die Gesamtpersönlichkeit ihrer Kinder und ihr Verhalten innerhalb der Familie im Blick haben, erleben Lehrkräfte Kinder vorwiegend in einem unterrichtlichen und fachlichen Kontext, in der Interaktion mit Gleichaltrigen und vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen, psychologischen, fachdidaktischen und methodischen Professionalität. Dennoch teilen sich beide Instanzen die Zuständigkeit für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen. Wild und Lorenz (2010, bezugnehmend auf Epstein 1987, zit. in Killus 2012, S. 63) entwerfen hierfür bereits vor zehn Jahren das Modell der „überlappenden Sphären“: Das Verhältnis von Elternhaus und Schule wird als zwei sich überlappende Felder mit einer gemeinsamen Schnittmenge dargestellt. Lehrkräfte sehen in ihrem «Feld», ihrem Selbstverständnis und Berufsauftrag entsprechend, mehrere Zuständigkeitsbereiche: Sie vermitteln Kindern und Jugendlichen Fachwissen, sie fühlen sich aber auch für Erziehungsfragen zuständig (Killus

2012, Rolff et al. 1996, Wild 2003, beide zit. in Killus 2012, S. 63). Auch im Selbstverständnis von Eltern sind der Wissenserwerb, der Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenz sowie von Sekundärtugenden gleichermaßen Verantwortungsbereiche von Schule und Elternhaus (Killus 2012, S. 64f).

In der Praxis herrschen bei den Eltern und unter den unterrichtenden Lehrkräften sehr heterogene Sichtweisen. Die Eltern gibt es nicht, im Übrigen genauso wenig wie es auch den Lehrer, die Lehrerin nicht gibt.

2. FAMILIÄRE BEDINGUNGEN UND LERNSITUATIONEN

Auch eine aktuelle Studie des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug (Huber, Günther, Schneider, et al. 2020) zu COVID-19 und aktuellen Herausforderungen in Schule und Bildung, das «Schul-Barometer», in dem von Ende März bis Mitte April 24.000 Schüler und Schülerinnen, Eltern, Schulleitungen, Mitarbeitende der Schule sowie Mitglieder von Schulverwaltung und Schulaufsicht aus der Schweiz, Deutschland und Österreich befragt wurden, zeigt, dass Eltern sehr heterogen sind. Insbesondere in dieser sehr herausfordernden, krisenhaften Situation wie sie Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte seit Mitte März erleben, scheinen sich typische Merkmale und verschiedene Qualitäten deutlicher auszuwirken und vorhandene Unterschiede zu vergrößern. Huber et al. vermuten hier Schereneffekte innerhalb und zwischen Schulen, bei Schülerinnen und Schülern und eben auch in der Elternschaft.

Die Studie (Huber et al. 2020) kommt zu dem Ergebnis, dass ein Teil der Eltern (und

Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer) relativ gut mit den Bedingungen des Fernunterrichts und Homelearnings in der Phase der Schulschließungen zureckkommt. Diese Eltern zeigen beispielsweise Verständnis, kommunizieren und kooperieren sehr aktiv und regelmäßig mit der Schule und den Lehrkräften, fragen Angebote der Unterstützung nach und zeigen sich über die neuen Lernformate und -methoden begeistert. Auch in der Studie der Hamburger Elternkammer (Müller 2020, n=22.500) äußern sich rund drei Viertel der befragten Eltern mit dem Lernen zu Hause tendenziell zufrieden (72,6%), der Rest äußert Unzufriedenheit. Zum Beispiel halten 71% der Eltern den Schwierigkeitsgrad von im Fernunterricht gestellten Aufgaben als angemessen. Eltern erleben sich als eher selbstwirksam und enthusiastisch vor allem in der Unterstützung der Fächer Deutsch, Mathematik und Sachkunde (Porsch & Porsch 2020, n=1928; ADAS 2020, n=633). Auch kommen 71 % der Eltern mit der Organisation insgesamt gut zurecht (Thies & Klein 2020).

Ein Teil der Eltern (41%, Huber et al. 2020) fühlt sich jedoch (eher) belastet mit der häuslichen Betreuungssituation und der Lernbegleitung der Kinder, die häufig gleichzeitig zum Homeoffice zu leisten ist. Zur Elternbelastung gibt es Befunde u.a. bei Feistritzer et al. (2020), Kugelmeier et al. (2020), Grote (2020), Müller (2020), Porsch & Porsch (2020), Thies & Klein (2020).

Oder Eltern halten keinen Kontakt zu den Lehrkräften und sind damit nicht präsent für Schulen (48,3%, Porsch & Porsch 2020). Die in den qualitativen Befunden des Schul-Barometers (Huber et al. 2020) beschriebenen negativen Reaktionen der Eltern im Hinblick auf Überforderung betreffen vor

allem Familien mit mehreren bzw. jüngeren Kindern. Hier scheint die Überlastung aufgrund der geringen Vereinbarkeit der häuslichen Betreuung (besonders bei mehreren Kindern) mit den beruflichen Verpflichtungen besonders hoch zu sein (Landeselternrat Sachsen 2020, n=14731).

Für die Unterstützung ihrer Kinder beim Lernen fehlt Eltern schlichtweg die Zeit. 15% bzw. 60% der Eltern haben nie oder nicht immer Zeit (Grote 2020, n=122). Etwas mehr als die Hälfte der befragten Eltern in der Studie von Cordes (Sofatutor 2020, n=2867) gibt an, weniger als eine Stunde am Tag aufzuwenden für die Unterstützung ihrer Kinder im Fernunterricht.

Neben Zeit mangelt es einigen Eltern auch an Wissen, Können und Motivation für eine adäquate Lernbegleitung. Rund einem Drittel (34%) der befragten Eltern in der Studie von Feistritzer (2020, n=316) fällt es eher oder sehr schwer, ihre Kinder zu unterstützen. Im Schul-Barometer (Huber et al. 2020) geben 14% der befragten Schülerinnen und Schüler an, dass ihre Eltern sie nicht unterstützen können. 27% bzw. 35% der Eltern erklären, dass ihnen das erforderliche Fachwissen fehlt (Landeselternrat Sachsen 2020, Thies & Klein 2020, n=1067). Vor allem betrifft dies die Gruppe der alleinerziehenden Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund (ADAS 2020, Grote 2020).

Porsch und Porsch (2020) analysieren Aktivitäten der Elternunterstützung beim Lernen während des Fernunterrichts. 71% der befragten Eltern kontrollieren die Korrektheit von Lösungen und 68% die Vollständigkeit der Bearbeitung. Um den Kindern beim Lernen zu helfen, nutzen 41,5% Lernapps und -software, 28% das Internet und 16% zeigen zusätzlich Videos zur Unterstützung.

Einfluss auf den Lernerfolg haben das familiäre Umfeld mit dem Ausmass an technischer Ausstattung und Lernunterstützung, die Angebote von der Schule, aber vor allem die verschiedenen Lernstrukturen der Schüler, die die Eltern mit der Ausnahmesituation unterschiedlich umgehen lassen. Wer als Kind oder Jugendliche/r schon vor der Schulschließung selbstständiges Lernen gewöhnt war und seinen Tagesablauf gut strukturiert, ist gut durch die Zeit der Schulschließung und die sukzessiven Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts gekommen (Huber & Helm 2020). Im Schul-Barometer (Huber et al. 2020) zeigen sich rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler über alle drei Länder Deutschland, Österreich und Schweiz hinweg als sehr aktiv. Teilweise haben diese Kinder nach ihrer eigenen Einschätzung während der Schulschließung sogar mehr gelernt als vorher, weil sie durch das Lernen daheim ihre Zeit besser einteilen und nutzen konnten.

Die Studie zeigt auf der anderen Seite, dass rund 20 Prozent der befragten Schüler praktisch nichts gelernt haben. Diese Schüler zeigen sich sehr passiv, sie lernen wenig,

haben eigentlich weniger von allem gemacht. Sie haben weniger im Haushalt geholfen, sie haben weniger gelesen. Das Einzige, was sie deutlich mehr gemacht haben als die andere Gruppe, ist das Zocken. Um diese Jugendlichen müssen sich Lehrer innen und Lehrer mit Hilfe guter Lehr- und Lernformen und guter direkter Lernbegleitung jetzt besonders kümmern. Dabei geht es nicht nur darum, Schulstoff nachzuholen. Wichtig ist auch, dass diese Kinder emotional und sozial von den Schulen unterstützt werden, sie haben sehr Unterschiedliches daheim erlebt.

In den qualitativen Aussagen des Schul-Barometers (Huber et al. 2020) kritisieren einige Schulleitungen und Lehrerinnen und Lehrer das geringe Interesse und ein mangelndes Verantwortungsgefühl in der neuen Lehr-Lern-Situation seitens der Eltern. Negative Reaktionen auf Seiten der Eltern sind laut den Schulleitungen und Mitarbeitenden der Schulen das gänzliche Ausbleiben jeglicher Reaktionen auf Kontaktanfragen seitens der Schule, mangelnde Kooperationsbereitschaft, nicht-konstruktive Kritik, Vorwürfe, Forderungen oder Klagen sowie Unfreundlichkeit oder Ungeduld. Auch geringe digitale Vorkenntnisse der Eltern und - zusätzlich - geringes Interesse der Schülerinnen und Schüler erschweren die Kommunikation.

Manchen Familien mangelt es an grundlegenden Voraussetzungen, um ihre Kinder beim Homelearning adäquat betreuen zu können. Es fehlen die technischen (schlechte Ausstattung mit Geräten und aktueller Software) oder räumlichen (mit vielen Personen auf engem Raum) Voraussetzungen zuhause und oftmals haben Eltern (oder Geschwister) nicht die zeitlichen und emotionalen Ressourcen, die für eine angemessene und unterstützende Lernbegleitung und Lernmotivation zuhause nötig wären (u.a. Huber et al. 2020, Müller 2020, Landeselternrat Sachsen 2020). Beispielsweise erledigt nach eigener Aussage rund jede/r fünfte Schülerin bzw. Schüler zuhause viel für ihre/seine Eltern. Auf die Geschwister, die Schwester oder den Bruder muss jede/r zehnte Schülerin bzw. Schüler (eher) aufpassen (Huber et al. 2020). Rund zehn Prozent der Eltern berichten, dass sie (eher) nicht ausreichend Arbeitsgeräte zuhause zur Verfügung haben. 21 Prozent der Schülerinnen und Schüler geben an, ein Gerät von Eltern oder Geschwistern zu leihen. Zudem geben sechs Prozent an, dass ihre Geräte nicht dem neuesten Stand entsprechen. In den qualitativen Daten des Schul-Barometers (Huber et al. 2020) wird die unzureichende Hardwareausstattung bei den Schülerinnen und Schülern zuhause als der bedeutendste Grund für die unzulängliche bis fehlende Erreichbarkeit der Schülerinnen und Schüler während der Schulschließung genannt.

Neben der Unterstützung durch die Eltern und dem Organisationsgrad der Schülerinnen und Schüler ist gemäss dem Schul-Barometer

(Huber et al. 2020) die Rolle der Lehrpersonen bei der Gestaltung des Fernunterrichts ausschlaggebend für den Lernerfolg. Hier geben beispielsweise Klieme (2020) sowie Köller et al. (2020) sehr systematische, wissenschaftlich fundierte und praktische Hinweise, was guten Fernunterricht ausmacht und welche pädagogischen und didaktischen Anforderungen für die häusliche Aufgabenbearbeitung wichtig sind. Hilbert Meyer (2020) betont in Zeiten der Corona-Pandemie vor allem die Bedeutung von Kooperation und plädiert für ein Arbeitsbündnis zwischen Lehrern und Schülern im Sinne einer Verantwortungsgemeinschaft.

Entscheidend ist nicht, wie viele Hausaufgaben verteilt oder wie sie verteilt werden, vielmehr ist wichtig, dass sie zeitnah kontrolliert, korrigiert und ausführlich rückgemeldet werden. Dass Feedback nicht nur unzureichend ausfällt, sondern häufig auch gänzlich fehlt, geben 50% bis 70% der Eltern an (Grote 2020, Müller 2020). Wichtig für den Lernerfolg im Fernunterricht ist ebenfalls, ob es den Lehrerinnen und Lehrern gelungen ist, über Online-Plattformen live mit den Kindern in Kontakt zu sein. Schüler benötigen den persönlichen Austausch mit der Lehrkraft und mit den Mitschülern.

3. BILDUNGSVERLIERERINNEN UND -VERLIERER AUS BENACHTEILIGTEN ELTERNHÄUSERN?

In der Konsequenz der Krise zeigen sich große Herausforderungen hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit (vgl. auch Bremm & Racherbäumer 2020). Denn „(Bildungs-)Verliererinnen und -verlierer“ in der aktuellen Situation sind, so bilanzieren es das Schul-Barometer (Huber et al. 2020) und auch weitere aktuelle Studien, wie unter anderem die Studie der Universität Wien (Schwab 2020), die Studie «Unter Druck» von Thies und Klein (2020), die Umfrage der Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS 2020), das Deutsche Schulbarometer Spezial, eine Studie von Forsa im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT (2020) oder auch die Befragung von Teach for Austria (2020), Schülerinnen und Schüler aus sozio-ökonomisch (hoch) benachteiligten Elternhäusern. Damit stehen Schulen mit einem hohen Anteil an benachteiligten Schülerinnen und Schülern vor besonders großen Herausforderungen.

Vor diesem Hintergrund gilt es, die „elterliche Lehrerrolle“ und die diesbezüglichen Erwartungen der Schule nun genauer zu diskutieren und zu analysieren. Denn mehr und mehr Eltern scheinen an die Grenzen des Machbaren und damit an ihre Belastungsgrenzen zu geraten, wie zahlreiche Medienbeiträge vermuten lassen (siehe z.B. Medienberichte unter www.Schul-Barometer.net).

Wie belastet sozio-ökonomisch (hoch) benachteiligte Eltern sein mögen, kann derzeit nur vermutet werden. In der Studie von ADAS (2020) gibt es empirische Hinweise, dass alleinerziehende Eltern (und dies wiederum sind vor allem Mütter) und Eltern mit Migrationshintergrund doppelt so häufig von mangelnder technischer Ausstattung berichten. Auch geben diese Gruppen häufiger an, dass ihnen das nötige Wissen für die Lernunterstützung ihrer Kinder fehlt.

Da es bei Online-Befragungen vor allem technischer Voraussetzungen bedarf, ist zu vermuten, dass viele aktuelle Umfragen und wissenschaftliche Studien, auch das Schul-Barometer, hier an ihre Limitation kommen. Das Schul-Barometer (Huber et al. 2020) ermöglicht eine rasche explorative Erforschung eines aktuellen sozialen Phänomens. Unterrepräsentiert dürften aber eben gerade jene sozio-ökonomisch (hoch) benachteiligten Familien sein. Allerdings bieten die vorliegenden Befunde einen Beitrag zu einer Debatte auf politischer sowie professioneller Ebene, indem sie einen Diskurs initiieren bzw. bereichern und die interessierte Öffentlichkeit informieren können. Vor diesem Hintergrund ist die Botschaft klar: Eine große Aufgabe wird das Bemühen um eine Kompensation des Schereneffektes bei den Schülerinnen und Schülern sein. Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, muss das oberste Ziel aller politischen sowie professionellen Akteure sein.

4. FAMILIÄRE BEDINGUNGEN UND LERN SITUATION: AUFGABEN UND HERAUSFORDERUNGEN FÜR SCHULE UND KOLLEGIEN

Zumindest bei den technischen Voraussetzungen kommen von der Politik längst überfällige Signale. In einem Sofortprogramm stellt der Bund 500 Millionen Euro zur Verfügung, um benachteiligte Schülerinnen und Schülern, die zu Hause nicht darauf zugreifen können, ein mobiles Endgerät bereitzustellen (vgl. KMK 2020).

Abgesehen von der Frage technischer Ressourcen liegen die Hauptanstrenzungen im Bemühen um eine Kompensation des Schereneffekts bei den Schülerinnen und Schülern (bereits jetzt) jedoch nicht aufseiten der Politik oder der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern, sondern aufseiten der professionellen Akteurinnen und Akteure in den Schulen, sprich bei Lehrerinnen und Lehrern und weiteren pädagogischen Mitarbeitenden. Eine Lehrerin formuliert im Schul-Barometer (Huber et al. 2020) ihre Sorgen bezüglich einer zu sehr verpflichtenden Elternrolle: „Je mehr wir im Homeschooling von den Elternhäusern erwarten, desto größer wird die Schere am Ende sein.“

Lehrerinnen und Lehrer und die Schulkollegien als Gemeinschaft sind gefordert, hier

besonders hinzuschauen und die Qualität ihrer Lehr-Lern-Arrangements im Fernunterricht, im Präsenzunterricht und in der Kombination von beidem entsprechend zu überprüfen, Bewährtes zu bewahren, Optimierungen vorzunehmen und Innovationen einzuführen, und darüber im stetigen Austausch zu sein.

Die Notwendigkeit zur Digitalisierung erlaubt Schulen, in den Fachschaften und Jahrgangs- und Klassenteams innerhalb von Einzelschulen die aktuelle Situation aktiv für Innovations-, Wissensmanagement- und Nachhaltigkeitsmanagement in den Bereichen Unterricht, Personal sowie Organisation zu nutzen. Ausgehend von Fragen wie «Wie funktioniert (in unserer Schule) Lernen in Zukunft? Wie muss Unterricht (in unserer Schule) gestaltet sein, wenn Bildung für alle (unsere) Schülerinnen und Schüler gerecht sein soll? Wie können (unsere) Schülerinnen und Schüler differenziert lernen und unterrichtet werden? etc.» benötigen Schulkollegien Zeit für Konzeptionsarbeit, Abstimmungen und Erprobung in der Umsetzung – inklusive der Evaluation.

5. DIALOG ZWISCHEN SCHULE UND ELTERN INTENSIVIEREN

In der Zusammenschau wird deutlich, dass viele dieser nun anstehenden Bedarfe, Bedürfnisse und Wünsche in erster Linie im dialogischen Austausch leistbar sind. Neben inner-schulischer Abstimmung und Koordination ist hier vor allem auch die Kooperation zwischen Schule und Eltern gefragt: Informationen und Klarheit, klare und verbindliche Vorgaben und Regel- und Mindeststandards, Verständnis, Kontakt, Unterstützung, Entlastung, individuelle Förderung und Differenzierung, keine Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen. Hier sind Professionalität und Kohärenz in der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern angesprochen.

Zur Kooperation zwischen Schule und Eltern haben Straumann, Egger und Lehmann (2015) an insgesamt 10 Schulen in den Schweizer Kantonen Basel-Stadt und Solothurn in 39 themenzentrierten nichtstandardisierten Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften der Primarunterstufe deren Praxis untersucht. Im Ergebnis ihrer Studie identifizieren sie Praxismuster (Straumann et al. 2015, S. 3 ff), die Rückschlüsse bieten auf die Grundhaltung von Lehrerinnen und Lehrern und Schulen in ihrer Kooperation mit Eltern. Die Praxismuster lassen sich in drei verschiedene Kategorien clustern – je nach Ausprägung und Intensität des Bildungsbündnisses zwischen den Akteuren:

SCHULE UND FAMILIE ALS UNVERBUNDENE, GETRENNTE SOZIALISATIONSRÄUME

Schule und Familie werden als konträre, getrennte und unverbundene Sozialisationsinstanzen aufgefasst. Es bestehen minimal routi-

nisierte Kontakte zwischen Schule und Eltern. Eine Kontaktaufnahme seitens der Schule erfolgt nur bei krisenhaften Situationen, wenn die Schule das Problem wahrnimmt und in der Folge häufig als Problem außerhalb der Schule definiert. Kontaktaufnahmen seitens der Eltern werden von der Schule oft als nicht-legitime Einmischung in Belange der Schule wahrgenommen.

SCHULE UND FAMILIE ALS VERSCHRÄNKTES VERHÄLTNIS

Schule und Familie werden als ineinander verschrankte Sozialisationsinstanzen wahrgenommen. Hier beurteilen Lehrerinnen und Lehrer die Eltern zwar als wichtige Ansprechpartner, um ideell oder praktisch den Schulalltag zu unterstützen, aber die Rollen zwischen Eltern und Pädagogen verschwimmen.

SCHULE UND FAMILIE IN EINEM PROFESSIONALISIERUNGSAFFINEN ARBEITSBÜNDNIS

Das "professionalisierte Arbeitsbündnis" (Helsper, 2011; Oevermann, 2002, zit. in Straumann et al. 2015, S. 4) zwischen Schule und Eltern ist von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung und einem gleichwertigen Austausch geprägt. Der Bildungsprozess des Kindes steht im Zentrum der koordinierten Bemühungen, in die das Elternhaus in seiner umfassenden Rolle als Sozialisationsmilieu mit einbezogen wird. Elternarbeit wird nicht als zusätzliche Belastung, sondern als selbstverständlicher Bestandteil der pädagogischen Praxis betrachtet.

FAZIT

Die Forschungsbefunde zu aktuellen Herausforderungen in Schule und Bildung infolge der Corona-Pandemie zeigen: Die Praxis ist extrem komplex und daher sehr anspruchsvoll. Dennoch muss es Ziel sein, solche heterogenen Sichtweisen sinnvoll zusammenzubringen. Dies kann – und das machen die Erfahrungen aus der Corona-Pandemie besonders deutlich – nur durch eine intensivere und den Prämissen der Qualitätsentwicklung folgende Kooperation der verschiedenen Akteure gelingen. Eine enge, häufige und wertschätzende Kommunikation allein ist hier Grundbedingung, aber nicht ausreichend. Es braucht vielmehr ein systematisches Gesamtkonzept von zielführenden Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung der Kinder und Jugendlichen, zu dem sich alle beteiligten Akteure verständigen. Der Schulleitung kommt hier eine wichtige, Impuls gebende Rolle zu.

Gute Lösung zur Bereitstellung von digitalen Endgeräten

Sofortprogramm von Bund und Ländern

Bund und Länder haben sich auf die Umsetzung des vom Koalitionsausschuss beschlossenen Sofortprogramms in Höhe von 500 Millionen Euro zur Bereitstellung von digitalen Endgeräten verständigt. Dazu haben sich Bund und Länder auf eine Zusatzvereinbarung zum DigitalPakt Schule geeinigt.

Text: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Die Mittel sollen nach dem Königsteiner Schlüssel an die Länder verteilt werden. Mit diesem Geld werden die Länder Be- schaffungsprogramme für mobile Endgeräte, einschließlich der Inbetriebnahme sowie des für den Einsatz erforderlichen Zubehörs auflegen. Die Geräte selbst sollen von den Schulen und Schulträgern an die entsprechenden Schülerinnen und Schüler ausgeliehen werden. Außerdem wird die Ausstattung der Schulen gefördert, die für die Erstellung professioneller online-Lehrangebote erforderlich ist.

Bundesbildungsministerin Anja Karliczek: "Die Corona-Krise darf keine Bildungskrise werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen auch in diesen Zeiten so gut es geht unterrichtet werden. Dieses Ziel eint uns alle. Dafür ziehen Bund und Länder an einem Strang. Der Unterricht wird auf absehbare Zeit aus einer Mischung von Präsenzunterricht und digitalem Lernen von zu Hause aus bestehen. Dazu gehört, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler über digitale Endgeräte verfügen. Die pragmatische Lösung zur Umsetzung des Beschlusses des Koalitionsausschusses nutzt den eingespielten Rahmen des DigitalPakts Schule. Damit ist sichergestellt, dass möglichst bald alle am Online-Unterricht teilnehmen können."

Die Präsidentin der Kultusministerkonferenz und rheinland-pfälzische Bildungsministerin, Dr. Stefanie Hubig: "Solange die Abstandsregelungen gelten, kann Schule nicht so stattfinden, wie wir es alle gewohnt sind und wie wir es uns wieder wünschen. In der Zeit der schrittweisen Schulöffnung, in der sich Präsenzunterricht und Heimarbeit abwechseln, arbeiten die Schulen weiter digital. Wir müssen dabei dafür sorgen, dass alle Schülerinnen und Schüler möglichst die gleichen Rahmenbedingungen haben. Denn zur Bildungsgerechtigkeit gehört auch die digitale Ausstattung der Schülerinnen und Schüler. Deshalb ist es ein konsequenter Schritt, dass wir Schülerinnen und Schülern, die es benötigen, jetzt digitale Endgeräte zur Verfügung stellen können."

HINTERGRUND

Der Koalitionsausschuss von CDU, CSU und SPD hatte in seiner Sitzung am 22. April 2020 ein 500-Millionen-Euro-Programm zur Sofortausstattung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern beschlossen. Daraufhin hatten Bund, vertreten durch das Bundes- bildungsministerium, und die Länder Verhandlungen über die Um-

setzung begonnen. Die 500 Millionen Euro sollen nach dem Koalitionsbeschluss für die digitale Bildung in Deutschland zusätzlich zur Verfügung gestellt werden.

Anzeige



Quelle: Deutsche Schule Pretoria / Birgit Kirsch

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

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

Voraussetzungen für Ihre Bewerbung:

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

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

Ansprechpartnerin: Marita Hannemann

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

Tel.: 022899 358 8739 oder 0221 758 8739

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

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

Zwei Drittel der Schulen haben kein Gesamtkonzept für Fernunterricht

*Lehrkräfte-Umfrage des Instituts für Demographie
Allensbach*

Während die Mehrheit der Lehrkräfte (73 Prozent) bei der Vorbereitung von Lernangeboten in der Krisenzeit von der eigenen Schule oder anderen Lehrkräften unterstützt wird, ist immerhin ein Viertel (24 Prozent) komplett auf sich allein gestellt.

Text: Vodafone Stiftung

Der Kontakt zu ihren Schülerinnen und Schülern ist den meisten Lehrerinnen und Lehrern (87 Prozent) sehr wichtig, allerdings können fast zwei Drittel (63 Prozent) nur einen Teil ihrer Schülerschaft erreichen. Die Hälfte der Lehrkräfte (51 Prozent) befürchtet, dass sich bestehende soziale Ungleichheiten bei den Schülerinnen und Schülern durch die Schulschließungen weiter verschärfen werden.

Die Mehrheit der Schulen in Deutschland (66 Prozent) hat kein Gesamtkonzept, das die Versorgung der Schülerinnen und Schüler mit Lernangeboten für die Zeit der Schulschließungen im Rahmen der Covid-19-Pandemie ("Coronakrise") sicherstellt. Dies berichten Lehrkräfte in Deutschland in einer repräsentativen Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Professorin Dr. Birgit Eickelmann, die gemeinsam mit PD Dr. Kerstin Drossel die Studie entwickelt und die Daten analysiert hat, betont:

"Die Studie zeigt, wie wichtig es ist, Schulen und Lehrkräfte in der Pandemie-Zeit zukünftig noch besser zu unterstützen. Deutschland braucht ein bundesländerübergreifendes Gesamtkonzept für den schulischen Bildungsbereich und finanzielle Sofortmaßnahmen, um die Gestaltung von Schule so zu ermöglichen, dass wirklich alle Kinder und Jugendlichen von den schulischen Bildungsangeboten profitieren. Größere Anstrengungen sind in Deutschland

vor allem im Bereich des digital gestützten Lernens notwendig." Nur ein Drittel (33 Prozent) der Lehrerinnen und Lehrer bundesweit gab bei der Befragung an, dass ihre Schule gut auf die neue Situation vorbereitet war, weil sie bereits vorher in größerem Umfang digitale Technologien im Unterricht eingesetzt hatte.

DIE MEHRHEIT DER LEHRKRÄFTE ERREICHT NUR EINEN TEIL IHRER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER UND BEFÜRCHTET EINE VERSCHÄRFUNG DER BILDUNGUNGULEICHHEIT

Der überwiegenden Mehrheit (87 Prozent) ist der Kontakt zu ihren Schülerinnen und Schülern wichtig, jedoch gelingt es nur einem guten Drittel (35 Prozent) der Lehrkräfte, zu sämtlichen ihrer Schülerinnen und Schüler Kontakt zu halten. Während gut die Hälfte (52 Prozent) immerhin die meisten Schülerinnen und Schüler erreichen können, hat jede 10. Lehrkraft (9 Prozent) nur zu wenigen Verbindung; 3 Prozent erreichen niemanden. Dabei befürchten mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (51 Prozent), dass der Einfluss des Elternhauses auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler durch die Verlagerung des Unterrichts nach Hause größer geworden ist. An Grundschulen befürchten sogar fast zwei Drittel (62 Prozent) der Lehrerinnen und Lehrer, dass so bestehende soziale Ungleichheiten verschärft werden könnten.

UNTERSTÜTZUNG DURCH SCHULEITUNGEN, BEHÖRDEN ODER VON LEHRKRÄFTEN UNTEREINANDER NICHT FLÄCHENDECKEND ORGANISIERT

Während 32 Prozent der Lehrkräfte angeben, an Schulen mit einem Gesamtkonzept zu arbeiten, und 41 Prozent den Unterricht in Kooperation mit anderen Lehrkräften organisieren, ist immerhin ein Viertel (24 Prozent) bei der Umsetzung der Unterrichtsinhalte während der Krisenzeit komplett auf sich allein gestellt und wünscht sich mehr Unterstützung von der eigenen Schulleitung (29 Prozent). Auch fühlen sich zwei Fünftel (38 Prozent) durch die Schulbehörden bzw. zuständigen Ministerien in der aktuellen Situation nicht gut informiert.

SCHULEN, DIE SCHON VOR DER KRISE ERFOLGREICH DIGITAL GEARBEITET HABEN, KÖNNEN EFFEKTIVER BESCHULEN UND ERREICHEN IHRE SCHÜLERSCHAFT VERLÄSSLICHER

Digitale Vorreiterschulen nutzen vergleichsweise häufiger digitale Lernangebote (42 Prozent gegenüber 25 Prozent an anderen Schulen), erreichen ihre Schülerinnen und Schüler hier häufiger problemlos (83 Prozent gegenüber 70 Prozent) und befürchten in geringerem Maße, dass der Einfluss des Elternhauses auf die schulischen Leistungen in der aktuellen Situation zunimmt (36 Prozent zu 51 Prozent).

"Die Schulen und Lehrkräfte, die sich bereits vor der Corona-Pandemie digital auf den Weg gemacht haben, kommen gut durch die derzeitige Krise.", erklärt Inger Paus, Vorsitzende der Geschäftsführung der Vodafone Stiftung in Hinblick auf die Daten der Studie. "Doch von flächendeckenden innovativen Unterrichtskonzepten, mit denen wir alle Schülerinnen und Schüler erreichen, sind wir in Deutschland noch weit entfernt. Auch wenn Schulen vereinzelt wieder öffnen, müssen wir die Debatte um die Notwendigkeit von Lehrkräfte-Qualifizierung, die Einführung digitaler Lernplattformen oder die gezielte Unterstützung von Schülerinnen und Schülern aus bedürftigen Familien jetzt erst recht führen."



Wie wird Schule nach Corona aussehen und kann man sie neu denken?

Gemeinsam mehr erreichen

Wie Schulleitung und Eltern in Coronazeiten zusammenarbeiten sollten

Die Coronapandemie hat in den letzten Monaten die Defizite des deutschen Bildungssystems schonungslos offengelegt. Diese Probleme lassen sich nicht in wenigen Wochen lösen, sondern bedürfen intensiver Zusammenarbeit aller Beteiligten.

Text: Stephan Wassmuth, Vorsitzender Bundeselternrat • Foto: Unsplash

Als im März 2020 die Schulen aufgrund des Coronavirus von heute auf morgen geschlossen wurden hielt sich die Aufregung bei Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zunächst in Grenzen. Innerhalb kürzester Zeit wurde allerdings deutlich, dass es sich hierbei um keine zusätzlichen Ferien handelt, sondern dass mit den Schulschließungen gravierende Mängel in unserem Schulsystem zu Tage traten und dass es zu weiteren gravierenden gesellschaftlichen Fragestellungen kam.

Wurden zunächst nur die mangelnden Hygienemaßnahmenpläne und fehlende Gefährdungsbeurteilungen (eigentlich sollten diese durch die Elternbeiräte und Schülervertretungen besprochen sein) und das bekannte Thema Schulsanierungen und Schultoiletten kritisiert, so wurde doch schnell deutlich, dass weitaus mehr Probleme auch außerhalb der Schule entstehen, wenn die Kinder nicht mehr die Schule besuchen können. An manchen Schulen brach der Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern vollends ab und einige der Schülerinnen und Schüler, sowie Ihre Familien waren plötzlich gar nicht mehr zu erreichen. Eine Kontaktaufnahme war schlicht nicht möglich. Wie konnte das passieren?

Hier wurde so ganz nebenbei auch der mangelnde Arbeitsschutz für die Lehrkräfte und sonstiges schulisches Personal deutlich.

Auch die mangelnde Auseinandersetzung mit dem Thema Digitalisierung offenbarte schonungslos die Defizite im deutschen Schulsystem. Während sich an einigen Schulen das Kollegium bestens aufgestellt zeigte und mit viel Engagement versuchte über Videokonferenzen qualifizierten Fernunterricht zu gestalten, zeigten

manche Schulen, dass sie von Digitalisierung bestenfalls gelesen hatten. Eine praktische Umsetzung jetzt gleich und sofort? Darauf war man nicht vorbereitet. Der Digitalpakt war bekannt, aber die Voraussetzungen bei vielen Schulträgern noch nicht abgeschlossen bzw. verbessert. Nicht nur fehlende Endgeräte, sondern vor allem auch fehlende Infrastruktur waren ein Riesenproblem. Jedes Bundesland hat zwar mittlerweile einen eigenen „Digitalisierungsmünster“, aber auch hier macht sich unsere Bürokratie bemerkbar. Erst wenn alle Schulen eines Schulträgers ihre Medienkonzepte geschrieben haben, werden die Förderanträge gestellt. Von der Bewilligung der Mittel bis zur Verteilung und vor allem bis zu dem Zeitpunkt, an dem das Geld in den Schulen ankommt, vergehen viele Monate, wenn nicht sogar einige Jahre. Hier wäre es wünschenswert gewesen, wenn die Kultusministerkonferenz verbindliche Rahmenvorgaben gemacht hätte.

So kam es, dass viele Schulen guten Fernunterricht angeboten haben, andere wiederum haben nur eingescannte Blätter versandt. Damit wurde Bildung zum Glücksspiel und der Bildungsgerechtigkeit wurde Vorschub geleistet. Das darf nicht passieren. Auch eine Bewertung der Qualität des Fernunterrichts und die sogenannte Feedbackmeldung wurden völlig ausgeblendet und außeracht gelassen. So kam es beispielsweise vor, dass Schülerinnen und Schüler teilweise über Wochen keinen Kontakt zu Ihren Lehrkräften herstellen konnten. Aber auch eine Rückmeldung für Lehrkräfte nach dem Motto wie kann Fernunterricht gelingen und wer kann mir helfen blieben lange seitens der Kultusministerien unbeantwortet. Die Lehrerinnen und Lehrer waren praktisch auf sich allein gestellt.

So wurde der Begriff des Homeschooling geboren, der eigentlich gar nicht formuliert werden dürfen. Homeschooling im eigentlichen Sinne bedeutet, dass Eltern zu Hause mit Ihren Kindern lernen und Unterricht gestalten. Aber Eltern sind weder Lehrer, noch ist es ihre Aufgabe. Schon seit Jahren weist der Bundeselternrat darauf hin, dass Hausaufgaben Hausfriedensbruch sind. Homeschooling kann eine kurzfristige Möglichkeit zur Unterstützung sein, darf aber keinesfalls mit qualifizierten, oder Präsenzunterricht gleichgestellt werden. Eltern sind in dieser Phase auch an die Belastungsgrenze gekommen und zeigten sich zurecht erschöpft. Aber auch die sozialen Probleme, wie z. B. häusliche Gewalt und physische Probleme sind nicht zu verharmlosen.

Dies gilt Übrigens auch für die Datenschutzbeauftragten der Länder. Auch hier kocht jeder sein eigenes Süppchen. Während Eltern noch die Vorstellung haben ein europäisches verbindliches Konzept für die Zukunft nutzen zu können, verlieren sich die Bundesländer in ihren föderalen Strukturen. Dies zeigt sich leider auch bei der Diskussion über evtl. Datenschutzverstöße und die Nutzung einheitlicher datenschutzkonformer Tools. Jeder hat hier eine andre Lösung, oder auch gar keine Lösung parat.

Erschreckend ist die Konzeptlosigkeit der Kultusministerien im Verlauf der Coronapandemie: Schulen werden geschlossen, Probleme werden im Brennglas vergrößert dargestellt und nach den Sommerferien gehen die Schulen in den Normal- oder Regelbetrieb. Doch was hat sich an den Problemen getan? Gut, die Digitalisierung soll jetzt schneller umgesetzt werden, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte sollen mit digitalen Endgeräten ausgestattet werden. Weiterhin soll es an allen Schulen W-Lan geben. Einen Zeitplan gibt es hierfür mit dem Verweis auf die regionalen Strukturen leider nicht.

Wie sieht es mit den Schulsanierungen aus? Was ist mit Fort-Weiter- und Ausbildungen der Lehrkräfte? Was unternehmen die Kultusministerien gegen den akuten Lehrermangel? Und wie sehen moderne Unterrichtskonzepte aus?

Alles Fragen die bis heute unbeantwortet blieben und auf die einzelnen Schulen, die Schulleitungen und das Kollegium runtergebrochen werden. Hier hätten wir uns als Bundeselternrat gewünscht, dass wir über Konzepte diskutieren können. Es geht nicht darum jetzt alles richtig zu machen. Aber vieles wenigstens angehen und einiges nicht falsch machen. Wir müssen Mut haben Schule neu zu denken.

Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrer wünschen sich Präsenzunterricht. Dies soll jetzt möglichst nach den Sommerferien flächendeckend umgesetzt werden. Aber zu welchem Preis? Ist der Virus weg oder gibt es schon einen Impfstoff? Die Kultusministerien lassen die Familien mit ihren Kindern und die Lehrkräfte mit vielen offenen Fragen zurück, ohne dass es eine Gewissheit gibt, wie es weitergeht.

DAS AKTUELLE ERGEBNIS ZEIGT:

- ▷ Große Bildungsungleichheiten drohen
- ▷ Abgehängte Schülerinnen und Schüler
- ▷ Überforderte, erschöpfte Elternhäuser und
- ▷ Frustrierte Schülerinnen und Schüler
- ▷ Alleingelassene Lehrkräfte
- ▷ Deutliche Bildungseinbrüche
- ▷ Mangelnde Digitalisierung
- ▷ Fehlende Unterrichtskonzepte
- ▷ Lehrermangel
- ▷ Mängel im Schulbau und in der Ausstattung

SOMIT IST KLAR:

Wir brauchen mehr als einen 10 Punkteplan für unser Bildungssystem und vielleicht hätte der deutschen Bildungspolitik einer Nationaler Bildungsrat doch gut getan. Föderalismus hat seine Vorteile, aber auch viele Nachteile. Lasst uns gemeinsam nach vorne schauen und Schule in vielen Bereichen neu denken.

„Eltern sollen und können keine Lehrer sein.“

Interview mit Prof. Dr. Fabian Dietrich, Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Universität Bayreuth

Die aktuelle Praxis von „Aufgabenversenden“ kann Unterricht nicht kompensieren und ist „auch symbolischer Natur“, sagt Prof. Dr. Fabian Dietrich, Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Bayreuth. Er warnt vor zu hohen Ansprüchen und fordert von Lehrerinnen, Lehrern und Schulen klare Aussagen, was erwartet wird, und rät Eltern zu Gelassenheit.

Interview: Universität Bayreuth • Foto: Unsplash

Wie schätzen Sie die aktuelle Unterrichtsversorgung ein?

Zweifelsohne bedingen die gegenwärtigen Schulschließungen für alle Beteiligten eine komplett neue Situation. Die Fortsetzung von Schule ohne Unterricht ist aber paradox, weil Unterricht als face-to-face-Interaktion Schule im Kern ausmacht. In dieser Situation, auf die niemand vorbereitet sein konnte, erscheint es naheliegend, zunächst auf tradierte Formen und Praktiken zurückzugreifen, nämlich das (nun z.T. virtuelle) Verteilen von Aufgaben und Arbeitsblättern und damit im wahrsten Sinne des Wortes von „Hausaufgaben“. Derartige Formate richten sich in erster Linie auf das Üben, also das Ausbilden von Routinen, und weniger auf das Lernen im Sinne eines Aneignens neuer Sachverhalte, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Das kann durchaus trotzdem sinnvoll sein. Der normale Unterricht kann aber so nicht kompensiert werden.

Warum versuchen es viele Lehrer dennoch?

Inzwischen wurden seitens der Kultus- und Schulministerien Vorgaben gemacht, dass und wie durch die Lehrer*innen das „Lernen Zuhause“ organisiert und begleitet werden soll. An diesen Vorgaben können und müssen sich die Lehrkräfte und Schulen orientieren. Die behelfsmäßige Weiterführung von Schule ist auch symbolischer Natur. Sie signalisiert Normalität: Die Schule als eine zentrale ge-

sellschaftliche Institution, der für Kinder, Jugendliche und deren Familien im Alltag eine zentrale Bedeutung zukommt, existiert damit weiter. Gleichzeitig wird Bedeutsamkeit und Verantwortungsbewusstsein demonstriert: Was würde es für die gesellschaftliche Sicht auf Schule und Lehrer*innen vor dem Hintergrund ihres ja ohnehin ambivalenten Ansehens bedeuten, wenn völlig unproblematisch und auf unbestimmte Zeit „Corona-Ferien“ ausgerufen werden könnten und würden?

Wie motivieren Eltern ihre Kinder, diese Aufgaben zu erledigen?

Inzwischen finden sich auf den Bildungsportalen der Länder und anderenorts Tipps und Hinweise für Eltern. Grundsätzlich hängt das Maß der Bereitschaft, die gestellten Aufgaben zuhause zu erledigen, insbesondere von familial tradierten grundsätzlichen Einstellungen zu und Sichtweisen auf Schule, von den schulbiographischen Erfahrungen und den individuellen Interessen der Schüler*innen, aber auch von der aktuellen häuslichen Situation ab. Von Bedeutung ist auch die Beziehung zu den Eltern, wenn diese auf Erledigung drängen. Grundsätzliche Schwierigkeiten – also auch etwaige schulbezogene Motivationsprobleme, die über übliche und eine den meisten Eltern bekannte situative Unlust hinausgehen – treten in der aktuellen Situation möglicher Weise besonders stark zutage. Es erscheint mir naheliegend, dass die gegenwärtige Situation,

in der Familienmitglieder nun seit einigen Wochen schon mehr oder weniger permanent auf engem Raum und mit deutlich reduzierten Außenkontakten zusammenleben, wenig geeignet ist, entsprechende grundsätzlichen Probleme zu lösen oder zu bearbeiten. Entsprechend wäre hier ein hinreichendes Maß an Gelassenheit geboten. In dem Zusammenhang mag es helfen, sich zu vergegenwärtigen, dass Eltern keine Lehrer*innen sein können und sollen.

Aber Eltern empfinden es im Moment aber so: Sie sind dafür verantwortlich, dass die Kinder ihr Pensum erledigen und dass sie neue Stoffe verstehen.

Eine solche Delegation der Verantwortung in Richtung der Eltern wäre unangemessen und unzulässig. Schule „motiviert“ insbesondere und in ganz spezifischer Form durch ihre institutionelle und organisationale Verfasstheit, die nicht zuletzt die Differenz zu Familie und Freizeit markiert. Diese wird häufig kritisiert, ist aber, aus einer analytischen Perspektive betrachtet, hoch funktional. Schule kennzeichnet eine rigide zeitliche Ordnung (Stundenplan), eine spezifische räumliche Gestaltung (Klassenraum), tradierte und z.T. ritualisierte Interaktionsformen (Unterricht) und die in diesen Ausdruck findenden Rollen, die Schüler*innen und Lehrer*innen einnehmen. Dieses hohe Maß an Vorstrukturiertheit reduziert Aushandlungsbedarfe und sorgt dafür, dass das strukturell im Raum stehende Motivationsproblem im Unterricht im Regelfall wenig zu Tage tritt. Schüler*innen lernen mit Eintritt in die Schule, dass in der Schule „Motivation“ unabhängig von einem genuinen inhaltlichen Interesse erwartet und eingefordert wird. Wenn nun Eltern zuhause ihre Kinder anhalten, die gestellten Aufgaben zu erledigen, verfügen sie über diesen institutionellen Rahmen nicht und können diesen auch kaum simulieren. Möglich ist allein auf diesen zu verweisen: Die Schulaufgaben werden dann im Zweifel nach wie vor für die Schule und nicht den Eltern zuliebe erledigt, oder eben nicht.

Eigenständig Themen zu erarbeiten – wie es viele Lehrer jetzt einfordern. Ist das Schulkinder überhaupt möglich?

Bei aller denkbaren Kritik daran, dass Schule traditioneller Weise nicht darauf ausgerichtet sei, die Eigentätigkeit, Selbstständigkeit und Kreativität von Schüler*innen zu fördern, erscheint die ernsthafte Erwartung, dass in Zeiten der Aussetzung des Unterrichts Schüler*innen diesen Wegfall „eigenständig“ zuhause kompensieren könnten oder aber, dass Eltern nun das gegenwärtige „Homeschooling“ nutzen könnten, um schulische Mängel zu kompensieren, in verschiedener Hinsicht problematisch. Auch diesbezügliche Thematisierungen von „Selbstständigkeit“

müssen hinterfragt werden, inwieweit diese dazu dienen, die Verantwortung für Erziehung an die Zu-Erziehenden zu delegieren.

Welche Rolle spielt ein täglich gleicher Rhythmus - Aufstehen, Frühstück, zur Schule gehen - bei der (Selbst-)Motivation?

Der Ausfall des Unterrichts bedingt insbesondere den Wegfall fester Zeitstrukturen: Anfangs- und Endzeiten, fester Stundenpläne und ritualisierte unterrichtliche Abläufe. Dass diese in hohem Maße entlasten, wird spätestens dann offensichtlich, wenn gegenwärtig jeden Tag aufs Neue in den Familien um Fragen der Tagesstrukturierung gestritten wird. In diesem Sinne kann die Etablierung von analogen Strukturen – etwa die Festlegung, wann am Tag wie lange das Kind für die Schule arbeiten soll – hilfreich und entlastend sein. Sie kann Orientierung geben und Aushandlungsbedarfe reduzieren. Eine klare Terminierung des täglichen Fernunterrichts markiert auch eine symbolische Differenz zwischen Schule und Freizeit bzw. Familie und arbeitet damit Entgrenzungstendenzen und Überlagerungen entgegen.

Was sollten Lehrer tun, um die Schüler bei der Stange zu halten? Was nicht?

Die Umstellung auf ein häusliches Arbeiten und der Wegfall von Unterricht erfordert auch eine Justierung der Erwartungen und Ansprüche: Was kann und soll der Fernunterricht leisten? Was soll und kann den Schüler*innen abverlangt werden? Diesbezüglich wäre es wünschenswert, wenn Lehrer*innen hier entsprechende Orientierung lieferten. Dies wird erleichtert durch Rückmeldeschleifen und -formate, die nicht zuletzt auch Eltern hinsichtlich der oben angesprochenen Motivations- und Strukturierungsfragen entlasten dürften. Voraussetzung dafür ist, dass überhaupt der Kontakt zu den Schüler*innen aufrecht erhalten bleibt und auf neue Kommunikationsformen umgestellt wird.

Sind Videokonferenzen und Lernplattformen das richtige Mittel?

Sie können helfen. Die Kommunikation ist aber auch ohne elaborierte technische Voraussetzungen möglich und kann auch über

E-Mail oder per Telefon erfolgen. Wie auch immer erscheint die Aufrechterhaltung des Kontaktes insbesondere auch mit Blick auf Schüler*innen aus Familien geboten, die nur begrenzt über die Ressourcen und Voraussetzungen verfügen, die aktuelle Situation eigenständig zu bewältigen. Jetzt gilt m.E. eine besondere Fürsorgepflicht, zu der auch zählen kann, im Zweifelsfall die Kontaktaufnahme zu entsprechenden Unterstützungssystemen zu befördern. Gerade auch in der Art und Weise, inwieweit und wie Lehrer*innen aktuell mit ihren Schüler*innen in Kontakt und ansprechbar bleiben, findet deren berufliches Selbstverständnis Ausdruck. Aufgerufen ist dabei kein heroisches Ethos, Tag und Nacht

liegen also, was die technische Infrastruktur aber auch Kompetenzen, Erfahrungen und Bereitschaften angeht, ganz unterschiedliche Ausgangslagen hinsichtlich einer partiellen Kompensation des ausfallenden Unterrichts qua „Digitalisierung“ vor. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass „Digitalisierung“ von Schule das Vorhandensein entsprechender flächendeckender Technik auf Seiten der Schüler*innen voraussetzt. Auch hier stellen sich Fragen der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Schule. Grundsätzlich dürfte die gegenwärtige Situation Schulen mit geringem Entwicklungsstand unter Veränderungsdruck setzen, indem beispielsweise in den Medien über positive Beispiele berichtet wird.



Verwaiste Schulen: Die Rückkehr zur Unterrichts-Normalität gestaltet sich schwierig

für die Schüler*innen da zu sein, sondern allein eine Fortsetzung der beruflichen Praxis mit anderen Mitteln.

Erleben wir gerade die Turbo-Digitalisierung der Schulen?

Die Ausgangssituation ist in hohem Maße uneinheitlich. In einigen Schulen ist die Nutzung digitaler Kommunikationsformen und Technik im Schul- und Unterrichtsaltag bereits länger fest etabliert. In der aktuellen Situation ist das natürlich ein großer Vorteil. Anderorts scheint aber selbst die dienstliche Nutzung von E-Mails nach wie vor keine Selbstverständlichkeit zu sein. Auf einzelschulischer Ebene

Gehen Sie davon aus, dass Lehren und Lernen sich nachhaltig verändern?

Die aktuelle Nutzung digitaler Medien, von Lern-Plattformen und Apps entspricht nicht dem, worum es bei der „Digitalisierung“ von Schule geht: Aktuell wird versucht, den Ausfall von Unterricht zu kompensieren. Einiges wird sich, wenn der herkömmliche Unterricht wieder einsetzt, dann wieder als überflüssig oder wenig funktional erweisen. Die beklagte Rückständigkeit der Schule kann in diesem Sinne in Teilen auch darauf zurückgeführt werden, dass nicht alles, was aktuell propagiert wird, sinnvoll sein muss. Natürlich hängt das Maß an Veränderung ganz entscheidend auch davon ab, wie schnell und inwieweit wieder schulische Normalität etabliert werden kann. Möglicher Weise zeigt sich gerade auch in der aktuellen Nutzung und Erprobung digitaler Kommunikationsmedien und -formen, dass diese zwar Unterricht auf der Erscheinungsebene verändern, allerdings in seiner Strukturlogik unberührt lassen: Lern-Apps, durch die sich Schüler*innen durchklicken, unterscheiden sich bei aller Suggestivität des Erscheinungsbildes mitunter kaum vom traditionellen Arbeitsbuch, welches seit Schülergenerationen im Einsatz ist. Ob nun Aufgaben analog per Papierkopie verteilt, per Mail versandt oder auf Lernplattformen bearbeitet werden, ändert an der Aufgabe und deren Bedeutung im Unterricht kaum etwas. Wie gesagt: Normaler Unterricht kann so nicht kompensiert werden.

Leitfaden: Erste Schritte auf dem Weg zur „digitalen Schule“

Leitfaden zur Umsetzung der Digitalisierung - erstellt und veröffentlicht vom Ausschuss didacta Digital. Er verschafft Schulleitungen einen ersten Überblick, welche aktuellen technischen und rechtlichen Anforderungen sie berücksichtigen müssen und wie sie diese mit dem pädagogischen Auftrag und ihren Verwaltungsaufgaben in Einklang bringen können.

Text: Didacta Verband e.V. / Verband der Bildungswirtschaft

MEDIENKONZEPT - SCHULINTERN

Das Ziel eines schulumfassenden Medienkonzeptes ist es, Lernen mit Medien systematisch in Lernprozesse zu integrieren. Schülerinnen und Schüler erwerben so Kenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten, um den Herausforderungen in einer von Medien beeinflussten Welt gerecht zu werden. Das schulische Medienkonzept schafft durch einen Austausch aller in der Schule Beteiligten eine gemeinsame Basis für die aktive Gestaltung der Lernumgebung und Unterrichtsorganisation.

Die Gestaltung und Fortschreibung eines Medienkonzepts ist ein Prozess, der auf mehreren Ebenen einer Schule erfolgt und gemeinsam abgestimmt werden muss. Kooperation ist wichtig: So sind neben der Schulleitung insbesondere die Fachkonferenzen der Motor bei der Fortschreibung des Medienkonzepts.

MEDIENENTWICKLUNGSPLAN

Ein Medienentwicklungsplan ist ein Instrument, mit dem Schulen in Abstimmung mit dem Schulträger den Einsatz von Medien in Schulen planen und die dafür erforderlichen Voraussetzungen beschreiben können. Er verbindet das pädagogische Konzept mit dem technischen - Ausstattung, Vernetzung, Wartung - und dem organisatorischen Konzept - Fortbildung und Finanzierung. Dadurch wird die pädagogisch sinnvolle Mediennutzung in der Schule nachhaltig gewährleistet.

- ▷ Voranalyse und Präqualifizierung
- ▷ Unterrichtsentwicklung
- ▷ Ausstattungsbedarf - Investitionsplanung
- ▷ Service- Wartungskonzept
- ▷ Fortbildungsplanung
- ▷ Umsetzung des Medienkonzeptes inkl. Kontrolle und Evaluation

TECHNISCHE VORAUSSETZUNGEN

- ▷ Anzahl der Clients
- ▷ Server
- ▷ Tablet

- ▷ Computer
- ▷ Drucker
- ▷ Touch-Boards / elektrische Tafeln
- ▷ Serverschrank
- ▷ Switche
- ▷ Access Points
- ▷ Netzwerk und WLAN
 - ▶ Bestandsaufnahme der aktuellen Verkabelung und Netzwerktechnik
 - ▶ Gibt es eine Dokumentation oder einen Netzwerkplan, eine Netzwerkmessung?
 - ▶ Was ist zukunftssicher und welche Komponenten können noch verwendet werden?
 - ▶ Welche Probleme gab es bisher mit dem Netzwerk?
- ▷ Klar strukturierte Benutzeroberflächen
- ▷ Intuitive Bedienung auch ohne tiefgreifende IT-Kenntnisse
- ▷ Automatisierte Datensicherung
- ▷ Updates an allen Clients
- ▷ Softwareverteilung im Netzwerk
- ▷ Schnittstelle zu Cloud-Diensten
- ▷ Zukunftsorientierte Weiterentwicklung
- ▷ Redundanz bei Ausfall der Cloud -Internet-Ausfall
- ▷ Netzwerk- und Systemmanagement
- ▷ Gut zu erreichende Hotline
- ▷ Regelmäßige Aktualisierung der Management-Software
- ▷ Schnelle und zuverlässige Software-Pakettierung
- ▷ Entlastung für die Systembetreuer an ihrer Schule
- ▷ Direkt ansprechbarer IT-Dienstleister
- ▷ Remote-Support für direkte Hilfe am Client
- ▷ Schulung der Systembetreuer
- ▷ Schulungen für das Kollegium

NACHHALTIGE ZIELDEFINITION

- ▷ Informationen sammeln
- ▷ Probleme u. Ressourcen finden oder beschreiben
- ▷ Ziele festlegen
- ▷ Maßnahmen planen

- ▷ Maßnahmen durchführen
- ▷ Überprüfen und verbessern

LIZENZIERUNGSMODELLE FÜR SCHULEN

- ▷ Einzelplatz-Lizenz
- ▷ Klassenraum-Lizenz
- ▷ Schullizenzen
- ▷ Software
- ▷ Rahmenvertrag
- ▷ Adobe
- ▷ Microsoft
- ▷ Bildungsverlage

IT-WEITERBILDUNG DES KOLLEGIUMS - WEITERBILDUNGSKREISLAUF

- ▷ neue Technik
- ▷ neue Software
- ▷ Schulung und Qualifizierung
- ▷ sicherer Umgang
- ▷ Unterrichtsnutzung

SICHERHEIT IM SCHULNETZWERK

- ▷ Jugendschutz

Die Schule muss im Rahmen ihrer Aufsichtspflicht dafür sorgen, dass jugendgefährdende und sozialethisch desorientierende Medien nach Möglichkeit nicht aufgerufen werden können. Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen.

- ▷ Internetfilter

EINSATZ MOBILER GERÄTE

- ▷ Schnelle Breitbandanbindung, BMBF
- ▷ Professionelles WLAN mit Ausleuchtung
- ▷ Einfache Verwaltung der Nutzer
- ▷ Internetfilter
- ▷ Software/Plattform, die Zusammenarbeit unterstützt

Rund 10 Millionen Kinder könnten für immer der Schule fernbleiben

Ein Interview mit Prof. Dr. van Ackeren vom Projekt „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der Universität Duisburg-Essen

Die Kinderrechtsorganisation Save the Children warnt vor einem globalen Bildungs-Notstand durch die COVID-19-Pandemie. Laut einem aktuellen Bericht von Save the Children könnten bis zum Jahresende fast 10 Millionen Kinder für immer vom Unterricht ausgeschlossen sein.

Text: Save the Children Deutschland e.V. • Foto: Unsplash

Besonders betrifft dies Mädchen in ärmelosen Ländern oder Konfliktregionen, die aufgrund der Schulschließungen und wirtschaftlichen Probleme in Kinderarbeit oder Frühehen gezwungen werden.

Save the Children fordert deshalb Regierungen und Geber auf, verstärkt in die Bildung von Kindern zu investieren. Kreditgeber sollten den ärmsten Staaten einen Aufschub der Schuldentlastung gewähren. Laut dem Bericht "Save Our Education" fehlen den ärmsten Ländern in den kommenden 18 Monaten aufgrund der weltweiten Rezession mindestens 77 Milliarden Dollar für Bildungsausgaben.

Schlimmstenfalls könnte die Lücke bis Ende 2021 auf 192 Milliarden Dollar anwachsen, wenn etwa Geld aus den Bildungsetats in den Kampf gegen COVID-19 umgeleitet wird.

Vor der Pandemie gingen 258 Millionen Kinder und Jugendliche weltweit nicht zur Schule. Durch die weltweiten Schulschließungen waren es zwischenzeitlich 1,6 Milliarden, aktuell liegt die Zahl bei etwa einer Milliarde. Laut dem neuen Bericht von Save the Children besteht bis zum Jahresende für 9,7 Millionen Kinder die Gefahr, überhaupt nicht mehr zur Schule zurückzukehren.

"Fast 10 Millionen Kinder, die nicht zur Schule zurückkehren - das ist ein Bildungs-Notstand, der vieles bereits Erreichte wieder gefährdet", sagt Susanna Krüger, Vorstandsvorsitzende von Save the Children Deutschland. "Regierungen müssen drin-

gend in Bildung investieren. Jedoch erleben wir stattdessen Kürzungen von Bildungsetats und dadurch eine Vergrößerung der Kluft zwischen Arm und Reich, zwischen Mädchen und Jungen. Die Kinder, die schon jetzt am stärksten benachteiligt sind, erleiden die größten Rückschläge, denn sie haben keinen Zugang zu Fernunterricht oder anderen Arten von Bildung."

„Ein Bildungs-Notstand, der vieles bereits Erreichte wieder gefährdet“



Am größten ist das Risiko, nicht mehr zur Schule zurückzukehren, laut dem Bericht in zwölf Staaten (aufgeführt im "Vulnerability Index"), die überwiegend in West- und Zentralafrika liegen. Aber auch der Jemen und Afghanistan zählen dazu. Die überwiegende Zahl dieser Länder hat ohnehin eine niedrige Schulbesuch-Quote, vor allem bei Mädchen und Kindern aus ärmeren Familien. In 28 weiteren Staaten sind Kinder einem erhöhten Risiko ausgesetzt, dauerhaft der Schule fernzubleiben und von den langfristigen Folgen wachsender sozialer Ungleichheiten betroffen zu sein.

Die Auswirkungen der Schulschließungen sind - neben dem Mangel an Bildung - weitreichend: Viele Kinder verlieren mit der Schule einen sicheren Aufenthaltsort, an dem sie mit Freunden spielen können, wo sie eine Mahlzeit bekommen und Zugang zu Gesundheitsdiensten haben. Zudem fällt eine wichtige Kontrollfunktion weg: Oftmals sind es Lehrer, die als Erste bemerken, wenn ein Kind unter häuslicher Gewalt leidet.

Die Pandemie verstärkt den Teufelskreis aus Risiken wie Kinderarbeit, geschlechtsspezifischer Gewalt und Teenager-Schwangerschaften. Diese Risiken erhöhen sich, je länger Kinder der Schule fernbleiben. Gleichzeitig machen dieselben Risiken eine Rückkehr zur Schule unwahrscheinlicher. Zusammen mit dem starken Rückgang an Ausgaben für Bildung könnte der COVID-19-Ausbruch somit Millionen von Kindern die Zukunft verbauen.

"Wenn wir diese Bildungskrise geschehen lassen, wird dies langfristige Folgen für die Kinder haben", sagt Susanna Krüger. "Das Ziel, bis zum Jahr 2030 allen Kindern Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung zu gewähren, würde in weite Ferne rücken. Die Interessen der Kinder müssen Vorrang vor den Forderungen von Kreditgebern haben. Wir dürfen nicht zulassen, dass sich COVID-19 dem in den Weg stellt."

Save the Children fordert:

- ▷ dass die Weltbank 35 Milliarden Dollar für Bildungsausgaben bereitstellt.
- ▷ dass Regierungen Bildung zu einer Priorität erklären und dafür sorgen, dass die am meisten benachteiligten Kinder nicht zurückgelassen werden.
- ▷ dass Gläubiger den ärmsten Ländern einen Zahlungsaufschub gewähren. Dadurch könnten 14 Milliarden Dollar für Investitionen in Bildung frei werden.
- ▷ dafür zu sorgen, dass Kinder während der Schulschließungen Zugang zu digitalem Lernen und Schutzmöglichkeiten haben. Eine Rückkehr zur Schule muss sicher und inklusiv sein, es muss Zugang zu Schulesen und Gesundheitsdiensten geben und Kinder müssen die Möglichkeit bekommen, versäumten Schulstoff nachzuholen.

Lernen neu erfinden mit Blockchains

Wie ein innovativer Ansatz Schule bereichern könnte

Blockchains können das Lernen neu erfinden - als virtuelle Bildungskette. Sie bündeln alle Informationen zu einem Lerner und sind fälschungssicher.

Autorin: Prof. Dr. Julia Knopf • Foto: Unsplash

Seit etwa zwei Jahren ist die Technologie „Blockchain“, zu Deutsch „Kette aus Blöcken“, bekannt – auch seit dem Erfolg der Bitcoins. Selbst die Bildungsbranche interessiert sich allmählich für diese Technologie und lohnt erste Anwendungsmöglichkeiten aus. Nur wenige wissen allerdings, was sich hinter einer Blockchain verbirgt.

BLOCKCHAIN: EINE KETTE VON INFORMATIONEN

Grundsätzlich ist eine Blockchain eine Kette von Informationen. Je nachdem, in welcher Branche die Blockchain Anwendung findet, handelt es sich dabei um ganz unterschiedliche Informationen: In der Finanzbranche werden Kontonummern oder getätigte Käufe in der Blockchain gespeichert, in der Immobilienbranche besteht sie aus Mietverträgen, Mietzahlungsbestätigungen oder Nebenkostenabrechnungen. Im Bildungsbereich sind es beispielsweise Bewertungen wie Noten oder die individuelle Lösung einer Mathematikaufgabe. Aber was sind die Vorteile einer Blockchain? Um diese Frage zu beantworten, sind drei Eigenschaften der Blockchain wichtig: ihre Reihenfolge, ihr Netzwerk und ihre Sicherheit.

BLOCKCHAIN

Eine Blockchain ist eine Kette von Informationen. Bekannt wurden sie vor allem durch den bekannten Blockchain „Bitcoin“. In der Bildung können sie zukünftig eine wichtige Rolle spielen, in dem sie Informationen zu Lernern speichern.

BLOCKCHAIN: DIE REIHENFOLGE IST ENTSCHEIDEND

In der Blockchain sind alle Informationen chronologisch in einer Kette miteinander verbunden. Jede Information wird als Block – als Glied der Kette – gespeichert. Ein Beispiel:

Zwei Informationen über einen Schüler, Klausur Mathematik am 21. März und Zensur: 11 Punkte, werden miteinander verkettet. Die Blockchain versieht beide Informationen mit einer verschlüsselten Prüfziffer, einem sogenannten Hash, sowie einem Zeitstempel. Dieser Hash ist nun auf Block 1 - Klausur Mathematik am 21. März - und Block 2 - Zensur: 11 Punkte - gleich. Das heißt: Block 1 und Block 2 sind untrennbar miteinander verbunden, nur Block 2 kann auf Block 1 folgen. Die Reihenfolge der Blöcke ist demnach exakt bestimmt. Werden viele Blöcke auf diese Weise verkettet, entsteht eine Blockchain. Am Beispiel der Mathematiknoten könnte sie beispielsweise folgendermaßen aussehen: „Zeugnisnote 1. Halbjahr: 12 Punkte – Klausur Mathematik am 21. März – Zensur: 11 Punkte – Klausur am 14. Mai – Zensur: 9 Punkte – Klausur Mathematik am 3. Juli – Zensur: 13 Punkte – Zeugnisnote 2. Halbjahr: 11 Punkte“.

BLOCKCHAIN ALS NETZWERK

Eine Blockchain wie diese ist Teil eines Blockchain-Netzwerkes. Dieses Netzwerk ist vergleichbar mit einer herkömmlichen Webseite: Es braucht ein spezielles Programm, um das Netzwerk mit dem eigenen Computer zu betreten. Dieses programmieren IT-Spezialisten. Das Programm funktioniert wie ein Internet-Browser, zum Beispiel Safari oder Firefox. Mitglied des Netzwerks zur Mathematik-Blockchain aus dem obigen Beispiel sind alle Personen, die zu den Mathematikklausuren dieses Schülers einen Bezug haben, beispielsweise die Mathematiklehrkraft, der Schüler, der Mathematikprüfer, der Schulleiter und andere.

SICHERHEIT - DER VORTEIL EINER BLOCKCHAIN

Eine Blockchain ist dezentral. Das heißt, sie ist nicht auf einem, sondern auf allen Computern im dazugehörigen Blockchain-Netzwerk gespeichert. Die Computer kontrollieren

sich innerhalb des Blockchain-Netzwerkes gegenseitig und stellen sicher, dass die Blockchain überall identisch ist. Ohne diese Blockchain-Art der Speicherung wären die Informationen fehler- und manipulationsanfällig. Wird eine Manipulation von den Computern im Netzwerk entdeckt, bricht die manipulierte Kette in sich zusammen

Ein Beispiel: Der Schüler aus dem obigen Beispiel ist unzufrieden mit seiner Zensur, 11 Punkte in Mathematik, weil er einen Studiengang mit hohem Numerus Clausus anstrebt. Kurz vor Notenschluss schleicht er sich ins Lehrerzimmer und fälscht in der Notenkarrei seines Kurses die eigene Mathematiknote: Er gibt sich 13 Punkte. In der Blockchain ist eine solche Manipulation nicht möglich. Versucht jemand, die Blockchain zu verändern, wird dies sofort vom Blockchain-Netzwerk registriert. Verändert sich nur ein Block, zum Beispiel eine Zensur, innerhalb der Blockchain, stimmen die Hashs – die Prüfziffern – der nebeneinander liegenden Blöcke nicht mehr überein.

DIE BLOCKCHAIN ALS BILDUNGS-NETZWERK

Viele Lehrkräfte nutzen derzeit noch Moodle oder Clix – Programme zur Organisation von Lerninhalten oder Administrativem. Auf solchen Plattformen finden Schülerinnen und Schüler häufig Aufgaben, die ihre Lehrkräfte im Vorfeld für sie eingestellt und ihnen zugewiesen haben. Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es, diese zu bearbeiten. Problematisch an solchen Plattformen ist allerdings, wie isoliert die Arbeit in ihnen stattfindet: Jede Lehrkraft richtet eigene Kurse und Aufgaben für ihre Fächer und ihre Klassen ein. Fächer- und lehrkraftübergreifend bestehen keine Bezüge zwischen den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler. Bestehende Plattformen sind nicht in der Lage, Auskunft über individuelle Stärken und Schwächen eines Schülers oder einer Schülerin zu geben.

Die Blockchain macht genau das möglich: Alle Akteure im Schulalltag sind Teil

eines Schul-Blockchain-Netzwerks. Die Einzelinformationen sind in diesem Netzwerk beispielsweise Lernaufgaben, die unterschiedliche Lehrkräfte einstellen, die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler sowie die dazugehörigen Bewertungen. Auch hier gilt: Zueinander passende Blöcke werden automatisch verbunden – es ergibt sich für einen Schüler beispielsweise eine solche Kette:

„Französischaufgabe – Lösung – Bewertung der Lösung durch die Fachlehrkraft – Rückmeldung dieser Lehrkraft“.

Im Laufe eines Schuljahres wird diese Kette für unzählige bearbeitete Aufgaben aus den unterschiedlichsten Schulfächern weitergeführt. Es entsteht so ein tagesaktuelles Bildungsprofil.

BLOCKCHAIN ALS QUALIFIKATIONS-NETZWERK

Im Laufe des eigenen Bildungsweges sammeln sich unzählige voneinander unabhängige Dokumente wie Zeugnisse und Zertifikate an. Fälschungssicher sind diese Dokumente nicht.

In der Blockchain-Bildung der Zukunft sieht das anders aus: Hier werden sämtliche Bildungsetappen in der Blockchain dokumentiert. Ein Schüler ist Teil eines Qualifikations-Blockchain-Netzwerks. Auch dieses Netzwerk besteht aus unterschiedlichen Einzelinformationen. Zueinander passende Informationen – eine erbrachte Leistung und die dafür vorgesehene Qualifikation – wer-

den automatisch zusammengefügt. Wann immer dieser Schüler also beispielsweise ein Zeugnis, einen Schulabschluss oder auch die Bescheinigung einer Weiterbildungsmaßnahme im Beruf erhält, wird diese Information in seine Qualifikations-Blockchain eingespeist. Ist dieser Schüler im Erwachsenenalter angekommen, spiegelt die manipulationssichere Blockchain seinen persönlichen Bildungsweg wider.

BLOCKCHAIN IN DER BILDUNG: ERSTE KONZEpte

Die Blockchain-Technologie erfordert eine digitale Infrastruktur, die es heute noch nicht flächendeckend gibt. Dennoch existieren international erste Initiativen, die Blockchain-Netzwerke in der Bildung nutzen.

Disciplina: Die Plattform aus Estland setzt sich zum Ziel, ein Netzwerk zu entwickeln, in dem Blockchains zur persönlichen Bildungslaufbahn einer Person entstehen. Informationen über besuchte Schulen, Ausbildungsbetriebe und Hochschulen sind in einer Blockchain enthalten. Damit möchte die Plattform individuelle Bildungsprofile entwickeln.

Odem: Es handelt sich dabei um ein Netzwerk aus der Schweiz, in dem Lehrkräfte aus unterschiedlichen Kontexten ihre Lernaufgaben, ihr Material oder ihre Lehre anbieten können. Lernende haben Zugriff darauf, können entsprechende Kurse buchen oder Materialien kaufen. Alle Aktivitäten werden in einer Blockchain gespeichert.

Blockchains bieten große Potentiale im Bereich der schulischen Kooperation



Gilgamesh: Die Plattform des US-Unternehmens Skiral Incorporation möchte Leser, Autoren und Verlage näher zusammenbringen. Sie alle diskutieren, rezensieren oder kommentieren dort Literatur. Alle Aktivitäten werden in der Blockchain gespeichert.

BLOCKCHAIN ALS KOOPERATIONS-NETZWERK

Ein Potenzial der Blockchain-Technologie ist die Kooperation. Eine Blockchain besteht aus Informationen vieler Einzelpersonen. Im Bildungskontext sind es verschiedene Informationen von Lehrkräften, Lernenden, Prüfenden und so weiter. Die Kooperation, die zwischen diesen Personen zwangsläufig herrscht, kann von der Blockchain genutzt werden. So ist es denkbar, ein Kooperations-Blockchain-Netzwerk ähnlich eines Sozialen Netzwerks aufzubauen, das Informationen und Wissen in Blockchains bündelt.

Ein Beispiel: Für eine Schülerin der zehnten Klasse steht bald die Abschlussprüfung an – in Deutsch ist ein Roman prüfungsrelevant. Um sich auf die kommende Prüfung vorzubereiten, nutzt diese Schülerin das beschriebene Kooperations-Blockchain-Netzwerk. Es macht den Austausch, die Diskussion aber auch das Rezensieren über die Literatur möglich. Die einzelnen Informationen innerhalb dieses Netzwerks sind sämtliche Beiträge, die seine Nutzerinnen und Nutzer zu literarischen Werken getätigkt haben. Die Blockchain-Technologie registriert die Aktivität aller Nutzerinnen und Nutzer und fügt Informationen über jede Person zu deren persönlicher Blockchain zusammen – die eigene Nutzungshistorie. Für Lehrkräfte bedeutet das, dass sich Wissen, Kompetenzen und auch Interessen vieler Personen in einem solchen Kooperations-Blockchain-Netzwerk bündeln lassen. Blockchain ermöglicht den Austausch über Unterrichtsthemen. Auch ist es denkbar, ein solches Netzwerk in kooperativen Arbeitsphasen zu nutzen.

Prof. Dr. Julia Knopf

leitet den Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch Primarstufe und das Forschungsinstitut Bildung Digital an der Universität des Saarlandes. Sie ist Gründungsmitglied und Geschäftsführerin der Beratungsunternehmen für digitale Medien KLEE – kreativ lernen und Erfolg erleben und der Didactic Innovations GmbH.

Johanna Mosbach

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch Primarstufe und im Forschungsinstitut Bildung Digital an der Universität des Saarlandes. Michael Nagel ist Lehrbeauftragter an der Universität des Saarlandes und Consultant bei der Didactic Innovations GmbH.

„Wir brauchen Lehrkräfte genauso wie Mediziner und Ingenieurinnen.“

Ein Interview mit Prof. Dr. van Ackeren vom Projekt „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der Universität Duisburg-Essen

Inklusion, Mehrsprachigkeit, Digitalisierung – Lehrerinnen und Lehrer stehen ständig neuen Herausforderungen gegenüber, auf die die Lehrkräftebildung reagieren muss. Andreas Müllauer und Karoline Estermann sprachen mit Prof. Dr. Isabell van Ackeren von der Universität Duisburg-Essen über die Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland.

Quelle: [bildungsklick](#) • Foto: [Unsplash](#)

Frau Prof. Dr. van Ackeren, wie beurteilen Sie den aktuellen Stand der Lehrerbildung in Deutschland?

In den letzten Jahren gab es sehr viele Reformen, um die Lehrerbildung neu zu strukturieren. Die Praxisphasen sind beispielsweise gestärkt worden: Viele Bundesländer haben Praxissemester eingeführt, in denen die Studierenden während eines Schulhalbjahrs in der Schule sind. Wir verzeichnen außerdem eine deutliche Ausweitung der Professionsforschung. Damit einher geht, dass Entwicklungen in der Lehrerbildung stärker wissenschafts- und forschungsbasiert sind. Zudem gibt es zusätzliche Ressourcen, beispielsweise durch den Ausbau der Zentren für Lehrerbildung, den Ausbau der Fachdidaktiken in allen Bundesländern oder neue Professuren, die für Inklusion geschaffen wurden. Neben den positiven Entwicklungen sehe ich aber auch, dass es zwischen den Ländern weiterhin recht unterschiedliche Ausbildungsmodelle gibt.

Wie bewerten Sie diese Unterschiede?

Der Föderalismus trägt dazu bei, dass unterschiedliche Modelle erprobt werden können. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ fördert beispielsweise, dass man sich über Unterschiede und sinnvolle Modelle austauscht und gleichzeitig hinterfragt, welche Standards übergreifend gelten sollten. Wir brauchen durchaus auch mehr Vergleichbarkeit in der Lehrerausbildung, damit wir auch in den Schulen zu vergleichbareren Bedingungen beitragen. Es handelt sich hier um ein gewisses Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Flexibilisierung, das es im Hinblick auf die Ausbildungsqualität immer wieder zu reflektieren gilt.

Vor welchen Herausforderungen stehen Hochschulen bei der Lehrerbildung?

Eine Schwierigkeit ist, entsprechendes Personal zu gewinnen und zu halten. Wir stehen in Konkurrenz zum Arbeitsmarkt Schule. Dort kommen die Studienabgänger gut unter und werden in der Regel verbeamtet. An den Universitäten gibt es zumeist befristete Angestelltenverträge, die vergleichsweise weniger attraktiv sind. Dabei müssen für die

optimale Lehrerbildung die Rahmenbedingungen stimmen. Das fängt schon beim Personal an.

Wo sehen Sie Verbesserungsbedarf bei der Lehrerbildung in Deutschland?

Es muss systematischer erfasst werden, was Absolventinnen und Absolventen am Ende von Ausbildungsphasen tatsächlich können. Inwiefern die Inhalte der Modulhandbücher vermittelt wurden und sich bei Studierenden tatsächlich als Kompetenz nachweisen lassen, ist ein zentrales Thema. So lässt sich auch analysieren, wie Ausbildungskonzepte tatsächlich wirken. Außerdem muss darüber nachgedacht werden, wie wir im Studium prüfen: Ob Massenklausuren beispielsweise immer zielführend in Hinblick auf Kompetenzen für das Berufsfeld sind, ist sicherlich fraglich. Bei den Kompetenzen geht es schließlich auch um Haltungen und Einstellungen. Für mich gehört es als Ausbildungsziel dazu, dass Unterricht später nicht als private Angelegenheit betrachtet wird. Grundsätzlich müssen wir zudem besser analysieren, an welchen Stellen Brüche im Lehramtsstudium entstehen. Wir verlieren zu viele junge Menschen, die abbrechen. Die Herausforderung besteht darin, Absolventenquoten zu verbessern, ohne Qualitätsstandards in der Ausbildung abzusenken. Außerdem sollte mehr auf die Lehrerfortbildung geschaut werden.

Warum?

Weil Lehrkräfte so viel schneller für akut anstehende Herausforderungen qualifiziert werden müssen. Aktuelle Beispiele sind das Thema Flucht, also etwa der Umgang mit Traumata, Mehrsprachigkeit und fehlenden Deutschkenntnissen, oder die Themen Inklusion und Digitalisierung. Lehrkräfte müssen sich heute beispielsweise mit Social Media, Cyber-Mobbing und der Frage beschäftigen, wie sie Medien sinnvoll für Lernprozesse nutzen können. Dazu kommt der Paradigmenwechsel von der sogenannten Inputorientierung hin zur Outputorientierung. Bis wir diese Themen in der ersten Phase der Lehrerausbildung verankert haben und die Lehrkräfte mit entsprechenden Kompetenzen in der Praxis ankommen, sind Jahre vergangen. Wir müssen auch Hochschulen stärker in die dritte Phase der



Die deutsche Lehrerausbildung müsste besser erfassen, welche Ausbildungskonzepte tatsächlich wirken

Lehrerbildung einbinden, die bei der Fortbildung mit ihrer Expertise aktuell häufig außen vor bleiben.

Wie werden neue Anforderungen in die Lehrkräftebildung integriert?

Es wird erwartet, dass sich alle großen gesellschaftlichen Anforderungen in der Lehrerausbildung abbilden. Die enorme Herausforderung besteht darin, die neuen Themen in den Curricula zu verankern und Personen mit einschlägiger Expertise zu finden, die diese Themen voranbringen. Unsere Studierenden befassen sich beispielsweise mehrmals während des Studiums mit Inklusion und erhalten dafür, so sieht es die Landesgesetzgebung vor, entsprechende Credits. Zudem findet ein Austausch mit der zweiten Phase der Lehrerbildung statt, der Ausbildung in der Praxis. An unserem Standort haben wir zum Beispiel einen guten Austausch mit den kooperierenden Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung. Dort arbeiten wir gemeinsam an den neuen Themen. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat dazu beigetragen, dass wir uns noch stärker vernetzen und mit Kooperationspartnern zusammenarbeiten, die in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung aktiv sind. Dazu gehören auch die Akteure der Lehrerfort- und -weiterbildung.

Welchen Zweck verfolgt die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“?

Bund und Länder haben sich darauf geeinigt, substanzelle Mittel zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung zur Verfügung zu stellen. Alle deutschen Hochschulstandorte, die Lehrerbildung anbieten, konnten sich einzeln oder im Verbund mit Projektideen bewerben, durch die sie die Lehrerbildung zukunftsgerichtet weiterentwickeln wollen. Jeder Antragsteller musste eine Stärken-Schwächen-Analyse vorlegen und darlegen, in welchen Bereichen und wie etwas verbessert werden soll. Die praxisnahe Weiterentwicklung ist ein ganz zentrales Thema der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, ebenso wie die Aufwertung des

Lehramtsstudiums. Das Programm schafft Aufmerksamkeit, um das Lehramtsstudium zu verbessern.

Inwiefern?

Lehrerbildung hat oftmals einen anderen Stellenwert als Hauptfachstudiengänge an den Universitäten. Durch das Förderprogramm rückt die Lehrerbildung öffentlich und innerhalb der lehrerbildenden Institution noch stärker in den Fokus. Es soll noch deutlicher werden, dass wir ein wichtiges Feld bearbeiten, das gesellschaftlich höchst relevant ist. Lehrerinnen und Lehrer haben einen großen Einfluss auf nachwachsende Generationen, die wiederum Studierende und Absolvierende werden sowie in gesellschaftlichen Positionen Einfluss nehmen. Das Bewusstsein dafür soll geschärft werden, dass wir Lehrerinnen und Lehrer genauso wie Mediziner und Ingenieurinnen brauchen. Es ist sinnvoll, weitere Ressourcen in diesem Bereich der Universitäten zu investieren und eine gute Ausstattung sicherzustellen, um das Studium attraktiver zu machen und mehr junge Menschen dafür zu begeistern.

Sie sind Projektleiterin der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der Universität Duisburg-Essen. Welche Erfolge können Sie vor Ort vorweisen?

Das sind die mittlerweile etablierten Austauschstrukturen mit der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Zudem haben wir ein Graduiertenkolleg zur Nachwuchsförderung eingerichtet mit dem Schwerpunktthema Lehrerbildung und Professionalisierung. Lehrerbildung ist außerdem mittlerweile fester Berichtspunkt in den hochschulischen Gremien. Mit der Stadt Essen zusammen begleiten wir zurzeit die Einrichtung einer Universitätsschule, in die wir unsere Ideen und Konzepte aus der Qualitätsoffensive mit einfließen lassen können.

Arme Kinder, schlechte Schulen

Lehrermangel, Unterrichtsausfall, Vertretungsstunden – mit diesen Problemen kämpfen in Berlin besonders Schulen in sozialen Brennpunkten

Text: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Obwohl schon lange zusätzliche Mittel an Schulen fließen, in denen besonders viele Kinder aus einkommensschwachen Haushalten lernen, ist die Qualität dieser Schulen messbar schlechter als die von Schulen mit einer günstigeren sozialen Zusammensetzung. Das zeigt eine Studie des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB), die am Beispiel von Berlin untersucht hat, wie die soziale Mischung an einer Schule und deren Qualität zusammenhängen.

Die Autoren Marcel Helbig (WZB) und Rita Nikolai (Humboldt-Universität zu Berlin) kommen zu dem Schluss, dass gerade die sozial benachteiligten Schulen unter den schwierigsten Bedingungen arbeiten. Um die soziale Lage einer Schule zu bestimmen, wird der Anteil der Schüler ermittelt, die von den Lernmitteln befreit sind. Die Lernmittelbefreiung dient als Indikator für Einkommensarmut der Eltern. Die Schulqualität untersuchte das Forscherteam anhand von vier Merkmalen: dem Lehrermangel, der sich in der Unterrichtsabdeckung widerspiegelt, dem Unterrichtsausfall, dem Anteil an Vertretungsstunden sowie dem Anteil von Quereinsteigern am Lehrkörper. Erstmals wurden auch die Schulinspektionsberichte einbezogen, die die pädagogische Qualität des Unterrichts bewerten. Die verwendeten Daten stammen aus den Schuljahren 2010/11 bis 2016/17.

Für die Unterrichtsabdeckung zeigt die Studie zum einen, dass nur rund die Hälfte der Schulen eine Unterrichtsabdeckung von 100 Prozent erreicht – die Zahl der Lehrkräfte also dem entspricht, was rechnerisch für den Unterricht an einer Schule benötigt wird. Zum anderen wird deutlich, dass die Unterrichtsabdeckung vor allem an den Grundschulen mit der sozialen Lage zusammenhängt. So erreichen bei sozial privilegierten Grundschulen (unter 10 Prozent lernmittelbefreier Kinder) 55 Prozent eine 100-prozentige Unterrichtsabdeckung, bei sozial benachteiligten (ab 50 Prozent lernmittelbefreiter Kinder) nur 35 Prozent.

Mit einer schlechter werdenden sozialen Zusammensetzung an einer Schule steigt auch der Anteil der Schulstunden, die nicht von der regulären Lehrkraft unterrichtet werden. So müssen an sozial privilegierten Grundschulen knapp 10 Prozent aller

Schulstunden vertreten werden, an Schulen mit 70 Prozent lernmittelbefreiter Schüler sind es 14,5 Prozent.

„Wenn ein Lehrer eine Schulstunde vertreten muss, kann er selten dort ansetzen, wo seine Kollegin in der letzten Stunde aufgehört hat. Stunden, die vertreten werden müssen, können daher nicht so effektiv sein wie regulärer Unterricht“, sagt WZB-Forscher Marcel Helbig. Soziale Unterschiede bei den Ausfallstunden zeigen sich hingegen bei den Sekundarschulen. An sozial benachteiligten Schulen fallen 50 Prozent mehr Schulstunden aus als an sozial privilegierten Sekundarschulen.

Besonders ungleich sind die Quereinsteiger – Lehrkräfte ohne abgeschlossene pädagogische Ausbildung – über die Berliner Grundschulen verteilt. So ist ihr Anteil an Schulen mit mehr als 70 Prozent Kindern aus armen Haushalten 2,3-mal so hoch wie an jenen, an denen nur jedes zehnte Kind von den Lernmitteln befreit ist.

Die vom Autorenteam ausgewerteten Schulinspekitionsberichte zeigen vor allem für die Sekundarschulen, dass die Qualität des Unterrichts mit der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft korrespondiert. So schneiden Sekundarschulen mit vielen Kindern aus Familien, die staatliche Transferleistungen beziehen, schlechter ab – bei der Unterrichtsgestaltung, der Individualisierung von Lernprozessen, den Schulergebnissen und der Schulkultur, also der Beteiligung von Schüler*innen und Eltern.

Auffällig ist, dass gerade die Schulen, die den höchsten Anteil armer Kinder (70 Prozent und mehr) haben, nicht immer am schlechtesten abschneiden. Am ungünstigsten stellt sich die Situation eher an Schulen dar, deren Anteil lernmittelbefreiter Kinder zwischen 40 und 70 Prozent liegt. „Wir vermuten, dass die sozial am stärksten benachteiligten Schulen mehr Aufmerksamkeit und mehr Unterstützung durch Programme der öffentlichen Hand, aber auch der Zivilgesellschaft erfahren“, erklärt Rita Nikolai.

Die Ergebnisse haben nach Auffassung des Forscherteams über Berlin hinaus Bedeutung. In vielen Städten gibt es mittlerweile Schulen, an denen über die Hälfte der Kinder aus Haushalten kommen, die von staatlichen Transferleistungen leben. Anders

als Berlin haben einige Bundesländer bislang keine Programme für die sogenannten Brennpunktschulen aufgelegt. Zudem liegt Berlin beim Lehrermangel vorne. „In den ostdeutschen Bundesländern werden in den nächsten 15 Jahren 60 Prozent aller Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in Rente gehen. Ihre Stellen werden an Schulen in sozialen Brennpunkten, aber auch auf dem Land besonders schwer nachzubesetzen sein“, prognostiziert Marcel Helbig.

Marcel Helbig

ist Professor für Bildung und soziale Ungleichheit am WZB und an der Universität Erfurt.

Rita Nikolai

ist Heisenberg Stipendiatin der Deutschen Forschungsgemeinschaft am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Sexueller Kindesmissbrauch in Institutionen

Kommission liefert verbindliche Kriterien für Aufarbeitungsprozesse

Die Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs veröffentlicht heute ihre Empfehlungen zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs in Institutionen. Damit bekommen private, öffentliche oder nichtstaatliche Einrichtungen verbindliche Kriterien an die Hand, um zurückliegenden sexuellen Kindesmissbrauch aufzuarbeiten.

Text: Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs • Foto: Unsplash



Schutzkonzepte brauchen Aufarbeitung

Seit 2016 haben sich rund 1.500 Betroffene von sexuellem Missbrauch in Familien und Institutionen der Kommission in einer Anhörung oder mit einem schriftlichen Bericht anvertraut. Aus diesen Berichten konnten viele Erkenntnisse für die Empfehlungen gewonnen werden.

Prof. Dr. Sabine Andresen, Vorsitzende der Kommission: „Institutionen, die Fälle von sexuellem Kindesmissbrauch aufarbeiten wollen, wissen oft nicht, wie sie vorgehen sollen. Auch für heute erwachsene Betroffene, die Aufarbeitung einfordern und von Widerständen in Institutionen berichten, ist es wichtig, dass sie auf klare Kriterien zurückgreifen können. Um diese Lücke zu schließen, hat die Kommission ein Empfehlungspapier zu Rechten von Betroffenen und Pflichten von Institutionen in Aufarbeitungsprozessen entwickelt. Damit wird es möglich, gegenüber Institutionen einzufordern, dass sie nicht planlos und willkürlich vorgehen, sondern sich an übergreifenden Kriterien orientieren.“

Institutionen haben in der Vergangenheit nur selten Aufarbeitung betrieben, auch weil sexueller Kindesmissbrauch als Gewaltform nur wenig im öffentlichen Bewusstsein war und Betroffene nicht gehört wurden. Das ist heute anders. „Wenn Mädchen oder Jungen sexualisierte Gewalt in Heimen oder Internaten, Kirchen, Schulen oder Vereinen wie dem Sport oder anderen Freizeitbereichen erlebt haben, sind diese Einrichtungen dazu verpflichtet, sich mit ihrer Gewaltgeschichte auseinanderzusetzen und durch Aufarbeitung Verantwortung für die Vergangenheit in ihrer Institution zu übernehmen“, so Prof. Dr. Sabine Andresen. „Das sind sie den heute erwachsenen betroffenen Menschen schuldig, aber auch den Kindern und Jugendlichen, die sich in ihrer Institution aufhalten und ein Recht darauf haben, geschützt zu werden.“

Viele Einrichtungen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, haben in den letzten Jahren Schutzkonzepte eingeführt. Prävention läuft ohne tiefgreifende Aufarbeitung jedoch Gefahr, wirkungslos zu bleiben, wenn Strukturen, die Missbrauch in einer Institution ermöglicht haben, unbekannt bleiben und weiterhin bestehen. Aufarbeitung fragt: Waren Kinder und Jugendliche in der Vergangenheit sexualisierter Gewalt ausgesetzt? Welche persönlichen sozialen Folgen hatte das für die Betroffenen? Wer sind die Täter oder Täterinnen und arbeiten sie noch heute mit Kindern oder Jugendlichen? Wer waren die Mitwissenden, die nichts unternommen haben, um Kindern und Jugendlichen zu helfen? Kann aufgezeigt werden, was sie gebraucht hätten, um Mädchen und Jungen besser zu schützen?

Die Empfehlungen der Kommission benennen u.a. die Voraussetzungen, damit das Recht von Betroffenen auf Aufarbeitung verwirklicht werden kann. Dazu gehört an erster Stelle eine aufgeschlossene Haltung gegenüber den Rechten der Betroffenen und den Pflichten der Institution. Von entscheidender Bedeutung ist zudem, dass der Aufarbeitungsprozess von einem unabhängigen Aufarbeitungsteam geleitet wird. Eine öffentliche Bekanntmachung, Möglichkeiten für eine Beteiligung von Betroffenen an dem Prozess, Transparenz, Hilfs- und Begleitangebote und die Vernetzung von Betroffenen sind ebenfalls wichtige Bedingungen für eine gelingende Aufarbeitung.

Des Weiteren gehen die Empfehlungen auf Rechtsfragen ein, auf die verschiedenen Beteiligten im Aufarbeitungsprozess, auf Fragen der Finanzierung, auf Methoden und Formate der Aufarbeitung, auf die Gestaltung von Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, auf Formate der Anerkennung und nicht zuletzt darauf, wie Prävention und Schutz von Kindern nach der Aufarbeitung gestärkt werden können.

Die Kommission liefert mit ihren Empfehlungen erstmals verbindliche Kriterien für Aufarbeitungsprozesse. Damit diese gelingen, braucht es jedoch von jeder Institution den Willen zur Aufarbeitung.

Irritierende Befunde und unbequeme Wahrheiten – Teil 2¹

Pädagogische Maßnahmen aus Hatties Sicht

In der Fortsetzung des Beitrages aus Heft 02:2020 kommen jene Ergebnisse zur Sprache, die bisher weniger im Zentrum der Aufmerksamkeit bei der Rezeption der Hattie-Studie standen, wiewohl sie gleichfalls äußerst relevant sind. Während in der letzten Ausgabe schulexterne Bedingungen für den Lernerfolg sowie Wirkungen organisatorischer Maßnahmen wie Klassenwiederholungen, Klassengröße und systemsteuernde Maßnahmen im Mittelpunkt standen, geht es in der vorliegenden Ausgabe vorrangig um verschiedene pädagogische Maßnahmen.

Autoren: Ulrich Steffens & Dieter Höfer

UNTERRICHTSMETHODEN

Methodenbücher stehen hoch im Kurs. Unzweifelhaft sind sie wichtig, weil sie bei der Unterrichtsdurchführung für geordnete Verhältnisse sorgen und die operativen Ausführungen steuern. Darüber hinaus geben sie Lehrerinnen und Lehrern ein Gefühl der Sicherheit in dem von vielen Unwägbarkeiten gekennzeichneten Dschungel des Lehrens und Lernens. So wichtig unter diesen Aspekten die Methodenfrage auch immer sein mag, durch sie ist jedoch noch nicht sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler auch wirklich lernen. Die Güte von Unterricht, also der inhaltliche Tiefgang und die fachdidaktische Durchdringung bleiben davon zunächst einmal unberührt.

Auffallend bei den vorangegangenen Aufarbeitungen der Forschungsbilanz war ein Ergebnismuster, das ein ganzes Spektrum an Untersuchungsergebnissen umfasst. Es lässt sich dahingehend bilanzieren, dass es nicht auf die Oberflächenphänomene (die sogenannten »Sichtstrukturen«) von Unterricht ankommt, sondern auf die »Tiefenebene«. Am deutlichsten wurde das ersichtlich bei einem Vergleich reformpädagogischer Konzepte, bei denen die »Sichtstruktur«-Faktoren nur geringe Effektmaße zeigten und die »Tiefenstruktur«-Faktoren demgegenüber durch hohe Effektmaße aufgefallen waren. Daraus ließe sich in zugespitzter Weise folgern, dass es nicht so sehr auf die äußerliche Form des Unterrichts, sondern vielmehr auf den unterrichtlichen Tiefgang bzw. die kognitive Herausforderung, das Verstehen und Verarbeiten tiefliegender Zusammenhänge und ein anregungsreiches Lernmilieu ankommt. Mit anderen Worten: Die Methodenfrage ist gegenüber der Inhaltsfrage von nachgeordneter Bedeutung.

FÖRDERPROGRAMME

Ein für Schulsysteme im deutschsprachigen Raum überraschendes Ergebnismuster betrifft die Befunde für curriculare Programme und Materialien. Die entsprechenden Konzepte erreichen Effektmaße zwischen $d = .58$ (»Leseverständnis-Förderung«) und $d = .77$ (»Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf«)² und sind von daher sehr be-

eindruckend (vgl. dazu Kap. 4.2). Sie beziehen sich vorrangig auf Fördermaßnahmen für lernschwächere Schülerinnen und Schüler.

Aufgrund der Arbeitstraditionen von Lehrerinnen und Lehrern in den Schulsystemen der deutschen Bundesländer spielen solche Programme bislang so gut wie keine Rolle im Unterricht. Insofern sind es die Lehrpersonen auch nicht gewohnt, mit ausgearbeiteten Programmen zu arbeiten, die ihnen sozusagen ihr unterrichtliches Vorgehen vorschreiben und die Abläufe zumindest in den Grundzügen festlegen. Möglicherweise entspricht das nicht ihren Handlungsmustern, weil sie diese in ihrer Ausbildung nicht kennengelernt haben und auch in ihrem Beruf keinen Stellenwert erlangt haben. Zudem scheinen sie nicht den Grundüberzeugungen der Lehrerrolle zu entsprechen, in der die »pädagogische Freiheit« ein hohes Gut darzustellen scheint, sodass – zugespitzt gesagt und prinzipiell betrachtet – der Unterricht für jede Stunde neu erfunden wird.

Demgegenüber könnte der Einsatz professionell vorgefertigter curricularer Materialien nicht nur eine erhebliche Zeiterparnis nach sich ziehen, sondern auch unter curricularen Gesichtspunkten den Vorteil haben, dass mit ihnen ein bestimmtes inhaltliches und fachdidaktisches Niveau verbunden werden kann, sodass sich mit entsprechenden Materialien unterrichtliche Reformen unterstützen lassen (z. B. kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung).

Wenn man weiß, wie nützlich curriculare Programme sein können, diese aber dennoch nicht zum Einsatz kommen, dann enthält diese Gegenläufigkeit eine gewisse Brisanz. Dies gilt umso mehr, wenn es aufgrund großer pädagogischer Herausforderungen einen besonderen Bedarf an Fördermaßnahmen gibt, zu denen die erwähnten Programme nutzbringend zur Anwendung kommen könnten.

Ein herausragendes Beispiel betrifft die Leseförderung, die seit den Veröffentlichungen zu PISA 2000 ein anerkanntes zentrales pädagogisches Anliegen darstellt. Dabei geht es um die Forschungsergebnisse zur sogenannten »Risikogruppe«. Diese besagen, dass ein hoher Anteil von Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit in den grundlegenden Domänen über Kompetenzen auf Grundschulniveau verfügt und deshalb kaum in der Lage ist, eine weitere Ausbildung fortzuführen und erfolgreich abzuschließen. Bei den Erhebungen zu PISA 2000 betraf dies

beispielsweise für die Lesekompetenz ein Viertel aller Jugendlichen (vgl. dazu Baumert et al. 2001). Dieser Sachverhalt ist nicht nur in einer pädagogischen Perspektive äußerst problematisch, sondern hat verständlicherweise auch gesellschaftspolitische und ökonomische Implikationen. Im Übrigen weisen die hohen Misserfolgsquoten in gewisser Weise auch auf ein Scheitern unseres Schulwesens hin.

Die Ergebnisse zur Risikogruppe hätten nach PISA 2000 zu einem systematischen Einsatz von Förderprogrammen zur Lesekompetenz führen können. Das fand jedoch in einer systematischen Weise nicht statt. Vielmehr wurde zu vielfältigen Maßnahmen aufgerufen, die häufig nur punktuell praktiziert wurden und nicht in einem curricularen Gesamtrahmen integriert waren. Über die Gründe für diese Entwicklung kann nur spekuliert werden. Auffallend jedoch ist, dass die gewählte Vorgehensweise den bereits angesprochenen Handlungsmechanismen und Handlungsmustern zu entsprechen scheinen: Die pädagogische Freiheit legt es nahe, dass jede Lehrperson und jede Schule ihre eigenen Fördermaßnahmen »erfinden«; externe Vorgaben stoßen auf Widerstand, erst recht »geschlossene« Programme; jedenfalls gibt es keine entsprechende Arbeitstradition für den systematischen Einsatz eines Förderprogramms. Hinzu kommt, dass die Aufmerksamkeit für empirische Forschungsergebnisse erst im Entstehen ist. Eine »evidence based policy« ist zwar von Bildungspolitikern erstmals im Zusammenhang der PISA-Studie propagiert worden, hatte aber noch keine Verbreitung in den politischen, administrativen und pädagogischen Handlungszusammenhängen gefunden.

UMGANG MIT HETEROGENEN LENVORAUSSETZUNGEN

Ein wesentliches Kennzeichen des deutschen Schulwesens ist seine Mehrgliedrigkeit. Dabei wird auf verschiedenen Niveaustufen in Form von Schulformen unterrichtet, und zwar in Westdeutschland (in der ehemaligen BRD) auf drei Niveaustufen (Gymnasium, Realschule und Hauptschule) und in Ostdeutschland (in der ehemaligen DDR) auf zwei Niveaustufen (neben dem Gymnasium noch eine weitere Schulform mit mehreren »Bildungsgängen«). Die Schülerinnen und Schüler werden nach der Grundschule diesen Schulformen zugeteilt, um sie auf ihrem jeweiligen Leistungsniveau angemessen beschulen zu können. Durch diese schulstrukturellen Lernarrangements soll der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung getragen und den unterschiedlichen Begabungen der Kinder und Jugendlichen entsprochen werden. Der Fördergedanke dabei besteht darin, Schülerinnen und Schüler auf einem einheitlicheren Niveau – sozusagen in homogenen Leistungsgruppierungen – unterrichten zu können.

An dieser Form des Förderns wird kritisiert, dass sie aufgrund ihrer pauschalen Zuordnung in festgefügten Leistungsklassen (Gymnasium, Realschule, Hauptschule o.ä.) den Ansprüchen an eine individuelle Förderung der Lernenden nicht gerecht werden würde. (In der Zwischenzeit gibt es je nach Bundesland auch andere Schulformzuschnitte, insbesondere in Form einer Zweierunterteilung in Gymnasium und noch einer weiteren Schulart.)

Die Alternative wird in einer gemeinsamen Schule für alle Schülerinnen und Schüler gesehen, vereinfacht gesagt in Form einer Gesamtschule oder Gemeinschaftsschule, in der dann in Leistungskursen und mit binnendifferenzierenden Maßnahmen unterrichtet wird. Sowohl dieses Einheitsschulsystem einerseits als auch das gegliederte Schulsystem andererseits sind umstritten. An dieser Stelle soll auf die entsprechende Kontroverse nicht näher eingegangen werden, vielmehr sei hier nur erinnert an den in den 1960er Jahren in der ehemaligen Bundesrepublik eingeführten Gesamtschulversuch zum einen und an das Einheitsschulsystem in der ehemaligen DDR, das im Zuge der Wiedervereinigung abgeschafft wurde, zum anderen.

Vor dem Hintergrund dieser bildungspolitischen Auseinandersetzung ist die Frage naheliegend, inwiefern Ergebnisse aus der Schulforschung sachdienliche Hinweise für eine angemessene Lösung im Umgang mit heterogenen Lenvoraussetzungen beitragen können. So war



Die Einteilung von Schülern in „leistungshomogene Klassen“ löst aus Hatties Sicht nicht das Problem heterogener Lenvoraussetzungen

über die Hattie-Studie zu lesen, dass Strukturfragen keine Rolle spielten, da es vielmehr auf die Lehrpersonen und die Güte ihres Unterrichts ankomme. Dazu ist zu sagen, dass Hattie vor dem Hintergrund der Forschungsbilanz zwar Strukturmaßnahmen als unerheblich dargestellt hatte, damit aber nicht die hier zur Diskussion stehenden Schulform- bzw. Schulsystemstrukturen meint.

Was die Schulsystemstrukturen anbelangt, so zeigen die Untersuchungsergebnisse in der Forschungsbilanz von Hattie, dass die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in »leistungshomogene Klassen« (»tracking«) durchschnittlich nur zu unbedeutend besseren Lernleistungen führt ($d = .12$); Hattie spricht von einem »minimalen Effekt«. Die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in homogenen Klassen des gegliederten Schulsystems (beispielsweise in Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen) löst folglich das Problem im Prinzip nicht besser als ein Unterrichten in leistungsgemischten Klassen mit unterschiedlichen Lenvoraussetzungen und Begabungen. Hinzu kommt jedoch, dass die soziale Ungerechtigkeit in den leistungshomogenen Klassen geringer ausgeprägt ist (Hattie 2013, S. 107; vgl. ausführlicher Abschnitt 5.5.2).

Insofern richtet sich der Blick nun auf andere mögliche Befunde, die eine Lösung im Umgang mit heterogenen Lenvoraussetzungen darstellen können. Welche Chancen bieten diesbezüglich individuelle Fördermaßnahmen? Leider liefert Hatties Forschungsbilanz keine passgenauen Ergebnisse. Allenfalls können einzelne Untersuchungsergebnisse indirekte Hinweise geben. So erweisen sich reformpädagogische Ansätze wie Freie Arbeit und Offener Unterricht als nicht wirksamer verglichen mit dem traditionellen Unterricht (vgl. Kap. 5.2). Eine inklusive Beschulung hat zwar positive Effekte für die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen; allerdings werden keine Ergebnisse berichtet, wie sich die Kinder und Jugendlichen ohne Beeinträchtigungen in den Klassen mit inklusivem Unterricht entwickeln (vgl. Abschnitt 5.5.3).

Am hilfreichsten für die Frage nach einer leistungsbezogenen, eventuell gar individuellen Förderung sind die Befunde zum kooperativen Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie verweisen zunächst einmal auf die hohe Bedeutung der Gleichaltrigen für die Lernentwicklung. Dieser Befund müsste für die Unterrichtsgestaltung weitaus mehr als



bisher Beachtung finden. Zum anderen lassen sie erkennen, mit welchen Konzepten binnen- und leistungsdifferenzierender Unterricht in kooperativen Lernarrangements die höchsten Effekte hat, nämlich mit »reziprokem Lehren« und mit »Peer-Tutoring« (vgl. Kap. 5.2).

Ganz entscheidend für einen wirksamen Unterricht in leistungs-heterogenen Lernkonstellationen ist maßgeblich das wechselseitige Feedback zwischen Lehrpersonen und Lernenden als Unterrichtsprinzip. Feedback ist ein unverzichtbarer Bestandteil unterrichtlicher Prozesse und damit eine Art beständiger Begleiter einer jeden Unterrichtsstunde. Individuelle Förderung äußert sich deshalb zu allererst in einer individuellen Diagnose der Lernenden und einer kontinuierlichen Lernverlaufsbegleitung (»Schüler-Monitoring«). Auf dieser Grundlage entwerfen Lehrpersonen ihre Unterrichtseinheit und die Unterrichtsstunden (vgl. ausführlicher Kap. 3). Von Lehrerinnen und Lehrern jedoch zu erwarten, dass sie auf dieser Grundlage für jeden Lernenden eine ganz individuelle Förderplanung vornehmen, stellt eine unhaltbare Erwartung dar. Von daher ist die Bezeichnung »individuelle Förderung« sehr unglücklich gewählt. Bei Eltern weckt sie zudem die Erwartung, dass ihr Kind eine ganz individuelle Betreuung erfährt und bei Lehrpersonen führt sie zu einer systematischen Überforderung unterrichtlichen Handelns.

„DER SCHLECHTE LEHRER“

Die stehende Redewendung meint natürlich nicht, dass das Phänomen unprofessionellen Handelns nur bei männlichen Lehrpersonen auftritt. Gut zu unterrichten ist sicherlich nicht eine Frage der Geschlechtszugehörigkeit, sondern der pädagogischen Kompetenzen. Und um diese Kompetenzen geht es, wenn von Lehrpersonen die Rede ist, die nachweislich deutlich schlechter unterrichten, und zwar in einem Ausmaß, das die Lernchancen der betreffenden Schülerinnen und Schüler erheblich schmälert (vgl. Kap. 4.1).

Diese Feststellung ist das eine, ihr Umgang in pädagogischen Arbeitszusammenhängen damit das andere. Gemeint ist das Tabu, das

besteht. Denn über unprofessionelles Lehrerhandeln wird wenig gesprochen, allenfalls hinter vorgehaltener Hand. Damit ist es jedoch nicht verhandelbar und schon gar nicht bearbeitbar. Eher wird für die Leistungsschwächen der betroffenen Schülerinnen und Schüler ein Förderprogramm aufgelegt (im Sinne eines Sitzenbleibens) als für die tätigen Lehrpersonen Beratung, Fortbildung und Coaching angeboten. Dafür ist keine einzelne Person verantwortlich zu machen, vielmehr ist das Problem systemgemacht und wird zudem von der Professionsgemeinschaft mitgetragen; dadurch ist es besonders wirksam.

Es wäre bereits viel gewonnen, wenn das Tabu gebrochen würde. Dabei geht es allerdings nicht darum, die betreffenden Lehrpersonen an den Pranger zu stellen, vielmehr müsste ihnen Hilfe zu Teil werden – vermutlich eine wirksamere Qualitätssorge als schulisches Qualitätsmanagement, Qualitätshandbücher und Qualitätsmonitoring.

In vielen Bundesländern wird der Lehrerfortbildung bzw. den schul- und lehrerbezogenen Unterstützungsmaßnahmen nur ein randständiger Stellenwert beigemessen. Das ist mit Blick auf die vorliegende Problematik und erst recht mit Blick auf die vorliegende Forschungsbilanz zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung (vgl. Kap. 4.2) eine prekäre Situation. Wie diese schwierige Lage überwunden werden könnte, zeigen die Forschungsbefunde über wirksame Maßnahmen hinreichend auf (vgl. dazu Hattie 2013, S. 143 ff.; siehe aber auch die gut verständliche Forschungsbilanz von Lipowsky 2011).

„MIT DEN AUGEN DER LERNENDEN“ – WIRKUNGSORIENTIERTES UNTERRICHTEN

Es sind vor allem die Bedeutung der Lehrperson und der Buchtitel »Visible Learning«, die in der Rezeption von Hatties Forschungsbilanz herausragen. Leider gerät dabei eine weitere Leitidee aus der Aufarbeitung der Forschungsbefunde durch Hattie etwas ins Hintertreffen, die mindestens den gleichen Rang in der fachöffentlichen Wahrnehmung verdient hätte. Gemeint ist das von Hattie verwendete Bild, »mit den Augen der Lernenden« zu unterrichten. Hattie verwendet dieses Bild zwar auch als einen Beleg, um Lernen »sichtbar« zu machen, dennoch wird es in der pädagogischen Diskussion weniger rezipiert. Dabei stellt es eine wunderbare Ausformung bzw. Veranschaulichung dafür dar, worauf es bei dem pädagogischen Gründanliegen einer »Schülerorientierung« im Kern ankommt, nämlich Bildung und Erziehung in der Perspektive von Kindern und Jugendlichen zu praktizieren. In dieser Perspektive wird Unterricht in einer zweifachen Sichtweise wahrnehmbar, und zwar aus einer Angebotsseite (Lehren) einerseits und einer Nutzungsseite (Lernen) andererseits.

Wenn Lehrpersonen die Nutzungsseite einnehmen, dann werden für sie die Lernmöglichkeiten und Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler sichtbar. Dadurch können Lehrerinnen und Lehrer vom Lernenden aus den Unterricht aufbauen – passgenau in adaptiver und kognitiv-anregender Art und Weise. In Verbindung mit lehr- und lernbezogenem Feedback und unter Einsatz formativer Evaluation werden zugleich die Wirkungen pädagogischen Handelns wahrnehmbar. Hattie verweist dabei auf den Befund, dass solche Lehrerinnen und Lehrer, die so arbeiten, die besonders wirksamen Lehrpersonen sind. Vor dem Hintergrund der Forschungsbilanz wünscht sich Hattie deshalb Lehrpersonen, die bereit sind, ihren Unterricht beständig zu reflektieren und zu verbessern (vgl. dazu ausführlicher Kap. 5.3).

In dieser Perspektive ist die Frage nach den pädagogischen Wirkungen in den Mittelpunkt des Handelns zu rücken (Wirkungsdanken). Dahinter verbirgt sich eine evaluative Arbeitshaltung, die auf den pädagogischen Nutzen des schulischen und unterrichtlichen Handelns ausgerichtet ist. Insofern könnte auch gefolgert werden, dass das bisherige Aufgabenspektrum der Lehrerrolle (Erziehen, Unterrichten, Beraten und Innovieren; vgl. Deutscher Bildungsrat 1970) um eine weitere Dimension mit den Komponenten der Reflexion, Diagnose und Evaluation zu erweitern ist.

Literatur

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen (Empfehlungen der Bildungskommission). Stuttgart: Klett.

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.

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.

Lipowsky, F. (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 398–417.

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.

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.

² Der Beitrag ist so verfasst, dass die aufgeführten Effektmaße „d“ zum Verständnis des Textes nicht unbedingt benötigt werden. Die mitgeteilten Effektmaße dienen in erster Linie der präzisierenden Berichterstattung und einer Transparenz der Belege. Um den Umgang mit empirischen Kennwerten zu erleichtern, sollen sie kurz erläutert werden: Im Grunde stellt die Effektstärke eine standardisierte Mittelwertdifferenz zwischen zwei Untersuchungsgruppen dar. Technisch gesprochen entspricht ein Wert von $d = 1.0$ einer Standardabweichung. „Hat etwa ein bestimmter Einflussfaktor auf die Schülerleistung eine Effektstärke

von $d = 1.0$, so bedeutet dies, dass aufgrund dieses Faktors die durchschnittliche Leistung der erfassten Gruppe um eine Standardabweichung steigt. Führt man diesen Faktor mit $d = 1.0$ neu in den Unterricht ein, würden diejenigen Schüler, die an diesem Programm teilnehmen, im Durchschnitt oberhalb von 84 Prozent derjenigen Schüler liegen, die an dem Programm nicht teilnehmen. Insofern ist eine Effektstärke von 1.0 ein in der Tat sehr starker Effekt.“ (Terhart 2011, S. 279) Für ein besseres Verständnis der Größenunterschiede bei Effektmaßen hilft vielleicht ein Vergleich weiter. Seit der Diskussion um die PISA-Ergebnisse werden Unterschiede gerne in Lernjahren ausgedrückt. Dabei entsprach ein Schuljahr Unterricht bei dem PISA-Zyklus von 2012 einem Effektmaß von etwa $d = .30$. In der empirischen Bildungsforschung besteht eine weitgehende Übereinstimmung darin, ab $d \geq .20$ von einem kleinen Effekt, ab $d \geq .50$ von einem mittleren Effekt und ab $d \geq .80$ von einem großen Effekt zu sprechen (vgl. dazu Cohen 1988).

Remote Learning

Distanzlernen aus US-amerikanischer Perspektive

Der Blick über den Tellerrand in die USA zeigt: Auch dortige Schulen stehen angesichts der Covid-19-Beschränkungen vor vergleichbaren Herausforderungen, den Schulbetrieb aus der Distanz zu organisieren. Die Sonderausgabe (Special Report) der renommierten Zeitschrift Educational Leadership „A New Reality, Getting Remote Learning Right“ (April 2020) zeigt, dass dieser Blick trotzdem – oder gerade deswegen – ein lohnenswerter ist.

Autorin: Nadine Lietzke-Schwert

„Keep It Simple, Schools!“ so der Appell von Justin Reich, Professor und Direktor des MIT Teaching Systems Lab, der im gleichnamigen Artikel den ersten einführenden Aufschlag zum Thema in dem Sonderheft macht. „Keep It Simple, Schools!“, weil, so beschreibt er, die Mehrheit der amerikanischen Schulen nicht in der Lage sei, mitten in der Pandemie kurzfristig auf Formate des Distanzlernens umzustellen. In vielen Familien fehlten die Geräte oder die entsprechende Breitbandausstattung und ein Großteil der Lehrer*innen sei nicht angemessen vertraut mit digitaler Didaktik. Auch die Unterstützung der lokalen Schulbehörden sei teils unzureichend. Studien zeigten weiterhin, dass den Schüler*innen bei aller Kompetenz für Online-Freizeitbeschäftigungen die Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Online-Beschulung fehlten. Kein spezifisch US-amerikanisches Szenario, vielmehr eines, was vielen deutschen Schulleiter*innen bekannt vorkommen dürfte. Als Leidtragende werden – wie immer – diejenigen Schüler*innen ausgemacht, die auch sonst zu den Benachteiligten gehören, während die, bei denen es offline gut läuft, letztlich auch online aus der Distanz zureckkommen.

Spannend nun, welche Schlüsse und Forderungen Reich daraus ableitet. Reich setzt auf pragmatische Lösungsorientierung und benennt drei Prinzipien, die im Bundesstaat Massachusetts im März 2020 für das Lernen aus der Distanz formuliert wurden:

- ▷ Beziehung [Care for students]: Fürsorge für Schüler*innen gewährleisten mit besonderem Blick auf die Bedürftigsten.
- ▷ Projektlernen [Create opportunities for projects and enrichment]: Rahmenbedingungen für Projektlernen schaffen unter besonderer Berücksichtigung der Interessen der Schüler*innen.
- ▷ Realistische Erwartungshaltung [Set realistic expectations]: Realistische Erwartungen setzen und auch sportliche, künstlerische etc. Aktivitäten einbeziehen bei (so weit wie möglich) Verzicht auf klassische Bewertungsformate.

Für Schulen, die ihr Selbstverständnis für das Lernen in der Pandemie an diesen drei Säulen orientieren möchten, identifiziert er vier Schlüsselfragen:

WIE SEHEN GUTE LERNMATERIALIEN AUS?

Der Blick auf Schulen, die rein virtuell mit asynchronen Lernformaten arbeiten, bestätigt, dass den Erziehungsberechtigten eine entscheidende Rolle als Lernbegleiter*innen zukommt. Damit verändern sich auch die Anforderungen an die von der Schule bereitgestellten Materialien und die Rolle der Lehrkraft. Die Verschiebung vom Instruktör im analogen Unterrichtsgeschehen findet nicht nur zum Lerncoach der Schüler*innen statt, sondern zu einem Lerncoach, für all die im häuslichen Kontext für das Gelingen des Lernprozesses Verantwortlichen. Da Eltern in pandemischen Zeiten sich nicht bewusst für asynchrone Lernformate des Home-Schoolings entschieden haben, sondern selbst mit Home-Office, der Betreuung von mehreren Kindern oder eigenen Sorgen und Nöten beschäftigt sind, stellt dies besondere Herausforderungen an die bereitgestellten Materialien. So sollten diese möglichst klare und einfache Zugänge bieten und realistisch in Hinblick auf die Leistungsanforderungen angelegt sein. Gleichzeitig sollten sich Möglichkeiten zum vertiefenden Lernen bieten, orientiert an den Interessen der Schüler*innen.

Als Vermittlungswege sollten nach Reich diejenigen gewählt werden, die sich im jeweiligen Schulkontext anbieten. Das können gedruckt oder digital verschickte Materialpaketse sein, ebenso wie deren Online-Bereitstellung, Broadcasts (Ein-Weg-Übertragung), telefonische Nachrichten, Podcasts oder Videobotschaften. Grundsätzlich gilt auch hier der Grundsatz, es so simpel wie möglich anzulegen, gerade wenn nicht alle Familien über Breitbandverbindungen verfügen. Auch der Übersetzung in verschiedene Sprachen und Leitfäden für die Kinder (und deren Eltern), die mit Einschränkungen lernen, kommen gesteigerte Bedeutung zu.

Was sich wie die „eierlegende Wollmilchsau“ anhört, muss gar nicht so komplex sein, wenn nicht der curricular zu vermittelnde Inhalt im Primärfokus steht, sondern die drei o. g. Prinzipien Beziehung, Projektlernen und realistische Erwartungshaltung. Als Beispiel führt Reich in diesem Zusammenhang ein erweitertes Tagebuchprojekt eines High School Lehrers an, der seine Schüler*in-

nen ermuntert hat, während des Lockdowns pro Tag 30 Minuten zu lesen und zwei Seiten Tagebuch zu gestalten, auf denen das eigene Erleben durch interessante Artikel, Nachrichten etc. ergänzt wird. Motiviert werden die Schüler*innen auch dadurch, dass er sein eigenes Tagebuch mit Ihnen teilt. Reich möchte an diesem Beispiel verdeutlichen, dass Lehrer*innen und Schulen sich auf solche Aktivitäten fokussieren sollten, die einfach und gleichzeitig vielschichtig sind, die ausgehend von den Interessen der Schüler*innen den Ausbau von Kompetenzen ermöglichen.

WIE KÖNNEN LEHRER*INNEN IHRE SCHÜLER*INNEN AUS DER DISTANZ COACHEN?

Die Coaching-Aufgabe aus der Distanz sieht Reich als ein Coaching im weiteren Sinne, was seine Kategorisierung der Coachingformate aufzeigt: (1) Broadcasts (z.B. Sprach- oder Videobotschaft) an die ganze Klasse, (2) Individualcoaching, (3) synchrone Meetings (z.B. Videokonferenzen mit einer ganzen Lerngruppe) oder (4) Coaching von Kleingruppen bzw. die Ermöglichung von Peer-Lernen. Er sieht die Schulen in der Pflicht, mit den Lehrer*innen bzgl. der unterschiedlichen Zielgruppen jeweils geeignete Formate zu definieren.

So können regelmäßige Broadcasts an die Klasse helfen, die Beziehung zu den Schüler*innen trotz räumlicher Distanz aufrecht zu erhalten. Die Themenpalette reicht von Unterstützungsangeboten, über die Kommentierung aktueller Entwicklungen bis hin zur positiven Würdigung gelungener Arbeitsergebnisse. Als Coaching sieht Reich aber ebenso, dass Lerngruppen, die sich in Prüfungsvorberreitungen befinden, eher Broadcasts mit fachlich-instruktionalem Charakter bekommen. Ebenso kann im Elementarschulbereich das regelmäßige Vorlesen von Kapiteln aus einem Kinderbuch mittels Sprachnachricht für die Beziehungspflege genutzt werden. Den Coachingbegriff legt er somit sehr zielgruppenspezifisch aus.

Als entscheidend sieht Reich auf Grund der Erfahrungen rein virtuell arbeitender Schulen, die Qualität der Bemühungen von Lehrer*innen um individuelle Coachingangebote über Telefonate, Videokonferenzen u.a.. Inwieweit solche regelmäßigen Gespräche tutoriellen Charakter haben, zur fachlichen Beratung oder schlicht zum Zuhören genutzt werden, liegt beim Coachee. Besondere Aufmerksamkeit sollte den Schüler*innen zukommen, deren häusliche Unterstützung nicht unbedingt gegeben ist und die schon im Regelschulbetrieb Schwierigkeiten hatten.

Synchrone Coachingformate wie Videokonferenzen sieht Reich als mächtige Instrumente für die Erhaltung eines Gemeinschaftsgefühls trotz räumlicher Distanz. Wichtig ist hier auf eine Etikette im Umgang miteinander zu achten und sich der Risiken (u.a. heimliche Aufnahmen, Blick in die Privatsphäre der Teilnehmer) bewusst zu sein.

WIE KÖNNEN LEHRER*INNEN, SCHÜLER*INNEN UND FAMILIEN ZU PARTNER*INNEN WERDEN?

Reich sieht in dem allgemeinen Ohnmachtsgefühl („...feels like something is being done to us.“) eine Chance, dass die in der Schulgemeinschaft beteiligten Parteien neu miteinander ins Gespräch kommen. Ziel ist dabei, dass dadurch einerseits Schulen neue Ideen generieren können, dass andererseits Eltern sich mehr als Partner*innen und damit auch verbindlicher als verantwortliche Akteur*innen für das Lernen des eigenen Kindes wahrgenommen fühlen.

Er benennt drei einfache Fragen über die solche Gespräche zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen bzw. Schule und Eltern angesstoßen werden könnten: Wie geht es dir/Ihnen? Was ist für dich/ für Sie gut gelaufen? Was können wir mehr oder besser tun, um dich/ihr Kind beim Lernen zu unterstützen?

WIE IST DER NEU-START GEPLANT?

Im Bewusstsein, dass ein großer Teil der Schüler*innen trotz aller Bemühungen in der Zeit der Schulschließung nicht die sonst üblichen Lernerfolge hat erzielen können, sieht Reich neben der Organisation des Remote-Lernens als ebenso wichtige Aufgabe von Schule, für die Zeit des Neu-Starts zu planen. Hier gilt es, ein besonderes Augenmerk darauf zu richten, welche Kompetenzen Schüler*innen für einen erfolgreichen Anschluss benötigen und wie fehlende Kompetenzen und Niveauunterschiede aus- bzw. angeglichen werden könnten.

FAZIT

Reichs Artikel kann gelesen werden als Bestätigung dafür, dass auch in amerikanischen Schulen mit Wasser gekocht wird. Er bietet eine strukturierte Zusammenschau der Versuche, den Lernbetrieb aus der Distanz aufrecht zu erhalten, ohne den Anspruch zu postulieren, das überzeugende Rezept für Remote Learning zu kennen. Auf die eigentliche Essenz seiner Ausführungen verweist Reich indirekt am Ende, wenn er sich fast über sich selbst wundert, dass er als Experte für educational technology kaum etwas diesbezüglich schreibt. Letztlich bringt er damit auf den Punkt, was die vielfältigen Erfahrungen in Schule remote auch hierzulande sichtbar machen: Ja, wir haben ein Digitalisierungsdefizit in unseren Schulen, aber: Hauptthema in Schule ist und bleibt der einzelne Mensch als Beziehungswesen. Deshalb brauchen wir – und dafür ebnen Reich den Weg, wenn er Coaching von Schüler*innen und deren Familien zum zentralen Thema seines Artikels macht – Personalisiertes Lernen; digital und analog. Ein Zurück zur Vor-Corona-Normalität ist keine Option.

Literatur

Justin Reich: Keep It Simple, Schools. In: Educational Leadership (EL): A New Reality – Getting Remote Learning Right“, April 2020. (<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/summer20/vol77/num10/toc.aspx> abgerufen am 23. Juni 2020)

Zur Autorin

Nadine Lietzke-Schwert, Stellv. Schulleiterin, aktuell Kommissionsmitglied an der QUA-LiS NRW und Dozentin an der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte.



Informationen für Schulleitungen



Wolfgang Kindler:

Mobbing. Fehler vermeiden, gute Lösungen finden. Erschienen bei Beltz. ISBN 978-3-407-63182-4, 1. Auflage 2020. 176 Seiten. Broschiert. 24,95 Euro

-HAWU-

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

**IMPRESSIONUM: 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 Unternehmergeellschaft (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.

MOBBING IM SCHULALLTAG

Mobbing ist ein Phänomen, das sich auf frustrierende Weise dem pädagogischen Zugriff zu entziehen scheint. Es ist entgrenzt und schwer fassbar: Wo beginnt Mobbing, wie ist es von anderen Arten der Gewalt zu unterscheiden und wie kann man über Lebensbereiche hinweg unterstützend wirken? Wolfgang Kindler zeigt in „Mobbing – Fehler vermeiden, gute Lösungen finden“ Wege zur Ursachenanalyse und zu praxiserprobten Lösungskonzepten auf. Ein Leitfaden für den pädagogischen Umgang mit Mobbing zwischen „toxischen Persönlichkeiten“ und „Helikoptereltern“.

BADEN-WÜRTTEMBERG

VSL Vereinigung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Baden-Württemberg e.V.
Germanenstraße 48
89522 Heidenheim
T: (07472) 9497500
F: (07472) 7472 9864185
geschaefsstelle@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 Doebl
Akazienweg 6
63163 Neu-Isenburg
T: (06102) 836520
ihs-geschaefsstelle@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 Mitglied der Hochschulleitung der PH Zug Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungswirtschaft 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 OKTOBER 2020**

**:THEMEN**

*Digitalisierung
Technik in der Schule*

*Redaktionsschluss: 31. August 2020
Anzeigenschluss: 9. September 2020*

Die digitale Plattform für Schulleitungsbelange –

immer am Puls des schulischen Wandels

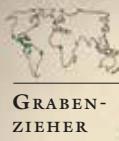


www.beruf-schulleitung.de

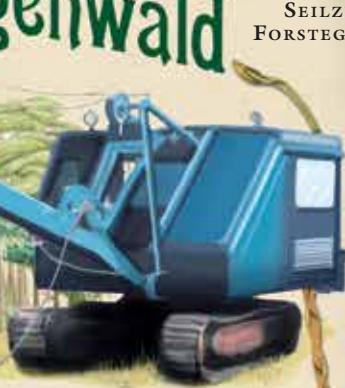
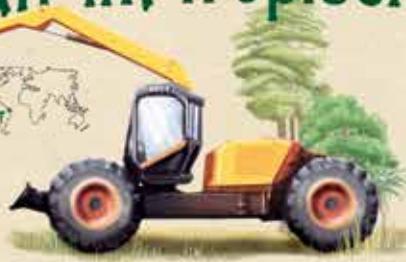


Beruf : Schulleitung

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



Artenvielfalt im tropischen Regenwald



LANGHOLZSTAPLER



SCHREITHARVESTER

FORST-SCHLEPPER



RAUEN-VOLLERNTER

FORST-FRONTLADER



DREIRAD-FORSTGREIFER



FÄLL- UND ZUSAMMENRÜCKMASCHINE



ACHTRAD-TRAGSCHLEPPER



SCHWENKARM-KETTENLADER



FORSTKRAN



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



DREIZAHN-RIPPER



FÄLL- UND ZUSAMMENRÜCKMASCHINE

