



:UNSER TITELTHEMA

Digitale Entwicklung – kritisch betrachtet

Warum Technik kein Ersatz für Schulkonzepte ist

:AUSSERDEM

Ganztagsschule

CORONA TRIFFT DIE SCHWÄCHSTEN WELTWEIT AM HÄRTESTEN



Bitte helfen Sie
mit Ihrer Spende,
das Überleben
der Menschen
zu sichern!

Spenden-Stichwort: Corona-Hilfe
Bank für Sozialwirtschaft, Karlsruhe
IBAN: DE88 6602 0500 0202 0202 02
BIC: BFSWDE33KRL


caritas international
DAS HILFSWERK DER DEUTSCHEN CARITAS

AKTUELL

4 Aus den Bundesländern

NEUES VON UNSEREN PARTNERN

6 Demokratiebildung und Kommunikationskultur im Zeitalter der Digitalisierung

TITELTHEMA – DIGITALE ENTWICKLUNG – KRITISCH BETRACHTET7 Digitale Bildung gestalten
10 Wer nicht „digital“ lernt, verpasst nichts**THEMA – COVID-19 & SCHULE**

13 Corona-Hilfen für Schulen kommen nur schleppend an

THEMA – DIDACTA

16 didacta setzt auch digital ein Ausrufezeichen

THEMA – INNOVATIONSFORSCHUNG

18 Innovation für Praxis. Innovation in Praxis.

TITELTHEMA – GANZTAGSSCHULE23 Schülerzentriertes Leitungs- und Führungshandeln
27 Ganztagschule gestalten als kommunale Aufgabe**THEMA – COVID-19 & SCHULE**

29 Präsenzbetrieb ist das Gebot der Stunde

THEMA – LERNFÖRDERUNG

31 Digitale Schulbücher helfen leistungsschwächeren Kindern

THEMA – SCHULSTRUKTUR

33 Das Ruhrgebiet braucht den Schul-Strukturwandel

THEMA – HATTIE IN DER DISKUSSION

36 Anliegen und Anlage der Hattie-Studie

THEMA – FORTBILDUNG

39 Angebote der Heraeus-Stiftung & Angebote der DAPF

RUBRIKEN

41 Lesestoff — Informationen für Schulleitungen

IMPRESSUM

42 Adressen, Impressum

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

Kaum eine gesellschaftliche Institution steht so im Spannungsfeld widerstrebender Kräfte wie die Schule. Verschiedene Akteure, von der Schulleitung über die Lehrer bis hin zu den Eltern, versuchen gemeinsam die beste Form der Lehre und pädagogischen Führung ihrer Schützlinge zu finden. Für die Politik ist Schule Quelle gut ausgebildeter Arbeitskräfte und damit der Wohlstands-Sicherung. Und für die Wirtschaft ist sie vor allem ein lukrativer Absatzmarkt.

Das gilt insbesondere für technologische Lösungen, die gerne als ultima ratio im Bemühen um bestmögliche Lehre angepriesen werden. Wir als schulische Entscheider sollten es den Wirtschaftsvertretern allerdings nicht zu leicht machen: Selbst wenn wir kein Expertenwissen in Sachen IT besitzen, dürfen wir uns nicht das Blaue vom Himmel versprechen lassen; vor allem aber sollten wir nicht glauben, dass durch technische Lösungen Schulkonzepte überflüssig würden.

Denn auch im Zeitalter digitaler Organisation und Lehre geht es darum, lernpsychologisch sinnvolle pädagogische Ideen zu entwickeln und darum, souverän zu führen – kein Klassensatz Tablets ersetzt gute Lehre, keine digitale Verwaltungs-Software das Know-How und die Erfahrung der Schulleitung.

So sehr Technik auch unseren Schul-Alltag bereichert hat und künftig leichter machen wird – wir als Schulleitung sind aufgefordert, den Prozess der Digitalisierung aufmerksam zu begleiten und zu lenken, sowie notfalls auf die Bremse zu treten, wenn Technik-Gläubigkeit (oder umgekehrt Technik-Chaos) drohen, pädagogische Leitideen in den Hintergrund zu drängen.

Ihre

Guðrun Wolters-Vogeler

Vorsitzende, Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland e.V.

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

Herausgegeben vom ASD –

Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.

TITEL

Askhat Gilyakhov, shutterstock

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: bildungsklick.de

BAYERN

SCHULVERSUCH „DIGITALE SCHULE 2020“ LIEFERT PRAXISTIPPS

In welchen schulischen Bereichen lässt sich die Digitalisierung gewinnbringend einbinden? Welche didaktischen Spielräume eröffnet digitales Lehren und Lernen? Antworten und wertvolle Praxistipps liefern nun die Ergebnisse des Schulversuchs „Digitale Schule 2020“ in Bayern.

Bereits im Jahr 2016 hatte die Stiftung Bildungspakt Bayern den Modellversuch initiiert und die einzelnen Modellschulen während der gesamten Laufzeit begleitet. Kultusstaatssekretärin Anna Stolz zeigte sich beeindruckt von den Ergebnissen des Schulversuchs und dankte den Modellschulen für die in der Schulpraxis erprobten Beiträge: „Ob bei der Verwaltung, bei der Elternarbeit, bei Leistungserhebungen oder bei Unterrichtsmethoden - Sie haben im Rahmen des Modellversuchs alle Möglichkeiten und Chancen des digitalen Lehrens und Lernens ausgelotet, erprobt und weiterentwickelt. Damit haben Sie für die gesamte bayerische Schullandschaft wertvolle Pionierarbeit geleistet. Ihre Projekte haben eine Leuchtturmfunktion und tragen dazu bei, dass wir die digitale Bildung noch stärker im Schulalltag verankern können. Herzlichen Dank für dieses herausragende Engagement beim digitalen Lehren und Lernen!“

Auch Bertram Brossardt, Hauptgeschäftsführer der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. lobte den Schulversuch: „Wir haben den Schulversuch Digitale Schule 2020 aus Überzeugung als Hauptpartner unterstützt, weil die Entwicklung digitaler Kompetenzen eine Grundvoraussetzung für den späteren beruflichen Erfolg der Schüler und auch für den wirtschaftlichen Erfolg Bayerns darstellt. Der konsequente Ausbau digitaler Infrastruktur in Schulen und die kontinuierliche Qualifizierung der Lehrkräfte sind entscheidend für eine erfolgreiche digitale Bildung. Ziel ist, nach meiner Einschätzung, ein Methodenmix aus Präsenz- und Onlinelernen, in dem beide Formen ihre Stärken ausspielen und sich sinnvoll ergänzen. Jetzt gilt es, den Digitalisierungsschub zu nutzen, damit digitale Inhalte und Methoden in Zukunft selbstverständliche Bestandteile von Lehren und Lernen werden.“

DER MODELLVERSUCH DIGITALE SCHULE 2020

Aus der Praxis für die Praxis lautet die Zielsetzung des seit 2016 bestehenden Schulversuchs, dessen erste Ergebnisse mittlerweile veröffentlicht sind: Eine Publikation mit Konzepten und Handlungsempfehlungen für erfolgreiche digitale Schulentwicklung ist hier einsehbar. Die Broschüre dient bayerischen Schulen als Inspiration, um den Weg zur digitalen Schule qualitätsorientiert zu gestalten. Aber auch Entscheidungsträger in der Bildungsadministration können sich damit einen Überblick verschaffen, wie Digitalisierung im Schulwesen erfolgreich angegangen werden kann. Praxisimpulse finden sich zu den Themen „Lernen mit digitalen Medien“, „Erziehungspartnerschaft unter Einbeziehung digitaler Medien“, „Schulportale als Allround-Talente“ und „Digitale Kompetenz im Kollegium“.

HESSEN

STARTSCHUSS FÜR NOVELLE DES LEHRERBILDUNGSGESETZES

Die Anforderungen an Lehrkräfte sind in den vergangenen Jahren vielfältiger geworden: So haben die Integration von Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache, die Medienbildung und Digitalisierung, die Förderung der Bildungssprache Deutsch sowie die Ganztagsbeschulung und die berufliche Orientierung zunehmend an Bedeutung gewonnen.

Um auf diese Trends zu reagieren und sie noch tiefer in der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer zu verankern, hat die Hessische Landesregierung nun eine grundlegende Novellierung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes in Angriff genommen, die im zweiten Halbjahr 2021 in den Landtag eingebracht werden soll. „Engagierte, gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer sind die Schlüsselfiguren für den Bildungserfolg unserer Schülerinnen und Schüler. Daher ist es folgerichtig, ihre Ausbildung den sich stetig ändernden Rahmenbedingungen und neuen Anforderungen anzupassen. Damit geben wir ihnen unmittelbar das notwendige Rüstzeug an die Hand, um den Herausforderungen des Lehrberufs auch in Zukunft in höchstmöglicher Qualität gerecht zu werden“, erklärte Kultusminister Prof. Dr. R. Alexander Lorz.

Das Hessische Lehrerbildungsgesetz regelt die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Es beinhaltet den Erwerb von Lehramtsbefähigungen und die Voraussetzungen der dafür abzulegenden Staatsprüfungen. Durch die Novellierung werden sowohl aktuelle Anforderungen wie Inklusion und Digitalisierung verbindlicher Bestandteil aller drei Phasen der Lehrkräftebildung – vom Studium, über den Vorbereitungsdienst bis hin zur Fortbildung, als auch die Standards der Kultusministerkonferenz sowie der Hessische Referenzrahmen Schulqualität im Gesetz verankert. Um die Praxisorientierung bzw. die praktischen Einsätze der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer deutlicher in den Vordergrund zu rücken, wird zudem das in den vergangenen Jahren erprobte Praxissemester flächendeckend eingeführt. „Durch die Stärkung der Praxisanteile in der Ausbildung sorgen wir dafür, dass das an der Universität erlernte Wissen praktisch erprobt und reflektiert werden kann“, betonte der Minister. Bei allen Änderungen halte Hessen aber an einer Sache aus gutem Grund fest: der Staatsprüfung. „Denn mit der Ersten und Zweiten Staatsprüfung garantieren wir die Qualität und Einheitlichkeit der hessischen Abschlüsse.“

Nachdem die Landesregierung den Gesetzentwurf beraten hat, schließt sich nun zunächst eine Anhörung verschiedener betroffener Verbände und Einrichtungen an, bevor die Landesregierung über die Einbringung des Gesetzentwurfs in den Hessischen Landtag entscheiden wird. „Wir haben damit eine wichtige Etappe des Gesetzgebungsverfahrens erreicht. Ich bin frohen Mutes, dass das Verfahren nach gründlichen Beratungen im Hessischen Landtag im ersten Quartal 2022 abgeschlossen sein wird“, hielt der Minister abschließend fest.

BERLIN

BERICHT ZUR CHANCENGERECHTIGKEIT AN SCHULEN IN DER PANDEMIE

Berlin: Sandra Scheeres, Senatorin für Bildung, Jugend und Familie, hat dem Senat gestern den zweiten „Bericht zur Chancengleichheit an Schulen in Zeiten von Corona“ vorgelegt. Der Bericht nimmt Bezug auf die pandemiebedingte Sonderbelastung der Schulen und wird dem Abgeordnetenhaus vorgelegt.

Mit ihren Maßnahmen zur Sicherung der Chancengerechtigkeit hat die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie weiterhin die besonders benachteiligten Schülerinnen und Schüler im Blick. Die Ferienlernangebote (z.B. Herbstschule, Winterschule, Frühjahrsschule, Sommerschule) im allgemeinbildenden Bereich und auch bei den beruflichen Schulen konzentrierten und konzentrieren sich auf das Aufholen von pandemiebedingten Lernrückständen in den Kernfächern und bieten zugleich Gelegenheit, soziales Lernen zu aktivieren. Neuzugewanderte Kinder und Jugendliche hatten dabei explizit die Möglichkeit, an den neuen Ferienschulangeboten in den Herbst-, Winter- und Osterferien teilzunehmen. Die Angebote der bisherigen Ferienschulen für geflüchtete Schülerinnen und Schüler werden auch weiterhin zusätzlich durchgeführt.

Für die Durchführung des schulisch angeleiteten Lernens zu Hause wurden Ende 2020 durch den Senat weitere 41.610 Leihgeräte für Schülerinnen und Schüler beschafft und an die Schulen verteilt. Den Schulen wurden über 11.000 mobile LTE-Router mit Mobilfunkanbindung zur Verfügung gestellt. Dies stellt eine pragmatische Übergangslösung dar, um eine gute Internetanbindung in den Schulen abzusichern.

Der Lernraum Berlin hat zum Schuljahr 2020/2021 bereits eine deutliche Aufstockung der Anrechnungsstunden für Lehrkräfte um fast das Doppelte erhalten. In Vorbereitung des nächsten Schuljahres 2021/2022 wird diese personelle Ressource weiterhin eingesetzt, um die Fortbildungs- und Beratungsangebote innerhalb der Lehrkräftefortbildung zum Umgang mit dem Lernraum Berlin weiter auszubauen. Seit Februar 2021 werden verschiedene Online-Fortbildungen auch zur Nutzung von itslearning, dem zweiten Berliner Lernmanagementsystem, angeboten. Zurzeit wird auch hierfür ein Team von Schulberaterinnen und Schulberatern qualifiziert, die speziell für die Implementierung von itslearning an den Schulen eingesetzt werden.

Die Lehrkräftefortbildung bietet die zahlreichen Fortbildungen derzeit in Form von Onlinekursen an. Die Angebote umfassen Fortbildungsveranstaltungen zu Fachdidaktik, zur Verknüpfung von fachdidaktischen und medienpädagogischen Inhalten sowie zum Themenbereich Inklusion und Ganzttag. Über die Hälfte aller Onlinekurse hat konkrete Bezüge zum Thema Bildung in der digitalen Welt. Darüber hinaus werden auch Fortbildungen zum Thema Prävention häuslicher und sexualisierter Gewalt, Prävention von (Cyber-)Mobbing und Fortbildungen zur Gesundheitsförderung (Resilienz, Stressbewältigung) angeboten.

Im Zuge der Eindämmung der Ausbreitung des Corona-Virus wurden in den Einrichtungen der Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit und der aufsuchenden Jugendarbeit die Angebote für Kinder und Jugendliche umgestellt. Die Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen haben durchgängig sehr vielfältige digitale Angebotsalternativen entwickelt.

Die Angebote der Hilfen zur Erziehung und der Eingliederungshilfe sind weitergeführt worden. In diesem Zusammenhang wurden

auch lernunterstützende Angebote im Zuge der Kooperation von Schule und Jugendhilfe ausdrücklich ermöglicht. Beispielfhaft hierfür ist das Angebot „Mobile Jugend-Lern-Hilfe. Jetzt“

Für die Förderung der psychosozialen Gesundheit der Kinder und Jugendlichen in der gegenwärtigen pandemischen Lage spielen aktuell die gezielte Förderung von Schülerinnen und Schülern, die im Rahmen vorhandener Maßnahmen schwer erreicht werden, sowie die Elternarbeit eine wichtige Rolle. Zum 1. August 2021 sollen weitere 200 Schulen im Landesprogramm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ aufgenommen werden. Damit wird dann jede Schule über mindestens einen Sozialarbeiter oder eine Sozialarbeiterin verfügen.

Im Hinblick auf den Abbau potenzieller, pandemiebedingter Lernrückstände wurde in Berlin im Rahmen des Bund-Länder-Programms „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche für die Jahre 2021 und 2022“ das Programm „Stark trotz Corona“ entwickelt, welches sich in die Programmbereiche „Abbau von Lernrückständen“, „Frühkindliche Bildung fördern“, „Jugendarbeit stärken“, „Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in Schule und Alltag durch Sozialarbeit“ untergliedert.

Anzeige

Leiten Sie eine Deutsche Auslandsschule!

- Reizt Sie die Arbeit in einem bilateralen und international kulturell geprägten Umfeld?
- Übernehmen Sie das Management eines komplexen Schulsystems!

www.auslandsschulwesen.de

Tel.: 022899 358-3666

oder E-Mail: ZfA.Bewerbung@bva.bund.de



ZfA
Deutsche Auslandschularbeit
International

Demokratiebildung und Kommunikationskultur im Zeitalter der Digitalisierung

Resolution des Bundeselternrats vom 14. Juni 2021

Verstärkt durch die Pandemie steht die Demokratie in Deutschland vor großen Aufgaben, wobei sie gefordert ist, Gestaltungskonzepte und Lösungsansätze für komplexe und miteinander verbundene Herausforderungen wie Digitalisierung, Globalisierung, Migration/Integration, Inklusion, Klimawandel und Umweltproblematik zu entwickeln und inklusiv umzusetzen.

Quelle: **Bundeselternrat**

DEJAN MIHAJLOVIC:

„Demokratiebildung findet nicht nur dann statt, wenn Partizipation gelingt. Für eine erfolgreiche Beteiligung genügt es nicht, Angebote zu schaffen. Partizipation ist ein Prozess, in dem Unterstützung benötigt wird und Beteiligung gelernt werden muss, dauerhaft und auf verschiedenen Ebenen.“

Demokratiebildung findet von früh an als eine gemeinsame Aufgabe des Elternhauses, der vorschulischen Erziehung und der Schule statt. Schulische und vorschulische Bildung sind ein wichtiger Baustein unserer Demokratie. Eltern- und Schülermitwirkung sind mehr oder weniger schulgesetzlich verankert, die praktische Umsetzung muss in der täglichen Lebenswelt aller Kinder und Jugendlichen deutlich gestärkt werden.

Bereits in der frühkindlichen Bildung entstehen erste demokratieschädliche Erfahrungen. Eine mögliche Ursache sind fehlende personelle Ausstattung sowie nicht ausreichende Fort-, Aus- und Weiterbildung des pädagogischen- und sonderpädagogischen Personals. Dies zieht sich wie ein roter Faden durch die Mangelwirtschaft unseres Bildungssystems.

Demokratie ist eine Schulentwicklungsaufgabe. Es gibt viele Prozesse in den täglichen Abläufen, bei denen Demokratie analog und digital geübt werden kann, damit alle Schüler erkennen und erfahren, dass jede einzelne Meinung in der Demokratie eine Rolle spielt. Projekte wie Frei-Days und andere best-practice Beispiele bieten hier erfolgreiche Möglichkeiten zur Kommunikation und Kollaboration.

Somit wird ein demokratisches Verständnis aller an Bildung Beteiligten signalisiert. Die voranschreitende und wichtige Digitalisierung in Schule vernachlässigt hier unsere demokratischen Grundgedanken. Die notwendige Demokratiebildung zur Sensibilisierung für die Mechanismen und Nutzung der verschiedenen digitalen Angebote hält hier nicht Schritt. Dazu kommt, dass gesellschaftlich eine Verrohung des Umgangs untereinander zu beobachten ist.

Wir fordern eine demokratische und schulgesetzlich verankerte, paritätische (gleichberechtigte, gleichwertige) Mitbestimmung von Schülerschaft, Eltern und pädagogischem Personal und Etablierung dieser über die schulischen Gremien hinaus. Kommunikation muss auf Augenhöhe aller an Schule Beteiligten erfolgen, darf kritisch und konstruktiv sein und muss in den Mitwirkungsverordnungen/Schulgesetzen festgeschrieben sein.

Eltern- und Schülermitbestimmung sind auf kommunaler und staatlicher Ebene durch geregelte Finanzierungsstrukturen im Rah-

men der Haushalte so auszustatten, dass die Gremien ihre Arbeit optimal erfüllen können.

Demokratiebildung in Schule muss als fächer- und länderübergreifende Aufgabe verstanden werden. Es geht um die Entwicklung von Kompetenzen im Fachunterricht, als fächerverbindender und übergreifender Ansatz in der Schulkultur und mit externen Partnern im sozialräumlichen Umfeld. Die Beteiligten müssen durch konkrete Möglichkeiten erfahren, wie sie das Leben im Schulalltag selbstwirksam mitgestalten können.

Jedem/r Schüler/-in soll während seiner/ihrer Schullaufbahn eine Gedenkstättenfahrt im Rahmen der politischen Bildung ermöglicht werden, um die Geschichte zu erleben, zu fühlen und zu verinnerlichen. So kann politisches Rechtsbewusstsein aufgebaut werden. Eine Implementierung in die Rahmenlehrpläne der einzelnen Länder ist unerlässlich.

Die Herausforderung einer angemessenen Demokratiebildung auch in der Kultur der Digitalität muss angenommen werden.

Das Ziel guter Bildung ist es, Schüler und Schülerinnen (SuS) Orientierung an den Werten unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung in unserer pluralistischen Gesellschaft zu geben und sie zu befähigen, gesellschaftliche, wirtschaftliche, soziale und politische Herausforderungen zu verstehen und zu beurteilen.

Unsere demokratische Gesellschaft hat eine Zukunft, wenn wir unseren SuS und allen an Bildung Beteiligten die eigene Vergangenheit fortlaufend vergegenwärtigen und wir die digitalen Möglichkeiten in der Gegenwart zielorientiert und umfassend einsetzen.

Die Resolution wurde von den Delegierten des Bundeselternrats verabschiedet.



Digitalisierung ist kein Allheilmittel

Digitale Bildung gestalten

10 konsequente Leitlinien

Digitale Bildung bedeutet, dass Kinder nicht nur lernen, ein einzelnes Programmsystem zu bedienen, sondern nachhaltig in die Lage versetzt werden, mit digitaler Technik mündig, ganzheitlich und kompetent umzugehen.

Text: **Digitalcourage e.V.** • Foto: **Anthony Da-Cruz, Unsplash**

Politiker:innen, kommunale Entscheidungsträger:innen und Schulleitungen sind aufgefordert, die digitale Bildung in den Schulen voranzutreiben. Dies bleibt leider viel zu oft an einzelnen Lehrkräften oder Eltern hängen und kann nicht die Lösung sein.

Es geht nicht darum, Digitalisierung als Allheilmittel einzusetzen. Digitalisierung bedeutet nicht, dass Lehrkräfte und Inhalte ersetzt werden. Aber Digitalisierung ist mehr als der Einsatz von Hardware und Software. Wer gute digitale Bildung will, setzt auf Medienkompetenz, Partizipation und lebenslanges Lernen mit geeigneten digitalen Werkzeugen. Dafür muss die Politik attraktive Bedingungen schaffen und fördern.

1. DIGITALE WERKZEUGE ERSETZEN WEDER LEHRKRÄFTE NOCH INHALTE

- ▷ Digitalisierung von Schulen ist kein Selbstzweck
- ▷ Nicht jeder Unterricht benötigt digitale Werkzeuge
- ▷ Geräte können keinen Unterricht ersetzen
- ▷ „Digital“ ist nicht automatisch besser als „analog“
- ▷ Art und Einsatz elektronischer Medien müssen pädagogisch begründet sein: Qualität vor Quantität
- ▷ Kompetente Nutzung, Administration und Wartung der Geräte müssen gesichert sein

Schule ist ein Ort, an dem Fertigkeiten, (kognitive) Fähigkeiten, Qualifikationen und Intelligenz entwickelt und erlangt werden. Kompetenzen wie z.B. Sozialverhalten, Streitkultur, Fairness, Demokratie-Spielregeln, Freundlichkeit und Solidarität sind wesentliche Aspekte, die im Klassenverband erlernt und gepflegt werden müssen. Der Lehrberuf sollte daher wieder aufgewertet werden. Lehrkräfte sind keine zuschauenden „Lerngegenüber“, sondern kennen die individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler.

Detailliert strukturierte Unterrichtspläne sind nicht mehr zeitgemäß. Deswegen brauchen Lehrkräfte mehr Freiheiten bei

der Unterrichtsgestaltung (siehe Punkt 5). Individuelles Lernen ist oft sinnvoll, bedeutet aber nicht, dass Kinder und Jugendliche nur allein lernen sollten. Keine Lernsoftware kann die didaktische und pädagogische Begleitung durch Lehrkräfte ersetzen. Schon deshalb muss der Einsatz künstlicher Intelligenz sehr kritisch betrachtet werden. Messen und Bewerten von Leistung muss weiterhin in menschlichen Händen bleiben. Auch die digitalisierte Schule muss als primärer Lernort und Schutzraum begriffen werden.

2. DATENSCHUTZ ANWENDEN UND UNTERRICHTEN

- ▷ Informationelle Selbstbestimmung ist ein Grundrecht und braucht als Aspekt des Datenschutzes besondere Aufmerksamkeit
- ▷ Daten von Schüler:innen müssen überall geschützt werden, auch auf Schul- oder Heimrechnern von Lehrkräften
- ▷ Datenschutz muss als wichtiger Demokratiefaktor vorgelebt und vermittelt werden, nicht als Störfaktor
- ▷ Freiheitlich-demokratische Grundgedanken müssen im Unterricht vermittelt werden (siehe Punkt 3 und 4)
- ▷ Schülerinnen und Schüler müssen Grundlagen und Handlungsmöglichkeiten zum Schutz ihrer Privatsphäre erlernen

Die Daten von Lehrkräften, Lernenden und anderen Akteur:innen im Schulwesen müssen geschützt werden. Daten, die bei der Nutzung von Hard- und Software produziert werden, sensible personenbezogene Daten sowie Lernfortschritte und andere Informationen dürfen nicht für Unternehmen oder Unbefugte einsehbar sein.

Der Einsatz von Hard- und Software darf nicht zum Überwachungsinstrument Dritter werden. Politik und Verwaltung müssen dem Sammeln von Schüler:innendaten, z.B. durch große IT-Konzerne, einen klaren Riegel vorschieben.

Jede Schulsoftware muss die datenschutzrechtlichen Bedingungen der EU und Schulgesetze erfüllen. Nutzer:innen und Nutzer müssen verantwortungsvoll mit ihren und fremden Daten umgehen (können). Zusätzlich müssen Datenschutzmaßnahmen im Bereich der IT-Sicherheit getroffen werden.

Damit Schulen den gesetzlichen Anforderungen gerecht werden können, brauchen sie ausreichend personelle und finanzielle Kapazitäten. Um Datenschutzerklärungen zu verfassen, Technikfolgen abschätzen zu können und Datenauskünfte zu erteilen, müssen (weitere) Expert:innen eingestellt werden (siehe Punkt 9).

Kultusministerien und Datenschutzbehörden müssen an einem Strang ziehen. Ein regelmäßiger Austausch über datenschutzrechtliche Bedenken und Empfehlungen ist unabding-

bar, um reaktionsfähig zu bleiben. Keine Krise rechtfertigt Abstriche bei Grundrechten. Der Datenschutz von Kindern und Jugendlichen muss Vorrang haben vor wirtschaftlichen Interessen und politischen Machtkämpfen.

3. DIGITALE INHALTE ALS UNTERRICHTSGEGENSTAND VERSTEHEN

Digitalisierung darf nicht länger allein als Unterrichtswerkzeug begriffen werden, sondern muss Unterrichtsgegenstand werden. Der Einsatz digitaler Technik muss fächerübergreifend kritisch reflektiert werden. Dazu muss der Medienunterricht obligatorisch werden und über den bisherigen (oft freiwilligen) Informatikunterricht hinausgehen (siehe Punkt 4).

Im Medienunterricht sollte es neben der Behandlung klassischer Medien(wirkung) um folgende Themen gehen:

- ▷ Vermittlung von IT-Grundlagen (Dateimanagement, Browser, Websuchen, Grafik, Office) und IT-Sicherheit mit besonderem Fokus auf Endgeräte,
- ▷ Basiswissen von Programmierung (Informatik),
- ▷ Einsatz freier Software (Werte und Anwendung verbreiteter Programme),
- ▷ Reflexion ethischer und politischer Aspekte der Informationstechnik.

Wie beim Spracherwerb müssen digitale Inhalte durch konstantes Anwenden und Vorleben in allen Fächern erlernt und geübt werden. Damit Lehrkräfte Digitalisierung im Unterricht vermitteln können, braucht es entsprechende Fortbildungen (siehe Punkt 8).

4. MEDIENKOMPETENZ ALS VIELSCHICHTIGE EINHEIT BEGREIFEN

Medienkompetenz ist mehr als Bedienkompetenz. Das Ziel muss sein, Kinder darin zu stärken, sich reflektiert und selbstbestimmt durch die analoge und digitale Gesellschaft zu bewegen (Digitale Mündigkeit). Schülerinnen und Schüler müssen dabei unterstützt werden, eigenständig zu handeln und verantwortungsbewusst zu entscheiden. Dafür brauchen sie Wissen, das vor allem gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Schnittstellen betrifft.

Diese inhaltlichen Schnittstellen müssen im Unterricht stärker fokussiert werden, damit die Jugendlichen ihre Kompetenzen entwickeln und ausbauen können. Denn das Internet ist ein realer sozialer Raum, in dem dieselben Rechte und Pflichten gelten wie in der „echten“ Welt.

BEISPIEL INFORMATIONS-KOMPETENZ

- ▷ Wie entstehen Fake News, Verschwörungstheorien und Meinungsmache? Wie erkenne ich diese?

- ▷ Wie lassen sich politische Radikalisierung und Hate Speech im Netz unterbinden? Wie funktionieren Filterblasen?
- ▷ Wie beeinflussen Suchmaschinen, (Social)-Bots, Rankingverfahren und Clickbaiting persönliche Interessen?
- ▷ Wie steuern Menschen und Technik die Informationsaufnahme? Und: Wer steuert wen?

BEISPIEL KONSUM-KOMPETENZ

- ▷ Wer profitiert von (personalisierter) Werbung und anderen Algorithmen beim Online-Shopping?
- ▷ Wie funktionieren dynamische Preisgestaltung und andere Marketingstrategien?
- ▷ Wie wirken Geschäftsmodelle von und mit Influencer:innen auf Emotionalität und Kaufverhalten?
- ▷ Welches Ziel haben Anbieter:innen von Treuepunkte-Systemen und Gewinnspielen? Welches Suchtpotenzial haben diese Methoden?
- ▷ Was bedeutet Konzernmacht, Monopolisierung, Lobbyismus, Kommerzialisierung und der monetäre Wert von Daten?

BEISPIEL SOZIAL-KOMPETENZ

- ▷ Wie kann mit Cybermobbing, Cybergrooming, Sexting und Hate Speech umgegangen werden?
- ▷ Welche Persönlichkeitsrechte anderer müssen respektiert werden und wo beginnt Stalking?
- ▷ Wie funktioniert Postingkultur und Selbstdarstellung in sozialen Netzwerken? Welche psychosozialen Antriebe und Auswirkungen können sie haben, z.B. sozialer Druck und Bedürfnis nach Anerkennung (teilen, liken, kommentieren)?
- ▷ Wie wirken medial geprägte Rollen- und Geschlechterbilder und wie verändern sie die Kommunikationskultur?

BEISPIEL DATENSCHUTZ-KOMPETENZ

- ▷ Welche Möglichkeit habe ich, um meine Privatsphäre zu wahren und meine Daten zu schützen?
- ▷ Wieso sollte ich sparsam mit meinen Daten umgehen? Was passiert in Zukunft mit den Daten von heute?
- ▷ Wie kann ich mich gegen Manipulation und die Ausforschung persönlicher Schwächen schützen?
- ▷ Welche Daten speichern datenhungrige Konzerne und Geheimdienste, z.B. durch Kameras, Gesichts- und Stimmerkennung, Sensoren und vieles mehr?
- ▷ Was bedeuten „smarte“ Technologien für die Wirtschaft und die eigene Privatsphäre?

5. GEEIGNETE MATERIALIEN ANBIETEN

Um digitale Themen zu vermitteln, braucht es passende Unterrichtsmaterialien und -methoden. Am besten geeignet sind OER-Materialien.

Unterrichtsmaterial von IT-Konzernen und anderen kommerziellen Anbietern sollte gut geprüft und möglichst nicht eingesetzt werden (siehe Punkt 6).

Beim Einsatz der Materialien müssen die oben genannten Schnittstellen fokussiert und die Zusammenhänge erklärt werden.

BEISPIEL CYBERMOBBING

Material zum Thema Cybermobbing erfüllt oft nicht die inhaltlichen Anforderungen, wenn wichtige Lerneinheiten fehlen, z.B. über gesellschaftliche Konsequenzen der Social-Media-Nutzung, die schnelle Verbreitung von Nachrichten und die Funktionsweise von Ranking-Algorithmen (siehe Punkt 4).

In die Lerneinheiten müssen außerdem Module zur Wiederholung und Reflexion eingebaut werden.

6. KEINE WERBUNG AN SCHULEN – AUCH NICHT VON IT-FIRMEN

Der Umgang mit Werbung und Sponsoring an Schulen ist unterschiedlich geregelt, aber es besteht Einigkeit über die moralische Verwerflichkeit und – wenn überhaupt – die Beschränkung auf pädagogisch wertvolle Anbieter. IT-Unternehmen dürfen aus diesen Überlegungen nicht ausgeklammert werden.

Microsoft-Lizenzen, Apple-iPad-Geschenke oder Unterrichtsmaterial von Google sind Werbung und haben an der Schule nichts zu suchen. Sie sind Lobbyismus-Werkzeuge für die eigene Marke.

Schulen dürfen nicht einseitig auf ein Firmenprodukt zurückgreifen, sondern müssen Alternativen anbieten oder besser ganz das Produkt verzichten. Das gilt für Hardware UND Software. Die „iPad-Klasse“ (Ausstattung Schüler:innen und Lehrkräften mit iPads) mutet zwar modern an, erfüllt diese Anforderungen aber nicht. Die Geräte müssen langlebig oder reparierbar sein und kompatibel zu Geräten anderer Hersteller. Es muss möglich sein, datenschutzfreundliche, freie Software zu installieren (siehe Punkt 7).

7. FREIE SOFTWARE UND OFFENE FORMATE EINSETZEN

Schülerinnen und Schüler dürfen nicht den Eindruck bekommen, es gäbe nur eine proprietäre (geschlossene) Lösung.

Deshalb sollten Schulen hauptsächlich auf freie Software und offene Formate setzen, vor allem in den Bereichen Organisation und Verwaltung, Unterricht und Kommunikation.

ORGANISATION UND VERWALTUNG

Sensible Daten müssen geschützt werden. Software aus Nicht-EU-Ländern erfüllt die Anforderungen aufgrund inkompatibler oder

fehlender Datenschutzgesetze oft nicht. Deshalb muss kommerzielle Software immer kritisch begutachtet werden.

DIGITALE WERKZEUGE IM UNTERRICHT

Offene Dateiformate sind softwareunabhängig und ermöglichen kompatible Nutzung.

Freie Software für den Unterricht ist nicht an teure Abomodelle gebunden und damit auch für Kinder aus finanziell schwachen Familien nutzbar (Förderung der Chancengleichheit). Schulen müssen keine teuren Lizenzgebühren entrichten.

Freie Software ist in der Regel datenschutzfreundlicher und erlaubt den Nutzer:innen, demokratisch an der informationstechnischen Gestaltung mitzuwirken (Förderung von Partizipation und Teamarbeit). Wo, wenn nicht im Bildungssektor sollten diese Werte vermittelt und vorgelebt werden?

Freie Software ermöglicht Einblicke in die Funktionsweise von Anwendungsprogrammen: Wird der Quellcode frei zur Verfügung gestellt, können Schüler:innen die Software „aufschrauben“ und das Programm kreativ entdecken und verstehen.

KOMMUNIKATION

Die Kommunikation zwischen Schüler:innen, Eltern und Lehrkräften muss über verschlüsselte Wege und freie Messenger mit offenen Schnittstellen erfolgen. Ein gemeinsamer Messengerwechsel im Klassenverband wirkt dem so genannten Netzwerkeffekt entgegen.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, müssen Schulen unterstützt werden. Sie brauchen Auswahlempfehlungen, Anleitungen und Hilfe zu Einsatz und Nutzung. Die angefallenen Daten sollten dezentral gespeichert werden, z.B. in den Rechenzentren der Städte. So kann einerseits die Monopolisierung dieser Daten vermieden werden, andererseits bedeutet die Verteilung mehr IT-Sicherheit. Die Kultusministerien müssen freie Schulsoftware fördern und empfehlen.

8. FORTBILDUNGEN ANBIETEN UND TEILNAHME AUSBAUEN

Lehrkräfte aller Fächer und Klassenstufen müssen unbedingt weitergebildet werden. Dazu brauchen sie attraktive Angebote und Anreize, z.B. durch Arbeitsfreistellung und Finanzierung. Neben einem freiwilligen Angebot sollte es auch verpflichtende Grundlagenfortbildungen geben.

Auch im Lehramtsstudium muss die Vermittlung digitaler Kompetenzen obligatorisch werden. Dabei muss der Fokus auf grundlegenden Aspekten liegen. Sonst besteht die Gefahr, dass in der schnelllebigsten IT-Welt die Informationen veraltet sind, bevor das Studium abgeschlossen ist. Das würde dazu führen, dass Lehrkräfte der aktuellen Lebenswelt und

den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen strukturell bedingt hinterherhinken.

9. PERSONELLE UND FINANZIELLE KAPAZITÄTEN ERHÖHEN

Schulen müssen erheblichen Mehraufwand betreiben, um den Anforderungen der Digitalisierung gerecht zu werden. Dafür muss der finanzielle und personelle Raum geschaffen werden.

IT-PERSONAL

Es braucht eigenes, kompetentes Personal, das die Schul-IT verwaltet, Geräte administriert, datenschutzrechtliche Überlegungen anstellt, Datenschutzauskunftsersuchen beantwortet usw. Mit ausgebildetem Personal können Schulen ihre Plattformen und Server selbst betreiben – finanziell und personell unabhängig von externen Anbieter:innen. So können die Lehrkräfte sich wieder auf das konzentrieren, wofür sie ausgebildet wurden.

SCHULSOZIALARBEITER:INNEN

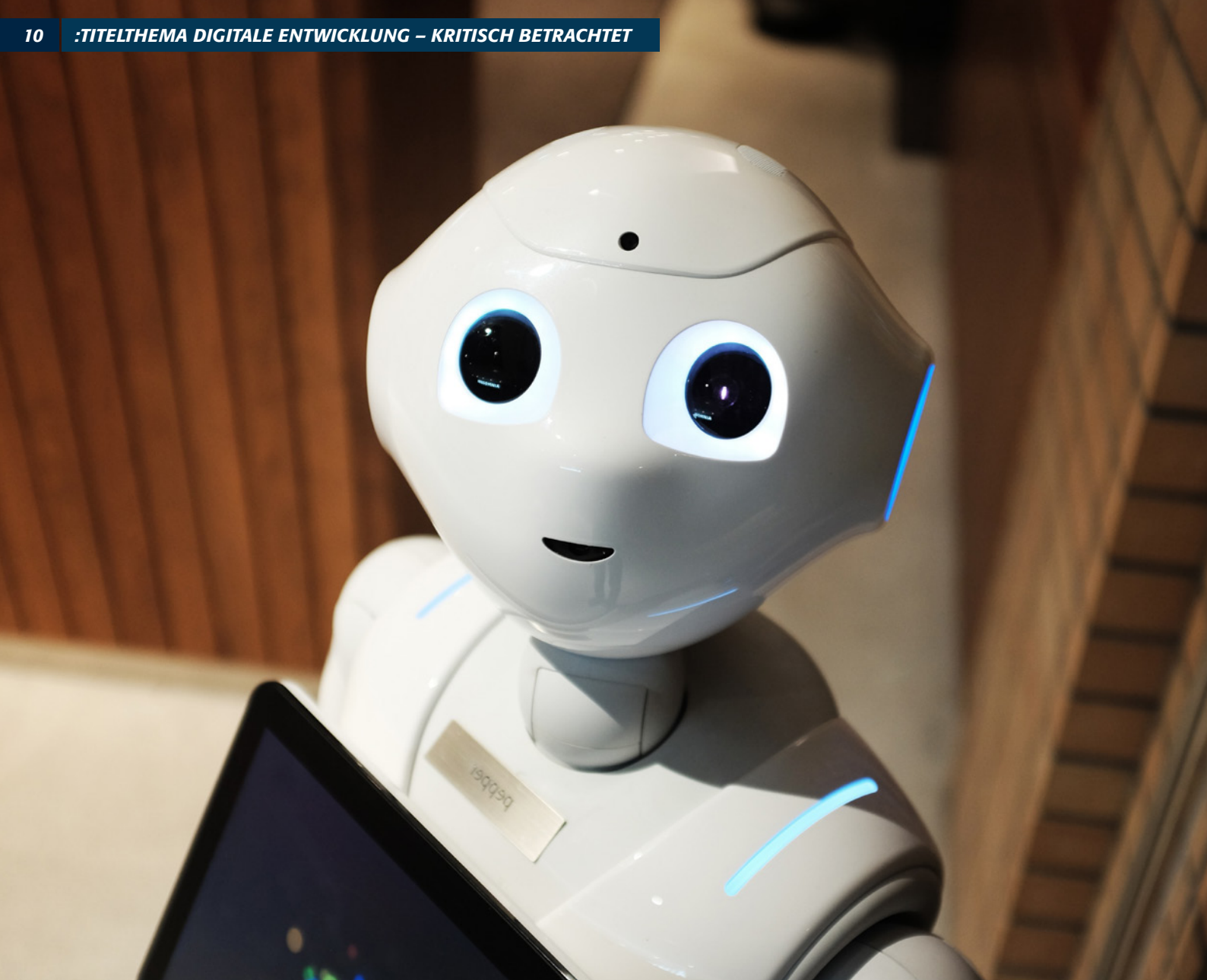
Die digitale Kommunikation der Schülerinnen und Schüler braucht Begleitung und Betreuung auch durch die gemeinsame Gestaltung mit Schulsozialarbeiter:innen. Diesen fehlen aber oft die technischen, politischen und wirtschaftlichen Grundlagen, um das große Ganze zu begreifen (siehe Punkt 4). Auch hier müssen bereits in der Ausbildung die Voraussetzungen geschaffen werden. Es ist aber nicht die Aufgabe der Schulsozialarbeiter:innen, den gesamten Medienunterricht abzudecken.

10. ELTERN STÄRKER EINBEZIEHEN

Eltern müssen in die digitale Bildung ihrer Kinder einbezogen werden, denn Erziehung und Bildung gehen Hand in Hand. Schulen müssen einerseits Informationsangebote schaffen und die Eltern andererseits an ihre Pflichten und Vorbildfunktion erinnern. Elternarbeit muss so strukturiert und systematisiert sein, dass sich alle Eltern auf Augenhöhe beteiligen und miteinbezogen werden können. Das bedeutet u.a., dass die Schule datenschutzfreundliche Kommunikationsmöglichkeiten zur Verfügung stellt (siehe Punkt 7).

Beim Einsatz bestimmter Software z.B. muss das Recht auf informationelle Selbstbestimmung gewahrt und die Wünsche der Eltern (stellvertretend für ihre Kinder) müssen berücksichtigt werden. Der Austausch mit den Eltern sollte strukturiert, professionell und – im Idealfall – moderiert erfolgen.

Digitalcourage e.V. engagiert sich seit 1987 für Grundrechte, Datenschutz und eine lebenswerte Welt im digitalen Zeitalter. Digitalcourage ist gemeinnützig, finanziert sich durch Spenden und lebt von viel freiwilliger Arbeit.



Ist das Vertrauen auf digitale Unterrichtsmittel „lernpsychologische Blindheit“?

Wer nicht „digital“ lernt, verpasst nichts

Eine Kritik an der Digitalisierung der Schule

Wie der Tagespresse zu entnehmen war („Blick“ vom 07.11.2018), besuchen neuerdings Digitalpädagogen von Computer- und Kommunikationsunternehmen Schulklassen der Grundstufe, um die Schülerinnen und Schüler in Fragen der „digitalen Transformation“ unserer Gesellschaft zu unterrichten. Digitalpädagogen als Wohltäter, die grosszügig Hilfe anbieten, um die „von den neuen Aufgaben überraschten Schulen“ (Lehrplan 21) zu Discount-Preisen zu retten und verunsicherte Eltern (an Elternabenden) gratis vor dem bevorstehenden Scheitern ihrer Kinder zu bewahren?

Autor: Prof. Dr. Gerhard Steiner, emeritierter Ordinarius für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie der Universität Basel • Foto: Alex-Knight, Unsplash

DIGITALE TRANSFORMATION UND PROPAGANDA

Eines vorweg: Die „digitale Transformation“ ist eine weltweite wirtschaftliche IT-Bewegung; ein Vorhaben für Grossunternehmen, KMU und die Verwaltung. Sie trägt zur Dynamisierung von Abläufen, zu deren Planung und Evaluation bei, sowie zur Verarbeitung riesiger Datenmengen, wie sie unter anderem auch in der Forschung anfallen. Lernen, das Kernstück jeder Ausbildung, braucht aber keine digitale Transformation, denn Lernen ist als Verhaltensweise grundsätzlich nicht digital. Die Schul-Digitalisierer scheinen mit lernpsychologischer Blindheit geschlagen zu sein. Sie versprechen bezüglich Lernerfolg das Blaue vom Himmel und verbreiten hemmungslos Propagandalügen.

LÜGE NR. 1: NUR MITTELS DER "DIGITALEN TRANSFORMATION", D.H. NUR MIT HILFE VON COMPUTERN, TABLETS UND ELEKTRONISCHEN WANDTAFELN IM UNTERRICHT, KANN DAS LERNPOTENTIAL DER KINDER VOLL AUSGESCHÖPFT WERDEN.

Stimmt nicht! Entscheidend sind ganz andere Faktoren: genug Lernzeit ohne permanente organisatorische oder technische Ablenkung, Sichtbar machen der Lernfortschritte mit konstruktiven Rückmeldungen samt der Forderung, im Falle von Lücken im erworbenen Wissen oder Können nochmals eine oder auch mehrere "Lernrunden" zu fahren. Und genau das tun engagierte Lehrkräfte, aber auch Eltern, die wissen, dass Lernen ein Prozess ist, bei dem gerade gezielte Wiederholungen dazu gehören.

LÜGE NR. 2: MIT DER DIGITALISIERUNG WIRD DEN LERNENDEN DER MÜHSAME WISSENSERWERB ERSPART.

Das neueste Wissen ist ja stets auf dem PC verfügbar, das früher erworbene veraltet ohnehin schnell. So ein Blödsinn! Ironischerweise veraltet Wissen im IT-Bereich am schnellsten, ganz sicher nicht in der Ausbildung während der obligatorischen Schulzeit. Der Computer hat kein Wissen: Er kann Information liefern, das "Rohmaterial" für künftiges Wissen. Wer lernen will, braucht Wissen – und zwar aus dem Kopf, weder von einer Harddisk noch aus dem Internet! Dieses unmittelbar greifbare Wissen bildet den "fruchtbaren Boden" für den Erwerb weiteren Wissens; in diesen "Boden" wird die neue Information eingearbeitet. So entsteht aus Information neues Wissen und gleichzeitig Vernetzung von neuen mit bereits vorhandenen ("alten") Ideen. Lehrerinnen und Lehrer, die à jour sind, wissen das. Sie legen Wert auf die Aktivierung dieses Vorwissens, weil ihnen dessen Bedeutung für jeden weiteren Unterrichtsschritt bewusst ist. Übrigens: Wer viel weiss, kann leichter noch viel mehr Wissen hinzugewinnen, als wer nur wenig weiss. Vorwissen hat Power.

LÜGE NR. 3: DIE DIGITALISIERUNG MACHT MIT IHREN BILDERN, VIDEOS UND GRAFIKEN DAS LERNEN VÖLLIG MÜHELOS, WEIL ALLES SICHTBAR GEMACHT WIRD UND SICH SOLCHE "VERANSCHAULICHUNGEN" EINPRÄGEN.

Stimmt nicht! Das ist Abbildtheorie des 17. Jahrhunderts – völlig veraltet! Entscheidend sind zwei Voraussetzungen, wenn Bilder lernwirksam werden sollen: Zum einen muss Vorwissen zum Bildinhalt da sein, d.h. verstandene Bedeutungen und passende Stichwörter; erst diese erlauben ein Verarbeiten der Bildelemente (z.B. ein Vergleichen oder Verknüpfen) und ein Reden über sie. Und zum anderen muss die Wahrnehmung der Lernenden gelenkt werden: Sie müssen wissen, wohin sie schauen sollen. Viele von ihnen verirren sich auf ihrem Bildschirm, bleiben so trotz den vor Augen stehenden Bildern "blind" und können deshalb nichts lernen. Kompetente Lehrpersonen bauen also entsprechendes Vorwissen auf, schon bevor visuelle Information präsentiert wird, und lenken dann gezielt die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die entscheidenden Bildbereiche. Hier wird auch Lehr- und Lerneffizienz geschaffen, die heute sehr oft völlig fehlt. Wenn unsere Wirtschaft so arbeiten und produzieren würde... Und übrigens: Im Unterricht ist eine Grossprojektion mittels eines Computers und eines Beamers effizienter, als wenn sich jedes Kind auf seinem eigenen PC zurechtfinden muss. Solches lenkt ab, stört und verlangsamt den Lernfluss, sodass effizientes Lernen nicht selten völlig ausgebremst wird.

LÜGE NR. 4: DIE DIGITALISIERUNG BRINGT DIE WELT INS KLASSENZIMMER.

Die Welt nicht, sondern Bilder von ihr. Aber genau diese Tatsache verhindert viel zu oft echte Erlebnisse z.B. draussen am Bach oder im Steinbruch, beim Mechaniker in der Werkstatt oder auf den Mauern einer Burgruine – Umgebungen also, die zur Grundlage eines motivierenden und erfolgreichen Lernens werden könnten. Erfolgsorientierte Lehrerinnen und Lehrer pflegen authentische Erlebnisse.

LÜGE NR. 5: DIE DIGITALISIERUNG MACHT DIE LERNENDEN SELBSTÄNDIG, Z.B. WEIL SIE SICH OHNE HILFE VON AUSSEN SELBER KONTROLLIEREN KÖNNEN: KLICK, UND DIE LÖSUNG ERSCHEINT.

Der Alltag sieht oft anders aus: Wer Mühe hat mit einer Hausaufgabe, klickt die Lösung an; so einfach geht das. Lerneffekt: null. Wer sich zuerst um die Lösung bemüht und diese dann mit dem abrufbaren Resultat vergleicht, wird sich, wenn alles richtig ist, bestätigt fühlen. Wenn sich seine Lösung aber als falsch erweist, steht er da wie der Esel am Berg, und er weiss nicht warum. Es ist nicht die Stärke des Computers, eine angemessene Lernprozessanalyse hervorzuzaubern und ein entsprechendes Feedback zu geben. In solchen Fällen versagt die Digitalisierung vollständig, und die Selbstkontrolle der Lernenden ist im Eimer. Nur engagierte persönliche Rückmeldungen durch Lehrerinnen und Lehrer mit lerndiagnostischem Gespür führen weiter. Sie kennen die relevanten Denkschritte und die denkbaren Alternativen und können den Lernenden individuell bewusst machen, wo ihr Lern- oder Problemlöseprozess entgleist ist und wo deshalb nachgefasst werden muss.

LÜGE NR. 6: DIE DIGITALISIERUNG, D.H. DER COMPUTER ODER DAS TABLET, FÖRdert DAS ÜBEN.

Meistens ist das Gegenteil der Fall: Digitalisierung kilt das Üben immer dann, wenn den Lernenden vorgegaukelt wird, wie gut sie nach kurzer Zeit schon seien. Sie brechen das Üben dann zufrieden ab – typischerweise nach einem gelösten Beispiel. Aber genau da müsste das Üben intensiviert werden – durch Bearbeiten mehrerer Aufgaben: zehn anstatt eine! Übrigens: In solchen Situationen nimmt die Überlegenheit der asiatischen Schülerinnen und Schüler ihren Anfang. Diese üben nämlich alles, was sie an Wissen und Können erworben haben, durch gezieltes, auch variiertes Wiederholen – bis zu dem Punkt, wo sie es leicht, rasch, sicher, korrekt und vollständig aus dem Gedächtnis abrufen können. Das verschafft ihnen den Vorsprung im weiteren Lernen und ihre Selbstsicherheit. Bei dieser konsequenten Art des Lernens ist auch etwas Altmodisches und völlig Unspektakuläres im Spiel: der Fleiss. Spitzensportler wissen das auch! Und noch etwas: Wer dank persönlichem Einsatz, Fleiss, Anstrengung und Ausdauer erfolgreich ist, erlebt den IKEA-Effekt, sieht also ein Ergebnis und erlebt das gute Gefühl, sein "Möbelstück" – diesmal ein geistiges – selber gemacht zu haben! (Ich weiss übrigens nicht, wer den Begriff "IKEA-Effekt" geprägt hat; aber treffend ist er!)

LÜGE NR. 7: DIE DIGITALISIERUNG SCHAFFT CHANCENGLEICHHEIT.

Schön wär's! Wie zahlreiche Untersuchungen zeigen, trifft das Gegenteil zu. Für den Fall, dass überhaupt jemand von der Arbeit mit dem Computer auf der Mittel- und Oberstufe profitiert, sind es vor allem die ohnehin schon guten und effizienten Lernerinnen und Lerner. Wer Mühe hat mit Lernen, überlastet mit dem PC oder dem Tablet sein Gedächtnis über Gebühr und hat für das eigentliche Lernen keine freien Kapazitäten mehr. Übrigens: Die Kaderleute im Silicon Valley hüten sich davor, ihre Kinder in digitalisierte Schulen zu schicken. Alles klar?

LÜGE NR. 8: DIE DIGITALISIERUNG MUSS SCHNELL ERFOLGEN, WENN UNSERE SCHULEN DEN ZUG NICHT VERPASSEN SOLLEN.

Welchen Zug denn? Tatsächlich drücken die Digitalisierer und die hinter ihnen stehenden Firmen aufs Tempo: damit nämlich die einen (die Schüler, Eltern und Lehrpersonen) in "pädagogische", die

anderen (die Schulbehörden und Politiker) in "bildungspolitische Atemnot" kommen und die Schulen "überfordert" dastehen. Nur so lässt sich auch das (von wem erbetene oder angeordnete?) Eingreifen der Firmen wie Swisscom oder IBM in das Leben der öffentlichen Schulen rechtfertigen. Übrigens bleiben da noch ein paar Fragen: Wer genau soll da überfordert sein und in welcher Beziehung? Und wer hat überhaupt diese Überforderungs-Diagnose gestellt? In wessen Kompetenz und Verantwortung liegt es, in dieser bildungspolitischen Situation ein bestimmtes Tempo zu diktieren? Und inwieweit ist dieser Aktivismus bildungspolitisch-demokratisch legitimiert?

KEIN IT-VERBOT

Das alles muss nicht heissen, dass unsere Kinder keinen Computer, kein Tablet und kein iPhone benutzen sollen. Zum einen ist zu sagen, dass die überwiegende Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler dies in dezenter Weise oder exzessiv schon tut, und zum anderen mag es angezeigt sein, dass in der letzten Klasse der obligatorischen Schulzeit der Umgang mit dem Computer für schulische Zwecke normiert und auch das Programmieren thematisiert wird. Wie sehr die entsprechenden Lernergebnisse allerdings in der weiteren Ausbildung oder am Arbeitsplatz gewinnbringend eingesetzt werden können, muss jeweils vor Ort entschieden werden.

DIE ROLLE DER LEHRPERSONEN

Ein spezielles Thema ist dabei in jedem Fall die Rolle des Lehrers oder der Lehrerin. Bei einem Einsatz digitaler Mittel (in erster Linie Tablet oder PC) käme ihnen die Rolle eines Lernbegleiters zu, oder wie es neudeutsch heisst: eines Coaches. Dabei wird übersehen, dass sich aufgrund der spezifischen Betreuungsarten derer, die als Computerecken die Details im Umgang mit dem Gerät beherrschen, und denen, die ihre ganze geistige Kapazität erst noch für den Gebrauch von PC oder Tablet einsetzen müssen, eine unübersehbare Schere immer weiter öffnet. Bei denen, die mit den digitalen Systemen wenig vertraut sind, führt dies zu einer hoffnungslosen Überlastung des Arbeitsgedächtnisses und damit zu einem Stillstand im Lernprozess. Solches geht meist völlig unbeachtet über die Bühne, und dann wundert man sich über die "unerklärlichen" Lernschwierigkeiten bei einzelnen Schülerinnen oder Schülern.

DAS ENDE DES BEOBACHTUNGS- UND NACHAHMUNGS-LERNENS?

Ein weiteres Problem ist ganz grundsätzlicher Art: Von den Frühzeiten des Menschen bis heute sind überlebenswichtige Fähigkeiten, aber auch Wissen, über das Vorzeigen und Nachahmen gelernt worden: so das Feuermachen, das Jagen, später die Sprache, der Gebrauch von Werkzeug, aber auch sämtliche Elemente des sozialinteraktiven Verhaltens. Die überwiegende Mehrzahl unserer Aktivitäten wurde also aufgrund von sogenanntem Beobachtungs- oder Nachahmungslernen aufgebaut, tausendfach eingeübt und immer wieder auf neue Situationen angewandt. Die für unverzichtbar gehaltene Digitalisierung des Lernens beansprucht nun einen faktischen Verzicht auf genau diese Lernformen oder leistet sogar einer Zerstörung derselben Vorschub, was eine sichere Garantie für einen bildungsmässigen Selbstmord ist! Zu hart, zu pessimistisch formuliert? Aufgrund des Wissensstandes über das Lernen als einer kulturell vermittelten Aktivität des Menschen sicher nicht. Und solchen Entwicklungen einfach zuzusehen, widerspricht jeder menschlichen Intelligenz. Noch heute wird eine Vielzahl von Lerninhalten über diesen für die gesamte Entwicklung des homo sapiens entscheidenden Lernweg erworben.

ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN

Die schulische Ausbildung und letztlich die gesamte frühe Bildung muss auf die Grundlagen fokussieren: auf ein hohes Niveau im sprachlichen und rechnerischen Wissen und Können; auf die Fähigkeit zu beobachten und das Beobachtete zu beschreiben; dann aber auch auf den Erwerb der Fähigkeiten, klar und kritisch zu denken, zu gewichten, zu argumentieren, Probleme (auch gemeinsam) zu lösen, zuzuhören und sich verständlich mitzuteilen, Wissen zu teilen und einiges mehr an Fähigkeiten und Fertigkeiten. Was den Gebrauch der digitalen Instrumente betrifft, ist es Sache der Eltern, zu entscheiden, wie oft, wie lange und mit welcher Absicht sich ihre Kinder mit ihnen beschäftigen sollen und dürfen. Alle diese Geräte haben Vorteile, die nicht wegdiskutiert werden sollen. Aber im Unterricht an unseren Schulen stören sie mehr, als sie nützen. Wer ohne sie lernt, verpasst nichts.



„Reibungsverluste“? Warum wurde die staatlichen Corona-Hilfen bislang kaum abgerufen?

Corona-Hilfen für Schulen kommen nur schleppend an

Bislang kaum Mittel abgerufen

Mit drei Zusatzprogrammen wollte der Bund Schulen in der Pandemie bei der Digitalisierung helfen. Doch eine Nachfrage bei den Bundesländern ergibt: Die meisten Lehrkräfte haben aber noch immer keine Dienstlaptops und für die Verbesserung der IT-Administration sind offenbar noch keine Mittel abgerufen worden.

Autorin: Pia Stenner • Foto: Zehua Chen, Unsplash

Der Digitalpakt Schule ist ein fünf Milliarden schweres Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), das von 2019 bis 2024 deutsche Schulen digitaler machen soll. Dann wurden in der Pandemie die digitalen Defizite der Schulen noch deutlicher. Deswegen sollten Zusatzpakete von je 500 Millionen Euro die Lücken stopfen. Doch während die Schulen jetzt allmählich wieder in den Präsenzbetrieb übergehen, werden Teile dieser Zusatzpakete noch immer nicht abgerufen.

FÜNF MILLIARDEN UND DREI CORONA-HILFEN

Die Verwaltungsvereinbarung „Digitalpakt Schule“ wurde 2019 beschlossen und fußt auf der Änderung im Grundgesetz, die dem Bund Finanzierungshilfen den ansonsten den Ländern vorbehaltenen Bildungsbereich erlaubt. Die Länder steuern einen Eigenanteil von mindestens zehn Prozent bei. Förderwürdig durch den Digitalpakt sind beispielsweise Schulserver, schulisches WLAN, Lernplattformen oder interaktive Tafeln.

Die Zusatzverwaltungsvereinbarung „Sofortausstattungsprogramm“ oder „Corona-Hilfe I“ wurde im Juli 2020 beschlossen, um Schüler:innen, die zuhause keinen Computer haben, ein mobiles Endgerät für den Distanzunterricht zur Verfügung zu stellen und Schulen bei Online-Lehrinhalten zu unterstützen.

Darauf folgte im Dezember 2020 die „Corona-Hilfe II“, die Zusatzverwaltungsvereinbarung „Administration“. Die 500 Millionen Euro aus diesem Paket sollen in die Ausbildung und Finanzierung von IT-Administrator:innen an Schulen fließen. Förderfähig sind hier „befristete Ausgaben für Personalkosten [...] für professionelle Administrations- und Support-Strukturen“ sowie „pauschalierte Zuschüsse zu Ausgaben für die Qualifizierung und Weiterbildung“ von IT-Administrator:innen, die bei den Ländern oder Schulträgern angestellt sind.

Als „Corona-Hilfe III“ beschloss der Bund mit den Ländern Anfang 2021 dann eine dritte Zusatzverwaltungsvereinbarung: „Leihgeräte für Lehrkräfte“. „Angesichts der pandemiebedingten Ausnahmesituation“ heißt es in der Vereinbarung, wolle man mit 500 Millionen Euro aus diesem Programm Laptops, Notebooks oder Tablets für Lehrkräfte zur Verfügung stellen.

Die Länder müssen dem Bund regelmäßig berichten, wie viele Mittel aus dem Digitalpakt und seinen Zusatzprogrammen abgefließen sind. Der letzte Stichtag war im Dezember 2020. Aus dem Sofortausstattungsprogramm hatten acht Bundesländer ihre Anteile vollständig abgerufen, in weiteren Bundesländern zumindest große Teile. Nur in Thüringen lag der absolute Mittelabfluss zum 31. Dezember noch bei Null Euro. Das „Leihgeräte für Lehrkräfte“-Programm war zu diesem Zeitpunkt noch nicht beschlossen, doch auch aus dem Administrations-Programm gab es noch keinen Mittelabfluss.

BUNDESLÄNDER WENIG AUSKUNFTSFREUDIG

Deshalb haben wir die 16 Kultusministerien der Länder nach dem aktuellen Stand bei der Umsetzung der sogenannten Zusatzverwaltungsvereinbarungen zum Digitalpakt Schule gefragt. Nach drei Wochen hat knapp die Hälfte der Länder immer noch nicht geantwortet. Doch auch unter den Ländern, die geantwortet haben, zeigen sich teils große Unterschiede.

Die Umsetzung des Sofortausstattungsprogramms scheint in den meisten Ländern weiter gut voranzugehen oder bald abgeschlossen zu sein: Hessen hat 85.000 Geräte bis Ende April ausgeliefert, in Rheinland-Pfalz konnten 57.000 Geräte angeschafft werden, in Sachsen wurden rund 47.000 Geräte beschafft. Doch die Zahlen aus den verschiedenen Ländern sind schwer vergleichbar – nicht nur, weil jedem Land eine andere Summe zusteht.

Aus Bayern heißt es, „bis Ende 2020 war bereits ein großer Teil der Schülerleihgeräte tatsächlich bei den Schülerinnen und Schüler

angekommen.“ Baden-Württemberg berichtet, dass 130 Millionen Euro direkt an die Schulträger überwiesen worden seien. Auch Nordrhein-Westfalen nennt keine Zahl der Geräte, weil die Schulträger zuständig seien, jedoch eine Gesamtsumme von 255 Millionen Euro, die für Lehrer- und Schülergeräte zusammen beantragt worden seien. Sachsen-Anhalt schätzt, dass es rund 22.000 Geräte sind. „Genauere Zahlen liegen noch nicht vor“, heißt es mit der Begründung, dass man einen zentralen IT-Landesdienstleister mit der Gerätebeschaffung beauftragt habe, sich aber dennoch einzelne Schulträger selbst um die Anschaffung kümmern.

GEWERKSCHAFT: „REIBUNGSVERLUSTE“

Jedes Land gestaltet die Umsetzung der Bundeshilfen ein bisschen anders – genau wie die Verteilung der Zuständigkeiten zwischen Land und Schulträger. Die Lehrerin Ilka Hoffmann leitet in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) den Organisationsbereich Schule. Sie meint: „Die Zuständigkeiten sind über zu viele Ebenen verteilt, dabei entstehen Reibungsverluste.“ Ihr sei ein Fall bekannt, da habe eine Schule über die 60 bedürftige Schüler:innen gemeldet, damit sie über das Sofortausstattungsprogramm Geräte für den Distanzunterricht bekommen. „Dann muss das aber geprüft werden, und am Ende bekam die Schule nur ein Gerät“, erzählt Hoffmann.

Aus ihrer Sicht dauert die Umsetzung der Corona-Hilfen zu lange. „Die Verwaltungsvorschriften des Bundes müssen vom Land erst in Durchführungsverordnungen umgesetzt werden und die Schulen müssen medienpädagogische Konzepte bei den Schulträgern vorlegen.“ Aus Hoffmanns Sicht sind das überbürokratisierte Abläufe. „Man muss über diese Art des Förderalismus nachdenken“, sagt sie.

Das jüngste Zusatzpaket des Bundes, „Leihgeräte für Lehrkräfte“, steht in den meisten Ländern, die sich auf unsere Anfrage zurückmeldden, noch ganz am Anfang. In Brandenburg ist „die Antragstellung demnächst möglich“, in Rheinland-Pfalz kann das Antragsverfahren „alsbald starten.“ In anderen Ländern wie Bayern oder Baden-Württemberg sind Anträge schon bewilligt und Geräte bestellt, doch man rechnet nicht damit, dass sie vor Beginn des kommenden Schuljahres ankommen.

In Hessen wurden die ersten Lehrergeräte schon am 30. März übergeben, darüber berichtet das hessische Kultusministerium in einer Pressemitteilung. Aus einer kleinen Anfrage der SPD in Hessen geht aber hervor, dass es sich wohl nur um eine symbolische Übergabe von zwei Geräten gehandelt habe. „Bis die Geräte schlussendlich genutzt werden können, wird es aufgrund der notwendigen Einrichtung noch vier Monate dauern“, schreiben die SPD-Landtagsabgeordneten Kerstin Geis und Bijan Kaffenberger.

Kaffenberger ärgert sich, dass von der Landesregierung wenig unternommen werde, um die Umsetzung der Coronahilfen aus dem Digitalpakt zu beschleunigen. „Lehrkräfte sind Angestellte des Kultusministeriums. Wenn ich im hessischen Kultusministerium arbeite, und da steht kein Laptop, kann ich zurecht sagen: Ich kann nicht arbeiten.“ Es sei inakzeptabel, dass Lehrer:innen Privatgeräte für Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen von Klassenarbeiten, Beurteilungen, Korrespondenz mit Eltern und vielleicht sogar schulpsychologischen Gutachten nutzen. „Deswegen ist es gut, dass die Geräte jetzt kommen und der Bund das mal angestoßen hat“, meint Kaffenberger.

FÜR DEN DISTANZUNTERRICHT ZU SPÄT

Den privaten Computer, mit dem der Lehrer Stefan Düll von zuhause aus arbeitet, wird ein neues Gerät aus der Zusatzprogramm des Digitalpakts aber gar nicht ersetzen. Stefan Düll ist der stellvertretende Vorsitzende des deutschen Philologenverbandes (DPHV) und leitet ein Gymnasium im Landkreis Augsburg. „Allein schon ergonomisch sind die kleinen Laptops gar nicht dafür gedacht, länger daran zu arbeiten und zum Beispiel den Unterricht vorzubereiten“, meint Düll.

„Als digitale Stütze für den Präsenzunterricht“ seien die Geräte sinnvoll. „Für den Distanzunterricht kommen sie ja sowieso zu spät“, sagt Düll. Kameras oder Mikrofone als Ergänzung für ältere Rechner mit Desktop hätten sich die meisten Lehrer:innen im vergangenen Jahr ohnehin längst selbst gekauft, um den Unterricht als Videokonferenz abhalten zu können. Warum konnten Bund und Länder im vergangenen Jahr hier nicht schneller aushelfen? Liegen zu viele bürokratische Hürden zwischen Bedarf der Lehrkräfte und Hilfe der Politik? „Man kann nicht einfach irgendwie blind die Steuergelder raushauen“, meint Stefan Düll. Die einzelnen Beantragungs- und Bewilligungsprozesse dienten schließlich dem Zweck, dass die Mittel auch wirklich ankommen.

Doch genau diese Prozesse laufen nicht in jedem Bundesland gleich ab. Mal liegt mehr Verantwortung beim Land, mal mehr Verantwortung bei den Schulträgern. Und wer ist überhaupt Schulträger? Mal sind es Landkreise, mal große Kommunen, mal Zusammenschlüsse von Gemeinden, in Hamburg ist das Land selbst Schulträger. Je nachdem verfügen die Schulträger über ganz unterschiedliche Voraussetzungen, sich um die Digitalisierung an ihren Schulen zu kümmern, meint Ilka Hoffmann von der GEW.

ZENTRALE BESCHAFFUNG WÄRE BESSER GEWESEN

„Manche Kommunen mit dem Personal und der Erfahrung im Rücken kriegen das super hin, aber gerade in kleinen, ärmeren Kommunen klemmt es oft“, sagt sie. Und in manchen Kommunen fehle einfach die Bereitschaft, sich um die Schulen intensiv zu kümmern. „Danach sehen manche Schulen ja auch aus. Eine ziemliche Schande.“ Das gleiche Problem spricht Bijan Kaffenberger an. Aus seiner Sicht hätte die hessische Landesregierung die Beschaffung der Geräte zentral organisieren und nicht den Medienzentren auf Kreis- oder kommunaler Ebene überlassen sollen.

„Das Land hätte die Medienzentren außerdem schon längst personell massiv stärken müssen“, meint Kaffenberger. Die hessischen Medienzentren werden von den Schulträgern betrieben, doch das Land zahlt die Lehrkräfte, die dort arbeiten. Kaffenberger sagt, diese seien schon mit der Einrichtung der Sofortausstattungsgeräte für die Schüler:innen überfordert gewesen. „Es wurde ein Schritt vor den anderen gemacht, indem man die Geräte anschafft, bevor die Administrationsleistung da ist.“

UND DIE ADMINISTRATION? „KEINE ABSCHLIESSENDE INFORMATIONEN“

Bei den Mitteln aus der Corona-Hilfe für die Administration sieht es in Sachen Abruf der Gelder bislang düster aus: „Zu dieser Fördermaßnahme gibt es noch keine Anträge oder Bezuschussungen“, heißt es aus Sachsen-Anhalt. „Es laufen derzeit noch letzte Abstimmungen zum Supportprogramm. Voraussichtlich im Juni kann die Förderrichtlinie in Kraft treten“, teilt hingegen das hessische Kultusministerium mit.

Bayern schreibt: „Die bayerische Richtlinie ist fertiggestellt und befindet sich in der finalen Abstimmung mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung.“ Baden-Württemberg teilt mit: „Hierzu liegen dem Kultusministerium aktuell keine abschließenden Informationen vor.“ Nur das Schulministerium NRW berichtet von 5,6 Millionen Euro, die nordrhein-westfälische Schulträger inzwischen aus dem Förderprogramm beantragt hätten.

Geeignetes IT-Personal sei auf dem Markt sehr knapp, sagt Stefan Düll vom DPhV. Das Problem bestätigt auch Ilka Hoffmann von der GEW. Die Bezahlung im öffentlichen Dienst sei nicht so gut wie in der freien Wirtschaft. „Wer nimmt da irgendeine halbe Stelle an einer Kommune?“ Dazu sei der Spagat zwischen „technisch möglich“ und „didaktisch erwünscht“ für IT-Personal ohne pädagogischen Hintergrund nervenaufreibend.

Vierorts übernehmen derzeit Lehrkräfte gegen ein paar Unterrichtsstunden weniger die vollständige IT-Administration ihrer Schulen und kommen damit an ihre Belastungsgrenze, wie wir am Fall eines Lehrers aus Baden-Württemberg berichteten. Stefan Düll gibt sich optimistisch, dass sich daran durch das Administrations-Programm bald etwas ändert. „In Bayern laufen gerade die Gespräche zwischen Landkreisen und IT-Firmen, an die man die Administration outsourcen kann.“ Es gehe eben nicht immer alles so schnell wie gewünscht, man sei jedoch auf einem „verdammt guten Weg“.

CORONA-HILFEN FÜR MEHR DIGITALISIERUNG NACH CORONA

Ein Weg, der sich in die Länge zieht – vermutlich über das Ende der Pandemie hinaus. Die Laptops für Lehrer:innen werden zum Großteil erst zum Einsatz kommen, wenn der Unterricht längst wieder in Präsenz stattfindet. Mit „Corona-Hilfen“, wie das BMBF die Zusatzprogramme des Digitalpakts auf seiner Webseite nennt, haben die Fördermittel dann nicht mehr viel zu tun.

Der hessische Digitalpolitiker Bijan Kaffenberger sagt jedoch: „Es ist unglaublich wichtig, dass wir das Thema Digitalisierung an Schulen jetzt nicht als ein rein pandemisches begreifen.“ So müsse dringend auch die Frage geklärt werden, wer Support und Wartung von jetzt beschafften Geräten langfristig finanziere.

Die Pandemie habe Probleme aufgezeigt, die es bei der Digitalisierung an deutschen Schulen schon lange gibt, meint Stefan Düll. „Lehrer mussten sich bisher immer privat darum kümmern, wenn es darum geht, digitaler zu werden.“ Das ändert sich jetzt. Aber sehr langsam.

Dieser Artikel erschien ursprünglich auf netzpolitik.org

didacta setzt auch digital ein Ausrufezeichen

Starkes Interesse an der virtuellen Ausgabe der größten Bildungsmesse in Europa



Europas größte Bildungsmesse didacta fand in diesem Jahr rein digital statt

Die didacta digital hat im Mai 2021 ein deutliches Ausrufezeichen für die Branche gesetzt, wie es im Schlussbericht heißt. Aufgrund der Corona-Pandemie fand die größte Bildungsmesse in Europa erstmals als rein digitale Veranstaltung statt.

Autor: Messe Stuttgart • Foto: Nadine Zwingel

Das Interesse des zugeschalteten Fachpublikums an den rund 260 Veranstaltungen war über die drei Messetage hoch, „insgesamt haben wir 46.000 Besuche auf der Veranstaltung registriert; ein stolzes Ergebnis“, sagte Stefan Lohnert, Geschäftsführer der Messe Stuttgart. Der Didacta Verband als ideeller Träger der Messe bespielte vier Fachforen, die rund 200 beteiligten Firmen und Institutionen präsentierten sich auf sechs weiteren Bühnen sowie im Live-Stream. Auf den jeweiligen Firmenprofilen sowie in den Chatrooms mit den Angeboten der teilnehmenden Unternehmen konnten sich die BesucherInnen umfassend informieren und austauschen. „Die didacta hat ihren Stellenwert als wichtigstes Bildungsereignis auf dem Kontinent nicht nur erneut bewiesen, sondern jetzt auch im virtuellen Format neue Maßstäbe gesetzt“, bilanzierte Lohnert.

Im Rahmen der ersten digitalen didacta hatte der Didacta Verband ein abwechslungsreiches Programm auf die Beine gestellt. Auf seinen Foren „Kita“, „Bildungsperspektiven“, „didacta digital/Schulpraxis“ und „Berufliche Bildung/myQ“ erörterten ExpertInnen aus Praxis, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft die aktuellen, brennenden Belange und stellten sich im Chat den Fragen der Besucher. „Wir sind sehr zufrieden mit der ersten virtuellen didacta. Dass rund 200 Aussteller und 23.000 Besucherinnen und Besucher dieses Online-Angebot wahrgenommen haben, ist ein großer Erfolg für alle Beteiligten. Die Zahlen zeigen zudem ganz deutlich den hohen Informationsbedarf und den Wunsch nach fachlichem Austausch im Bildungssektor. Die Digitalisierung, beschleunigt durch die Pandemie, verändert die Art wie wir Lehren und Lernen und sorgt zugleich für Chancen. Diese neuen Möglichkeiten für Kitas, Schulen und Berufsbildung aufzuzeigen, war unser Ziel, und ich bin zuversichtlich, dass die didacta wichtige Impulse gesetzt hat“, sagte Dr. Theodor Niehaus, Präsident des Didacta Verbandes.

Besonders gefragt waren – wie in der analogen Welt – die Veranstaltungen des Verbandes für den Bereich Kita, die auch im virtuellen Raum einen hohen Zuspruch erlebten. Zur Freude von Reinhard Koslitz, Hauptgeschäftsführer des Didacta Verbandes: „Die didacta lebt von der Kommunikation. Hier diskutieren Lehrkräfte mit Kultusministern, Erzieherinnen und Erzieher tauschen sich mit Forscherinnen und Forschern aus und die Verantwortlichen der Aus- und Weiterbildung erleben spannende Praxisbeispiele. Diese Mischung aus Information und Interaktion zeichnet uns aus, und das nun auch digital. Wir sind sehr froh darüber, dass so viele Besucherinnen und Besucher sich über die Chats in die Veranstaltungen eingebracht haben. Die didacta digital war ein voller Erfolg, und wir sind sehr dankbar, dass die Aussteller und die Referentinnen und Referenten diesen Weg mit uns gegangen sind“, sagte Koslitz.

Dem wollte Andreas Wiesinger, Mitglied der Geschäftsleitung bei der Messe Stuttgart, nicht widersprechen. Im Gegenteil. „Rund 23.000 Unique User nahmen an der ersten didacta digital, dem Online-Event für die Bildungswirtschaft, teil – viele sogar an allen drei Tagen, so dass die Veranstaltung insgesamt 46.000 Besuche verzeichnen konnte. Auf allen zehn Foren und Bühnen sowie den Firmenauftritten zusammengekommen haben wir mehr als 375.000 Seitenaufrufe registriert“, sagte Wiesinger. Die Messe sei auch im digitalen Format ihrem Leitmes- sen-Anspruch gerecht geworden und „hat den VertreterInnen aus allen Bereichen der Branche eine Plattform geboten, für Bildungsmedien, digitale Infrastruktur, Einrichtung und Ausstattung für Kitas, allgemeinbildende und berufliche Schulen, Training und Beratung sowie für Dienstleistungen aller Art“.

Aus aktuellem Anlass war das Thema Digitalisierung ein zentrales Anliegen im Forumsprogramm. „Sie zwingt alle Akteure der Bildungslandschaft zum Handeln. Alle sind sich spätestens seit der Verabschiedung des Digitalpakts im Klaren, dass eine Veränderung der Bildungslandschaft stattfinden muss“, sagte beispielweise Dr. Christian J. Büttner, Leitender Direktor beim Institut für Pädagogik und Schulpsychologie Nürnberg, anlässlich der Diskussion „Vom Wissen zum Gestalten – Bildungsangebote individualisieren, Lösungen anbieten“, an der auch der Prof. Dr. Julia Knopf, Lehrstuhlinhaberin an der Universität des Saarlandes, und Heinz-Peter Meidinger, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, teilnahmen. Für Knopf lag es auf der Hand, dass „durch Corona das Potenzial digitaler Medien für die Bildung ins Bewusstsein der Menschen rückt. Spätestens jetzt ist aber auch klar geworden, dass die Digitalisierung zu einem fundamentalen Wandel des Bildungssystems führt. Mit kosmetischen Veränderungen wie der gelegentlichen Nutzung von Lernplattformen ist es nicht getan. Die Zukunft des Lernens liegt in innovativen digitalen Angeboten, die gleichzeitig didaktisch sinnvoll sind – angefangen von intelligenten Lernumgebungen bis hin zur Nutzung individueller Lernhistorien.“ Meidinger zufolge hakt es beim Funktionsumfang, dem Datenschutz und der Belastbarkeit von einigen Lernplattformen und nach wie vor seien die Fortschritte bei der Versorgung der deutschen Schulen mit schnellem Internet viel zu gering – „die Hälfte der Schulen hat kein Breitband, keine Glasfaseranschlüsse“. Die große Mehrzahl der Schulen habe aber viel Energie in den Aufbau passgenauer und spezifischer Lösungen vor Ort gesteckt. Die Rückmeldungen von der „Schulfront“ zeigten, dass „es besser läuft.“ Es habe einen spürbaren digitalen Fortbildungsschub bei den Lehrkräften gegeben und die vom Bund finanzierten Leihgeräte für Kinder und Jugendliche, die zuhause keinen Computer nutzen könnten, seien weitgehend verteilt.

Das Programm der teilnehmenden Firmen und Institutionen thematisierte mit spannenden Diskussionen, Key Notes und lösungsorientierten Produktpräsentationen die aktuellen Entwicklungen, eröffnete Möglichkeiten zum Dialog und zeigte Wege für Gegenwart und Zukunft. Dazu gehörte auch das baden-württembergische Kultusministerium als langjähriger Partner der Messe, das mit einem eigenen Kanal auf der didacta digital vertreten war. Hans Lange, Leiter der Öffentlichkeitsarbeit des Kultusministeriums freute sich über die gute Resonanz: „Wir haben zu dem neuen Format der didacta digital und zu unseren 34 Vorträgen und Podiumsdiskussionen sehr positive Rückmeldungen erhalten. Ebenso zeigen die vielen Fragen und Anregungen in den Chats, dass die Präsentationen der Referentinnen und Referenten sehr gut angenommen wurden. Alles in allem ein erfolgreiches und gutes Format. Das einzige, was tatsächlich etwas gefehlt hat, war die persönliche Begegnung vor Ort, die typische Messeluft und das haptische Gefühl der Produkte auf den Ständen“, sagte Lange. Neben dem Kultusministerium Baden-Württemberg gestaltete der Verband Bildung und Erziehung das Programm in Stuttgart aktiv mit. Weitere Partner unterstützten die digitale Messe, darunter das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB), die Handwerkskammer Stuttgart und die Lehrportale 4teachers und News4teachers.

Beim nächsten Mal findet die didacta vom 22. bis 26. März 2022 in Köln statt; 2023 trifft sich die Bildungsbranche auf der didacta vom 7. bis 11. März wieder in Stuttgart.

Anzeige



World Education Leadership Symposium 2021 Online-Konferenz

WELSmain 28. bis 30. September 2021

- **Bereits die dritte im Online-Format**
- **Die Teilnahme ist kostenlos, um eine größtmögliche – auch internationale – Vernetzung zwischen Wissenschaft, Politik, Verwaltung und Praxis zu ermöglichen.**
- **Innovative und interaktive Formate: Input, Austausch und systematisches und spontanes Networking mit Kolleginnen und Kollegen**
- **Bereits mehr als 1.000 Anmeldungen – nehmen Sie teil und bringen Sie sich ein!**

Webseite: **WELS.EduLead.net**

Anmeldung: **WELS.EduLead.net/Anmeldung**

Flyer: **WELS.EduLead.net/Flyer**

Innovation für Praxis. Innovation in Praxis.

Perspektiven der bildungswissenschaftlichen Innovationsforschung und der schulischen Innovationspraxis

Pädagogische Führungskräfte tragen mit ihren Teams Verantwortung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen. Ihr Ziel ist es, Bildungsbiografien zu fördern und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Sie entwickeln die Qualität von Bildungsangeboten weiter und schaffen gerechte Zugänge zu diesen Angeboten. Aktuell, im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie, scheint das Bedürfnis und der Wille besonders groß zu sein, Schule weiterzuentwickeln und gar neu zu denken. Gleichsam liegt eine lange Phase der beruflichen Anstrengungen hinter allen, besonders denen, die sich im besonderen Maße (überdurchschnittlich) engagiert haben.

Nachfolgender Beitrag ordnet schulische Innovation bildungswissenschaftlich ein, präsentiert Besonderheiten, verknüpft die Theorie einer ‚crisis driven innovation‘ mit vorliegenden Befunden der Forschung aus der Corona-Pandemie und deren Innovationspotenzial und berichtet, warum es jetzt wichtig ist zu lernen, was morgen Schule macht.

Autoren: **Stephan Gerhard Huber & Paula Mork** • Foto: **Markus Spiske, Unsplash**



Stephan Gerhard Huber



Paula Mork

OMNIPRÄSENZ DES INNOVATIONSBEGRIFFS

Der Begriff der ‚Innovation‘ ist in aller Munde. Innovation sei, so der Soziologe Holger Braun-Thürmann, zu einem „generalisierten Handlungsmotiv unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche“ (2005, S. 10) geworden. Begründet sieht Braun-Thürmann dies in drei Ursachen. Zum einen sei die Fokussierung auf Innovationen das „Resultat eines historisch über Jahrhunderte angelegten Institutionalierungs- und Professionalisierungsprozesses“ (S. 11). Eine besondere Rolle spricht Braun-Thürmann der modernen (Natur-)Wissenschaft zu, die weniger die Tradierung bereits vorhandener Wissensbestände in den Mittelpunkt ihres Interesses stellte, sondern sich auf die Produktion

neuer Wissensbestände fokussierte. Innovatorisches Handeln, das zusätzlich durch eine Institutionalisierung und Professionalisierung stabilisiert wurde, wurde so zu einer zentralen Maxime in zahlreichen Bereichen der modernen Gesellschaft. Einen zweiten Grund sieht Braun-Thürmann in der Etablierung von Massenmedien, die in ihrer selektiven Berichterstattung stets ‚das Neue‘ fokussieren. „Dem Neuen kommt in der massenmedialen Kommunikation jene Wertigkeit zu, die eine traditionelle Gesellschaft dem Alten zubilligte“ (S. 12). Als dritte Ursache benennt er schließlich die Instrumentalisierung des Innovationsbegriffs durch die Politik, die diesen besonders

als normatives Siegel für wünschenswerte Veränderungen des veränderungsbedürftigen Bestehenden verwende. Politik könne sich nicht länger an kollektiven Leitbildern orientieren und setze stattdessen den Innovationsbegriff an diese „verwaiste metaphysische Leerstelle [...] ohne jedoch das Sinnstiftungspotenzial vorheriger Leitbilder zu erreichen“ (S. 10–13).

INNOVATION IM SCHULBEREICH: DEFINITIONSANSÄTZE

Innovation bezeichnet das „Neue“. Rürup resümiert: „Gegenständlich umfasst der Begriff Innovation im Bildungsbereich damit alle möglichen Aspekte des schulischen und unterrichtlichen Alltags: neben Lehr- und Lernmaterialien auch methodische Vorgehensweisen, Umgangsformen oder auch organisatorische Strukturen und Abläufe. Sie müssen nur das grundlegende Merkmal einer relativen Neuheit aufweisen“ (Rürup 2011, S. 13). Innovationen können z.B. laut Schaub und Schenke in curriculare, institutionelle und methodische Innovationen unterschieden werden. Auch Holtappels (2013) entscheidet sich für eine im Blick auf den Innovationsgegenstand sehr offene Definition von Innovation im Bildungsbereich: „Als Innovation sollen alle Verfahren und Maßnahmen bezeichnet werden, die eine Erneuerung a) von Aufgaben, Inhalten oder Programmen, b) von Personen oder c) des sozialen Systems und der Prozesse selbst in einer Organisation vollziehen, entweder im sozialen System der Einzelschule oder im Schulsystem insgesamt“ (Holtappels 2013, S. 45). Mit seiner Definition von Innovation im Bildungsbereich bringt Goldenbaum (2013) noch eine weitere Variable in den Definitionsdiskurs mit ein: die jeweilige Ebene, auf denen Innovationen stattfinden sollen: „Schulinnovationen als sozial-gesellschaftliche Innovationen stellen neue, zielgerichtete, intendierte und geplante Maßnahmen dar, die Veränderungen bzw. Verbesserungen im schulischen Bildungssystem (Makroebene), in der Einzelschule (Mesoebene) und/oder in sozialen Interaktionen (Mikroebene) herbeiführen (sollen)“ (Goldenbaum 2013, S. 151).

Rürup und Bormann entwerfen eine Heuristik, die auf alle Kontexte, in denen von Innovation gesprochen wird, anwendbar sein soll. Dafür unterscheiden sie drei Bedeutungen des Innovationsbegriffs und differenzieren diese durch die Einteilung in eine deskriptiv-analytische und eine präskriptiv-normative Perspektive weiter aus.

Andere Begriffe umfassen z.B. Reform, Wandel, Entwicklung (vgl. z.B. Rürup & Bormann 2013). Aus unserer Sicht ist Innovation Teil des Qualitätsmanagements und damit Teil der Schulentwicklung.

SOZIALE UND TECHNISCHE INNOVATIONEN IN DER SCHULE

Innovation ist etwas „Neues“ und dafür braucht es Feldbewusstsein – für die verschiedenen Akteure, für Schnittstellen und auch für Konstellationen. Eine systemische Überlegung hilft, um Anschlussfähigkeit zu erzeugen. Was für den einen, die Gruppe oder die Schule neu ist, muss nicht zwangsläufig auch für eine andere Person, Gruppe oder Schule – oder auch ein System, Netzwerk – neu sein. Die analytische Perspektive, auch in ihrer Differenzierung zur Innovation, ist wichtig. Es braucht also in der strategischen Überlegung einen expliziten Bezug zu den Beteiligten, Durchführenden, Nutzenden und Umsetzenden.

Für Kalthoff und Röhl (2019) sind „Bildungsinnovationen gleichermaßen technische wie soziale Prozesse“ (S. 14). „Technische Entwicklungen sind eingebettet in soziale Praktiken und selbst Ergebnis sozialer Praktiken“ (S. 6).

Im Zuge ihrer Überlegungen entwickeln die beiden Autoren eine eigene Definition ihres Innovationsbegriffs:

„Mit diesen unterschiedlichen Ansätzen verstehen wir Innovation als

1. *sozio-technisch konstituiert*: Technische Entwicklungen sind eingebettet in soziale Praktiken und selbst Ergebnis sozialer Praktiken;
2. *nicht-linear organisiert*: Die Entwicklung eines neuen technischen Objekts geschieht nicht zwangsläufig, vielmehr müssen Entwurf und Objekt sich immer wieder – auch unter veränderten Konstellationen – bewähren und sich neuen Anforderungen anpassen und sind zudem rekursiven Prozessen ausgesetzt;
3. *narrativ gerahmt*: Da Innovation auch die Überzeugung Dritter voraussetzt, sind Narrative, Visionen und rhetorische Strategien rund um das technische Artefakt zentraler Bestandteil der Entwicklung;
4. *praktisch vollzogen*: Innovationen lassen sich nicht auf die rationale Umsetzung von sozio-technischen Entwürfen reduzieren, sondern sind vor allem das Ergebnis praktischer und auf verkörpertem Wissen beruhender Bemühungen der Teilnehmerinnen“ (Kalthoff & Röhl 2019, S. 6).

Sie stützen ihre Annahme von sozio-technischen Erneuerungen als Antriebskraft von schulischer Innovation u.a. durch die Rekonstruktion der Geschichte der Wandtafel, die als technische Innovation gleichzeitig der sozialen Entwicklung der Etablierung eines Schulsystems mit frontal und klassenzentrierten Unterricht beeinflusste bzw. sich aufgrund dieser sozialen Innovation überhaupt durchsetzen konnte.

DIFFERENTE BEDEUTUNGEN DES INNOVATIONSBEGRIFFS – EINE HEURISTIK

Deskriptiv-analytisch (1)		Präskriptiv-normativ (2)	
a) Inhalt	<i>Innovation</i> als Idee, Praxis, Objekt bzw. als Gegenstand, Anlass, Ergebnis eines Prozesses	<i>Innovieren</i> als strategische Gestaltung der Inhalte einer Innovation (Innovationsdesign)	
b) Prozess	<i>Wandel</i> als in sozialen Konstellationen beständig stattfindende Veränderungsprozesse	<i>Innovieren</i> als zielgerichtete Gestaltung von Vorhaben und Prozessen der Veränderung in sozialen Konstellationen (Innovationsmanagement)	
	<i>Innovieren</i> als in sozialen Konstellationen zielgerichtet herbeigeführter Wandel		
c) Potential	<i>Innovativität</i> als Eigenschaft (Bereitschaft und Fähigkeit) von Akteuren und sozialen Kontexten	<i>Innovieren</i> als zielgerichtete Entwicklung und Erschließung von Innovationspotentialen	

Abbildung 1: Bedeutungen des Innovationsbegriffs (aus Rürup/Bormann: *Innovation*, S.19)

Einen detaillierten und kritischen Blick auf den Einfluss von technischen Innovationen wirft auch Serdyukov (2017). Insbesondere im Zuge der Digitalisierung spielen z.B. die Anschaffung von Laptops und iPads im Klassenraum eine immer größere Rolle und werden oft als zentrale Innovationen im Schulbereich betitelt. Problematisch sei jedoch die Annahme, dass mit der Einführung von technischen Innovationen automatisch eine Verbesserung von Unterrichtsqualität einhergehe. Ein genereller Technikoptimismus ignoriere die zahlreichen Probleme und Herausforderungen, die mit der Einführung neuer technischer Geräte einhergehe, auch wenn letztlich technische Innovationen meist das Potenzial hätten, Innovationen in der Pädagogik anzustoßen.

Für Kalthoff und Röhl sind technische Innovationen stets eng mit sozialen Innovationen verknüpft, dies wird beispielsweise bereits deutlich in den technischen Entwicklungen, die der digitale Wandel allein in Bezug auf neue Kommunikationsformen mit sich gebracht hat. Serdyukov hingegen fordert diese Verbindung explizit ein und weist explizit auf den Mehrwert hin, den technische Innovationen aufweisen sollten.

UNGLEICHZEITIGKEIT VON INNOVATIONSPROZESSEN: DIE BEDEUTUNG VON LEHRKRÄFTEN FÜR DIE IMPLEMENTATION VON INNOVATION

Holtappels (2013) betrachtet ausgehend von wirtschaftlichen Innovationstheorien die Rolle von Lehrkräften bei der Umsetzung Innovationen. So seien Innovationen im Schulbereich eben auch auf ihre Diffusion angewiesen, um als Innovationen bezeichnet werden zu können. Er unterscheidet verschiedene Lehrertypen, die Innovationen unterschiedlich intensiv und zu verschiedenen Zeitpunkten in ihre Praxis aufnehmen (Holtappels 2013, S. 49–51). Holtappels benennt fünf differenzierbare Gruppen:

„Zu Beginn wird eine kleine Gruppe von einigen visionären Erneuerern (,innovators‘) und ,Change Agents‘ die Innovation unverzüglich aufgreifen oder gar mitentwickeln und wenig später eine Minderheit von ,early adopters‘ in die Innovation einstigen, sobald Vorteile und Chancen erkennbar sind. Mit ansteigender Akzeptanz nimmt mit der Zeit rasch eine frühe Mehrheit aufgrund ihrer Aufgeschlossenheit und Risikobereitschaft die Innovation an, während eine weitere große Gruppe noch länger zögerlich bleibt, weil sie Aufwand oder Risiken scheut; erst sehr spät führt schließlich eine letzte Gruppe, die late adopters (oder ,lagards‘) die Innovation – eher widerwillig als überzeugt – ein.“ (S. 51)

Für erfolgreiche Implementationen von Innovationen sei es wichtig, insbesondere die ,innovators‘ und ,early adopters‘ aufgrund ihrer Vorreiterrolle früh von den Vorteilen der Innovation zu überzeugen. Er betont, dass die fünf ,Adaptionstypen‘ sich meist nicht immer in derselben Phase (vgl. das dreistufige Phasenmodell Initiation → Implementation → Institutionalisierung, Giaquinta, 1973) befänden. „Alle drei Phasen können innerhalb eines Schulsystems gleichzeitig ablaufen, weil die Innovation noch nicht sofort alle erreicht oder Schulen unterschiedlich entwickelt sind; sogar innerhalb einer Einzelschule wären diese Phasen eventuell gleichzeitig beobachtbar.“ (S. 52)

Auch Goldenbaum (2013, S. 149–172) sieht Lehrkräfte als einer der entscheidenden Einflussfaktoren für gelingende Implementationen von schulischen Innovationen.

CRISIS DRIVEN INNOVATION ALS ANTRIEBSKRAFT SCHULISCHER INNOVATION

Ein Konzept, welches besonders in der sozialen Innovationsforschung beheimatet ist, ist das Konzept der sogenannten ,Crisis-driven innovation‘. Grundüberzeugung ist, dass insbesondere im sozialen Bereich Innovationen durch gravierende Missstände vorangetrieben werden (vgl. dazu genauer Bessant et al. 2012: ,Jumping the tracks‘). Mit Blick auf die

aktuellen Entwicklungen im schulischen Bereich angesichts der Coronapandemie wird dieser von Krisen ausgelöste Innovationskraft neue Bedeutung zugesprochen. Die Schul-Barometer Befragungen stützen diese Erkenntnis. Bereits zu Beginn der Schulschließungen im März 2020 wurden die an der Befragung Teilnehmenden nach positiven Effekten, nach Möglichkeiten und Errungenschaften in diesen ersten Wochen gefragt. Auch der Zukunftsforscher Jánzszy sieht die Coronakrise als Chance für nachhaltige Veränderungen im Schulwesen. Die Schule sei als hierarchisches System nicht ausgesprochen innovationsfreudig und benötige daher relativ hohen Druck von außen, um sich zu verändern. Die Gefahr durch die Coronapandemie sei ein solches Druckmittel und habe insbesondere im Bereich des digitalen Lernens eine Flexibilität in Schule und Politik mit sich gebracht, die so vorher nicht vorhanden war. Nun benötige es jedoch nachhaltige Entwicklungen, wie z.B. die Etablierung von Rahmenbedingungen, Konzepten, Strategien und Standards, um die so entstandenen Innovationen längerfristig in das Schulsystem zu integrieren. Sonst bestehe die Gefahr, dass die Schulen, sobald der Druck von außen abebbe, wieder zum Status Quo zurückkehren (vgl. Kuhn 2020).

Schratz (2020) beschreibt im ,Deutschen Schulportal‘, dass die Coronapandemie den routinierten Schulalltag von Grund auf verändert hat und dass dieses Aussetzen von Routinen zentrale Kraft für Innovation sein kann. Doch auch er ist der Ansicht, dass es nun darum gehen muss, Neues zu sichern und weiterzudenken. Die oft provisorischen und je nach Lehrkraft sehr unterschiedliche Lösungsvorschläge aktueller Probleme seien ein wichtiger Schritt, um das Innovationspotenzial der Pandemie zu nutzen. Doch sei die Coronapandemie eher als der Stein, der längst überfällige Innovationsprozesse ins Rollen gebracht hat, zu verstehen. Die Krise selbst kann Innovationsprozesse inhaltlich nicht füllen (Schratz 2020).

Auch aus den verschiedenen Studien und Teilstudien des Schul-Barometers (Huber, Günther, Schneider et al. 2020; Huber & Helm 2020a,b; Huber, Helm, Günther et al. 2020; Huber 2021a; Huber, Helm, Mischler et al. 2021) und dem Review bisheriger Forschung (Helm, Huber & Loisinger 2021) lässt sich ableiten, wo Bildungspolitik, Verwaltung und Schulen auf Basis der Forschungsergebnisse ansetzen sollten, um die Zukunft der Schule nach der Pandemie zu gestalten. Die zentralen Erkenntnisse und Empfehlungen (Huber 2021b¹) sind im Folgenden stichpunktartig wiedergegeben, eine ausführliche Darstellung folgt in der kommenden Ausgabe der b:sl:

1. Entwickeln einer Bildungsstrategie mit Fokus auf Bildungsqualität und Kompensation von Unterschieden bzw. Schereneffekten
2. Bildung ganzheitlich verstehen
3. Digitalisierung pädagogisch nutzen
4. Belastete Gruppen besser unterstützen
5. Intelligent kompensieren und zielbezogen und bedarfsorientiert investieren
6. Standardisierung und Flexibilität in den Entscheidungspraktiken der verschiedenen Systemebenen gut ausbalancieren
7. Jetzt handeln, aber step by step
8. Strategie sollte ausgerichtet sein an Bildung und gesellschaftlichen und pädagogischen Prämissen
9. Testen, aber nur im Rahmen einer Gesamtstrategie
10. Bildungslandschaften fördern

Für die Bildungsverwaltung und das Praxissystem wird empfohlen, die Idee von Bildungslandschaften - demzufolge wie oben beschrieben die Kooperation in der Schule, zwischen Schulen, sowie mit anderen Partnern im (über)regionalen Kontext zu stärken. Es gilt pädagogische Angebote für Kinder und Jugendliche zu schaffen und zu verbessern, insbesondere für jene aus Familienkonstellationen, die weniger Unterstützung erhalten, um an Bildung zu partizipieren. Empfohlen wird insbesondere die Idee von Schulnetzwerken und Verbundschulen, ähnlich wie das in Schulprojekten in London oder Manchester umgesetzt wird (vgl. Huber, 2013, 2015, 2001), wo Schulgemeinschaften sich gegenseitig unterstützen und mehrere Schulen in einer starken Kopplung



Die Coronapandemie geht in vielen schulischen Bereichen mit großem Veränderungspotential einher

zum Wohl von Kindern und Jugendlichen kooperieren – sozusagen in Form von Bildung mit und im System.

BEISPIEL: JETZT LERNEN, WAS MORGEN SCHULE MACHT

Ein Beispiel dafür, dass die Coronapandemie als Chance und nicht nur als defizitäre Übergangsphase verstanden werden sollte, hat der diesjährige Deutsche Schulpreis 2020/21 Spezial¹ gesetzt. Unter dem Motto „Jetzt lernen, was morgen Schule macht“ schrieb der Deutsche Schulpreis die Spezialedition aus, um die Konzepte von Schulen, die in dieser Umbruchsituation bereits an Vorschlägen für eine durch die Pandemie veränderte Form von Schule arbeiteten, sichtbar zu machen. Die Resonanz war sehr groß und die Initiator*innen halten fest:

„Die Vielzahl der Bewerbungen für den Deutschen Schulpreis 20|21 Spezial zeigt: Für viele Schulen ist die Pandemie trotz aller Anstrengungen ein Weckruf. Wichtige Entwicklungsschritte, die manche Schulen lange vor sich hergeschoben haben oder noch gar nicht auf ihrer Agenda gesetzt hatten, wurden in der Pandemie beschleunigt umgesetzt“ (Robert Bosch Stiftung 2021).

Auf Basis der Bewerbungen zu diesem sehr offenen Thema wurden sieben Themenbereiche induktiv hergeleitet, in denen dann

jeweils eine Schule als Preisträger ausgezeichnet wurde. Folgende sieben Themenbereiche, die weitestgehend unsere Befunde aus dem Schul-Barometer und daraus entwickelte Empfehlungen widerspiegeln, wurden identifiziert:

1. Alle Schülerinnen und Schüler individuell fördern
2. Beziehungen wirksam gestalten
3. Bildungsgerechtigkeit fördern
4. Digitale Lösungen umsetzen
5. Selbstorganisiertes Lernen ermöglichen
6. Tragfähige Netzwerke knüpfen
7. Zusammenarbeit in Teams stärken

Die Themenvielfalt macht deutlich, dass die Coronapandemie in diversen Bereichen schulischen Lebens ein großes Veränderungspotenzial mit sich bringt. Die ‚Dauerthemen‘ von Schule, wie z.B. individualisierte Lehr-Lern-Prozesse und das Streben nach Bildungsgerechtigkeit, die bereits vor der Pandemie von zentraler Bedeutung waren, verschärfen sich in der Pandemie nochmal um ein Vielfaches. Um so wichtiger erscheint es für die Innovationsarbeit im Schulsystem – gerade in diesen besonderen Zeiten – dass in mehrerlei Hinsicht zum Nachdenken über Innovation angeregt wird. Dies geschieht zum einen durch den Deutschen Schulpreis, aber auch durch zahlreiche weitere Akteure aus Forschung, Praxis und weiteren Institutionen, die gerade jetzt eine Zukunft der Bildung anmahnen.

Fußnoten:

- ¹ Die Empfehlungen wurden in der Langfassung erstveröffentlicht in Huber 2021b.

Literatur

- Bessant, J. et al. (2012). 'Jumping the tracks': Crisis-Driven Social Innovations and the Development of Novel Trajectories, *Die Unternehmung* 66, S.221-242.
- Braun-Thürmann, H. (2005). *Innovation*. Bielefeld: transcript.
- Goldenbaum, A. (2013). Implementation von Schulinnovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (Educational Governance 21), Wiesbaden: Springer, S.149-172.
- Holtappels, H.-G. (2013). Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (Educational Governance 21), Wiesbaden: Springer, S.45-69.
- Helm, C., Huber, S.G. & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- Huber, S.G. (2021a). Schooling and Education in Times of the COVID-19 Pandemic: Food for Thought and Reflection Derived From Results of the School Barometer in Germany, Austria and Switzerland. *International Studies in Educational Administration* 49(1), 6-17.
- Huber, S.G. (2021b, in Druck). Schule und Covid-19 – Empirische Befunde, Errungenschaften und Empfehlungen. *Impaktmagazin. Impulse und Beiträge aus der Wübben Stiftung zur Bildung, Ausgabe 3*.
- Huber, S.G., Helm, C., Mischler, M., Günther, P., Schneider, J.A., Pruitt, J., Schneider, N. & Schwander, M. (2021). Was bestimmt das Lernen von Jugendlichen im Lockdown als Folge der COVID-19-Pandemie? Befunde aus dem Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Dohmen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (S. 95-126). Weinheim: Beltz Juventa.
- Huber, S.G. (2020). Responsible Leaders entwickeln Schule in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2020. Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 3-14). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. & Helm, C. (2020a). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270. DOI 10.1007/s11092-020-09322-y.
- Huber, S.G. & Helm, C. (2020b). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Die Deutsche Schule, Beiheft 16*, 37-60.
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J.A. & Pruitt, J. (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster, New York: Waxmann.
- Huber, S.G., Helm, C., Günther, P.S., Schneider, N., Schwander, M., Pruitt, J., & Schneider, J.A. (2020). COVID-19: Fernunterricht aus Sicht der Mitarbeitenden von Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 27–44. <https://doi.org/10.4119/pflb-3967>
- Huber, S.G. (2015). Kooperation in Bildungslandschaften – Modelle, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In A. Bartz, S.G. Huber, T. Klieme, C. Klotz, H. Sassenscheidt & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung* (90.10). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2013). Kooperation in Bildungslandschaften. Gelingensbedingungen. b:sl, Beruf Schulleitung. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) (Hrsg.). 4, 10-11.
- Kalthoff, H. & Röhl, T. (2019). Bildungsorganisationen und ihre sozio-technischen Innovationen. In B. Blättel-Mink et al. (Hrsg.), *Handbuch Innovationsforschung*. Wiesbaden: Springer, S.1-17, https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-658-17671-6_44-1.
- Klippert, H. (2003). Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten. Plädoyer für ein konzentriertes Innovationsmanagement. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick*. Bielefeld: transcript, S.272-278.
- Kuhn, A. (2020). Wie Krisen Innovationen hervorbringen. In: *Das Deutsche Schulportal*, 09.06.2020, <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/zukunftsforscher-sven-gabor-janszky-wie-krisen-innovationen-hervorbringen/>; letzter Zugriff am 09.04.2021.
- Robert Bosch Stiftung GmbH (2021). (Hrsg.). *Der Deutsche Schulpreis 2021 Sepzial. Jetzt lernen, was morgen Schule macht*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. <https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2021-05/Deutscher%20Schulpreis%202021%20Spezial.pdf>, letzter Zugriff am 13.04.2021.
- Rürup, M. (2011). Innovationen im Bildungswesen: Begriffliche Annäherungen an das Neue. *DDS – Die Deutsche Schule* 103, S.9-23.
- Rürup, M. & Bormann, I. (2013). (Hrsg.). *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (Educational Governance 21), Wiesbaden: Springer.
- Rürup, M. & Bormann, I. (2013). *Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung – Zur Einführung in den Herausgeberband*. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (Educational Governance 21), Wiesbaden: Springer, S.11-41.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning* (10)1, S. 4-33. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JRIT-10-2016-0007/full/pdf?title=innovation-in-education-what-works-what-doesnt-and-what-to-do-about-it; letzter Zugriff am 14.05.2021>.
- Schratz, M. (2020). Corona-positiv: Innovations-schub für das Bildungssystem? In: *Das Deutsche Schulportal*, 29.12.2020, <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/michael-schratz-schulen-corona-positiv-innovationsschub-fuer-das-bildungssystem/>; letzter Zugriff am 14.05.2021.

Schülerzentriertes Leitungs- und Führungshandeln

Ein Überblick

Im Jahr 2008 haben Viviane Robinson, Claire A. Lloyd und Kenneth J. Rowe die Metastudie „The Impact of Leadership on Student Outcomes“ veröffentlicht. Darin gehen sie der Frage nach, wie sich unterschiedliche Führungsstile auf die Ergebnisse und das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler auswirken. Robinson und ihr Team nahmen für ihre Analyse nicht die rahmengebenden Sichtstrukturen – wie Schulmanagement oder Beziehungspflege auf Ebene der Schulleitung – in den Blick.

Text: LiGa – Lernen im Ganzttag • Foto: Anna Samoylova, Unsplash

Stattdessen haben sie die Effektivität des Führungs- und Leitungshandelns daran gemessen, ob es Auswirkungen auf das Lernen, die Leistungen und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler hat. Festgemacht haben Robinson und ihr Team das wirksame Führungshandeln an knapp 200 Items, die in den 30 Einzelstudien ihrer Metastudie erfasst wurden.

DAS KONZEPT SCHÜLERZENTRIERTER FÜHRUNG

Ausgehend von dieser Metastudie hat Viviane Robinson das Konzept „Student-Centered Leadership“ entwickelt und 2011 das gleichnamige Buch veröffentlicht. Das Konzept beinhaltet konkrete Empfehlungen für effektives Führungs- und Leitungshandeln. Die Handlungsempfehlungen haben Robinson und ihr Team in fünf Dimensionen zusammengefasst, für die sich ein relevanter Effekt auf die Schülerleistungen nachweisen lässt. Die fünf Dimensionen bauen aufeinander auf und beeinflussen sich wechselseitig.

Für ein effektives Führungs- und Leitungshandeln in allen fünf Dimensionen sind drei Kompetenzen erforderlich. Robinson definiert diese als:

- ▷ pädagogisches Wissen in die Praxis integrieren,
- ▷ komplexe Probleme lösen und
- ▷ vertrauensvolle Beziehungen aufbauen.

DIE FÜNF DIMENSIONEN SCHÜLERZENTRIERTER FÜHRUNG

1. ZIELE UND ERWARTUNGEN BESTIMMEN

Ziele sind ein wichtiges Steuerungsinstrument für die Schulentwicklung. Schulentwicklungsziele schülerzentriert zu denken, bedeutet, Ziele aus dem Bildungsauftrag und einem anzustrebenden Zustand abzuleiten. Darauf aufbauend werden für die Schule, einzelne Abteilungen oder Teams realistische Ziele beschrieben, die innerhalb von ein bis zwei Jahren erreichbar sind. Dabei kommt es darauf an, dass diese Ziele es vom Papier in die Praxis schaffen. Mithilfe von Reflexionsfragen können Sie die Effektivität der Zielsetzung kontrollieren:

- ▷ Sind alle Beteiligten im Team, in der Abteilung oder in der Schule von der Bedeutung des Ziels überzeugt?

- ▷ Sind unsere einzelnen Ziele darauf ausgerichtet, die übergreifenden Schulentwicklungsziele zu erreichen?
- ▷ Sind sich unsere Lehrkräfte der Lernziele bewusst, die in ihrer Verantwortung liegen?
- ▷ Sind unsere Lehrkräfte von der Erreichung ihrer Ziele überzeugt?
- ▷ Verfügen unsere Lehrkräfte über das Wissen und die Kompetenzen, um ihre Ziele zu erreichen? – Sind unsere Lehrkräfte mit hinreichenden Ressourcen ausgestattet, um ihre Ziele zu erreichen?

2. RESSOURCEN STRATEGISCH EINSETZEN

Durch den gezielten Einsatz von Ressourcen können schulische Führungskräfte indirekt Einfluss auf die Schülerleistungen nehmen. Ressourcen wie Geld, Zeit, Räume und Ausstattung, die in Schulen oft knapp sind, werden von den Führungskräften systematisch für das Erreichen der Ziele eingesetzt. Dabei sollten Sie sich fragen:

- ▷ Zeigen wir mit unserem Verhalten, dass es für guten Unterricht nicht unbedingt mehr Ressourcen braucht?
- ▷ Wie offen sind wir dafür, traditionelle Muster zu brechen und die Zuteilung von Zeit, Personal und Geld neu zu denken?
- ▷ Richtet sich unsere Personalauswahl nach den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler?

3. HOHE UNTERRICHTSQUALITÄT GEWÄHRLEISTEN

Die hohe Bedeutung der Unterrichtsqualität bringt Viviane Robinson mit einem berühmten Zitat von Stephen Covey auf den Punkt: „The main thing is to keep the main thing the main thing.“ Denn guter Unterricht ist das Wichtigste – das, worauf es in der Schule wirklich ankommt. Schulische Führungskräfte müssen trotz zahlreicher Ablenkungen immer im Blick behalten, dass alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich und auf einem hohen Niveau lernen. In enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften können sie dafür verschiedene Maßnahmen ergreifen. Dazu zählen die Entwicklung eines schulischen Leitbildes, das Feedback an die Lehrkräfte und die datengestützte Unterrichtsentwicklung. Zur Reflexion können Sie sich folgende Fragen stellen:

- ▷ Arbeiten wir an der Unterrichtsentwicklung und koordinieren diese innerhalb der Schule?
- ▷ Gibt es ein gemeinsames Verständnis von gutem Unterricht? Auf welchen (wissenschaftlichen) Erkenntnissen basiert unser Verständnis?
- ▷ Erlangen wir durch unsere Tests und Prüfungen Erkenntnisse, die den Lehrkräften in der Gestaltung ihres Unterrichts helfen?

- ▷ Gibt es Vorbehalte gegenüber einer datengestützten Unterrichtsentwicklung? Was tun wir, um diese Vorbehalte abzubauen?

4. DAS LERNEN UND DIE WEITERENTWICKLUNG DER LEHRKRÄFTE FÖRDERN

Die vierte Dimension beinhaltet das gemeinsame Lernen von Lehrkräften. Aufgabe der schulischen Führungskräfte ist es, strukturierte Lerngelegenheiten für Lehrkräfte zu koordinieren. Das können beispielsweise kollegiale Hospitationen, schulinterne Fortbildungen oder Arbeitsgruppen zum Thema Unterrichtsentwicklung sein. Die Gestaltung solcher Formate kann sich dabei nach den folgenden Fragen richten:

- ▷ Basieren die Lerngelegenheiten für Lehrkräfte auf wissenschaftlichen Erkenntnissen?
- ▷ Ist die Personalentwicklung nach den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet?
- ▷ Unterstützen wir die Lehrkräfte dabei, sich in Problemlagen kollegial zu beraten?
- ▷ Evaluieren wir die Lerngelegenheiten für Lehrkräfte nach ihrer Wirkung auf die Schülerergebnisse?

5. GEORDNETE UND SICHERE RAHMENBEDINGUNGEN GEWÄHRLEISTEN

In der Schule braucht es eine Umgebung, die physische und psychische Sicherheit garantiert. Lehrkräfte haben das Gefühl, respektiert zu werden und die Schülerinnen und Schüler merken, dass ihre Lehrkräfte sich um sie und ihren Lernfortschritt kümmern. Der ungestörte Unterricht wird durch verbindliche Regeln sichergestellt. Diese Bedingungen tragen auch zum Wohlbefinden aller schulischen Akteure und somit zu einer Steigerung der Schülerleistungen bei. Diese Fragen helfen Ihnen bei der Reflexion:

- ▷ Befragen wir die Schülerinnen und Schüler regelmäßig zu ihrem Wohlbefinden und dem eigenen Lernen?
- ▷ Nutzen wir das daraus gewonnene Wissen zur Qualitätsentwicklung?
- ▷ Orientieren sich unsere Schulregeln an allgemeingültigen Regeln einer funktionierenden Gemeinschaft?

DAS LERNEN DER LEHRENDEN FÖRDERN

Basierend auf der Metaanalyse von 2008 hat Viviane Robinson für die einzelnen Dimensionen eine sogenannte Effektstärke bestimmt. Die vierte Dimension „Das Lernen und die Weiterentwicklung der Lehrkräfte fördern“ hat dabei mit Abstand die größte Effektstärke auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Doch wie genau können schulische Führungskräfte das Lernen der Lehrenden in der Praxis fördern? Wie gestalten sie gemeinsame Lerngelegenheiten für die Lehrkräfte mit einem Fokus auf Unterrichtsqualität? Drei Beispiele aus dem Kontext von „LiGa – Lernen im Ganztag“ zeigen, wie das Lernen der Lehrenden in der Praxis unterstützt werden kann.

KOLLEGIALE UNTERRICHTSHOSPITATIONEN

Acht Lehrkräfte, zusammengesetzt aus verschiedenen Schulen und Schulformen: Mit diesem Gründungskollegium ist die nordrhein-westfälische Sekundarschule HornBad Meinberg zum Schuljahresbeginn 2013/14 gestartet. Um das neue und stetig wachsende Kollegium für den Unterricht in der Sekundarschule als neuer Schulform zu stärken, hat die Schulleitung kollegiale Unterrichtshospitationen eingeführt. Doch der Start verlief schleppend – das Format wurde nicht gut angenommen. Im Rahmen von LiGa hat die Schule das Konzept überarbeitet. Mittlerweile sind die Unterrichtshospitationen ein wichtiger Baustein, um die Unterrichtsqualität nachhaltig zu sichern und anzuheben.

ROLLE DER SCHULLEITUNG

Der kommissarischen Schulleiterin Dr. Heike Delker ist besonders wichtig, dass alle Beteiligten mit ihren Stärken gesehen und diese weiter gefördert werden. „Es geht darum, kollegial zu beraten, den eigenen



Unterricht auf einer Metaebene zu reflektieren und zu verbessern.“ Weil es dafür ein vertrauensvolles Verhältnis braucht, können die Lehrkräfte ihre Hospitationspartner frei wählen. Die Schulleitung selbst nimmt nicht an den Hospitationen teil, weil diese sonst schnell als Bewertungssituation empfunden werden. Ihre Rolle besteht darin, die organisatorischen Strukturen zu schaffen, z. B. den Vertretungsunterricht während der Hospitation und Nachbesprechung sicherzustellen.

ARBEITSGRUPPE

Aus der Lehrerkonferenz heraus hat sich eine Arbeitsgruppe gegründet, die die kollegialen Hospitationen begleitet. Die Gruppe hat im Blick, dass die Hospitationen von allen umgesetzt werden, und spricht gegebenenfalls die Tandems an und motiviert sie. Außerdem ist sie für die Evaluation und Weiterentwicklung der Unterrichtshospitationen verantwortlich.

BEOBACHTUNGSBOGEN

Die Arbeitsgruppe hat einen Beobachtungsbogen entwickelt, der die regelmäßige Durchführung der Hospitationen erleichtert. Der kriteriengeleitete Beobachtungsbogen wurde in der Lehrerkonferenz ver-



Wir wirken sich verschiedene Führungsstile auf die SuS aus? Eine Metaanalyse gibt Antworten

abschiedet und vereinfacht eine sachliche Rückmeldung. Inhaltlich fokussiert der Beobachtungsbogen insbesondere die Themen, die systemisch im Unterrichtskonzept der Schule festgelegt sind. Diese drei Schwerpunkte sind momentan der verbindliche Einsatz von Stundentransparenten, die Binnendifferenzierung auf drei Niveaustufen und die Sprachförderung.

Organisation und Ablauf

- ▷ Jeweils zwei Lehrkräfte finden sich als Tandem zusammen und hospitieren pro Schuljahr jeweils einmal bei ihrem Tandempartner. Dazu tragen sie sich in die ausgehängten Listen ein.
- ▷ Die beobachtende Lehrkraft füllt während der Hospitation den kriteriengeleiteten Beobachtungsbogen aus.
- ▷ Unmittelbar danach oder möglichst noch am gleichen Tag setzen sich die beiden Lehrkräfte zum einstündigen Auswertungsgespräch zusammen. Auch dafür gibt es einen strukturierten Rückmeldebogen, in dem die gelungenen Elemente an erster Stelle stehen. Darüber hinaus halten die beiden Tandempartner ausbaufähige Elemente und Ziele fest.
- ▷ Die Stundentransparenten der hospitierenden Teams werden an die Arbeitsgruppe weitergegeben.

Durch die sehr klare Strukturierung der Beobachtung und des Nachgesprächs wissen alle Lehrkräfte genau, was auf sie zukommt. Das ist aus Sicht der Schulleitung ein wesentlicher Grund für die breite Akzeptanz im Kollegium.

QUICK BITS

Nicht selten ergeben sich aus den Hospitationen „Quick Bits“ – das sind schulinterne Mikrofortbildungen zu speziellen Themen für interessierte Lehrkräfte. Ein Beispiel dafür ist das Erstellen der Stundentransparenten: „Hier haben einige Lehrkräfte ihren Kolleginnen und Kollegen gezeigt, wie man am PC sehr anschaulich Stundentransparenten erstellt“, berichtet die Schulleiterin. „So konnten wir erreichen, dass mittlerweile alle mit digitalen Vorlagen und nach einem ähnlichen Muster arbeiten. Und letztendlich geht es ja genau darum: dass wir ein gemeinsames Verständnis für guten Unterricht entwickeln.“ „Die kollegiale Unterrichtshospitation ist im Kollegium angekommen“, sagt Schulleiterin Delker. Nun stehen die nächsten Schritte an: Neue Schwerpunkte der Unterrichtsentwicklung – wie selbstgesteuertes Lernen – fließen in die Beobachtung ein. Und die Hospitationspartner sollen künftig nach einem Zufallsprinzip zusammenkommen, damit ganz neue Konstellationen und kreative Ideen entstehen.

GEMEINSAME UNTERRICHTSBESUCHE VON SCHULAUFSICHT UND SCHULLEITUNG

„Wenn ich Schulen zielorientiert bei der Qualitätsentwicklung von Unterricht unterstützen möchte, sollte ich wissen, wie der Unterricht in der Schule tatsächlich aussieht. Unterricht ist der Kern von Schule – daher ist es wichtig, dass ich mir gemeinsam mit der Schulleitung ein Bild über den Unterricht verschaffe und dass wir das, was wir an Eindrücken gewinnen, miteinander abgleichen“, sagt Brita Tyedmers, Oberschulrätin in Berlin-Reinickendorf. So entstand die Idee, gemeinsam mit der Schulleitung Unterrichtsbesuche durchzuführen.

Organisation und Ablauf

Nach einer Pilotphase sieht der Ablauf inzwischen so aus:

- ▷ Die Oberschulrätin schlägt einen Zeitraum für die Hospitationsphase im Schuljahr vor.
- ▷ Die Schulleitung wählt einen Termin aus und informiert das Kollegium.
- ▷ Die Schulleitung legt zwei Beobachtungsschwerpunkte fest. Sie entscheidet auch, welcher Unterricht besucht wird und wie lange Schulaufsicht und Schulleitung im Unterricht bleiben.
- ▷ Der zeitliche Umfang umfasst einen ganzen Tag. Von ca. 8.30 Uhr bis 14.30 Uhr besuchen Schulaufsicht und Schulleitung gemeinsam den Unterricht.
- ▷ Sechs Augen sehen mehr als vier. So nehmen an einigen Schulen auch stellvertretende Schulleitungen teil.
- ▷ Im anschließenden Auswertungsgespräch geht es um diese Punkte:
- ▷ Die Schulleitung hat das erste Wort. Was hat sie hinsichtlich der selbstgewählten Schwerpunkte beobachtet?
- ▷ Es folgt ein Abgleich mit den Beobachtungen der Schulaufsicht: Stimmt das Bild überein oder gibt es unterschiedliche Wahrnehmungen?
- ▷ Wie möchte die Schulleitung nun mit diesen Ergebnissen umgehen? Wie können die positiven Eindrücke in die Schule getragen werden? Wie geht die Schulleitung mit Eindrücken um, die einen Bedarf signalisieren könnten?
- ▷ Welche Unterstützung wünscht sich die Schulleitung dabei von der Schulaufsicht?
- ▷ Die Schule arbeitet mit den Ergebnissen eigenverantwortlich weiter.

ZIELORIENTIERUNG UND ÖFFNUNG VON UNTERRICHT

Besonders wichtig ist aus Sicht von Brita Tyedmers, dass die Schulleitung den Besuch nicht als Kontrolle, sondern als wertschätzendes Unterstützungsangebot empfindet. „Sie müssen es selbst wollen“, sagt sie. Gerade die Individualisierung von Lernprozessen stellt viele Schulen vor große Herausforderungen. Ob methodische Ansätze oder Raumgestaltung: Gute Beispiele zu identifizieren und diese beispielsweise in den Gesamt- oder Fachkonferenzen vorzustellen – das mache anderen Mut. „Mein Ziel ist: Ich möchte, dass in den Schulen verstärkt zielorientiert über Unterrichtsentwicklung gesprochen wird, dass sich Unterricht verändert und öffnet, dass Lehrkräfte kollegiale Hospitationen nutzen, um voneinander zu lernen und Ideen auszutauschen.“ Es gibt zwar Lehrkräfte, die die Unterrichtsbesuche kritisch sehen. „Aber als ich kürzlich einen Termin verschieben musste, erhielt ich von der Schule die Rückmeldung: Da werden die Kolleginnen und Kollegen aber traurig sein – die haben sich schon sehr auf den Besuch gefreut. Es ist gut, wenn das an manchen Schulen als Bereicherung wahrgenommen wird“, sagt Brita Tyedmers. In diesem Jahr haben alle Schulleitungen das Angebot angenommen.

In der Schulleitersitzung der Region soll das Vorgehen nun evaluiert und weiterentwickelt werden.

TEAM UNTERRICHTSENTWICKLUNG

An der Alexander-von-Humboldt-Schule im mittelhessischen Lauterbach wird Unterrichtsqualität großgeschrieben. „Jeder Schüler ist uns wichtig“ und „Wir aktivieren alle Lernenden“ – so lauten zentrale Leitsätze, die von allen Lehrkräften getragen werden. Im Team Unterrichtsentwicklung arbeiten Lehrerinnen und Lehrer als Professionelle Lerngemeinschaft (siehe S. 14) daran, den Unterricht kontinuierlich zu

verbessern. Der pädagogische Leiter und stellvertretende Schulleiter, Joachim Gerking, hat die Teams ins Leben gerufen und sich bei der Struktur an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert – insbesondere von Dylan William und Hans-Günter Rolff.

Organisation und Ablauf

- ▷ Lehrkräfte wählen sich zum Schuljahresanfang freiwillig für ein Jahr in ein „Team Unterrichtsentwicklung“ ein. Derzeit gibt es an der Schule drei solcher Teams.
- ▷ Das Team trifft sich vier Mal pro Jahr. Die Treffen finden nachmittags statt und dauern 90 Minuten.
- ▷ Das Team hat eine Größe von acht bis maximal 14 Personen – eine gute Gruppengröße, um relevant und arbeitsfähig zu sein.
- ▷ Der Ablauf ist unterteilt in drei Blöcke:

30 Minuten Erfahrungsaustausch: Zu Beginn berichten die Lehrkräfte von ihren Erfahrungen mit der neuen Unterrichtsstrategie oder -technik, die sie seit dem letzten Treffen erprobt haben. Reflexion und Austausch sind wichtig, denn nicht jede Unterrichtstechnik funktioniert in jeder Jahrgangsstufe oder in jedem Fach gleich gut – manchmal sind kleine Anpassungen notwendig.

30 Minuten Input: Der pädagogische Leiter Joachim Gerking bereitet einen fachlichen Input vor, meist in Form einer Präsentation. Dabei geht es darum, wissenschaftliche Erkenntnisse und theoretische Modelle kurz und knapp aufzubereiten und mit praktischen Umsetzungsmöglichkeiten zu verbinden.

30 Minuten Diskussion: Im letzten Drittel der Sitzung diskutieren die Lehrerinnen und Lehrer den fachlichen Input und einigen sich darauf, was sie davon bis zur nächsten Sitzung im Unterricht ausprobieren möchten.

VERBREITUNG IM KOLLEGIUM

Damit das ganze Kollegium von der Arbeit der Teams profitieren kann, stellen einzelne Mitglieder die Ergebnisse regelmäßig auf den Gesamtkonferenzen vor. „Diese Berichte sollen Mut machen und Neugier erzeugen“, berichtet Joachim Gerking. Es gibt auch einige Lehrkräfte, die ihren Unterricht filmen und die Videos in den Fachkonferenzen vorstellen. Zudem gibt es auf der internen Kommunikationsplattform der Schule ein Wiki, in dem die Kolleginnen und Kollegen alles zum Nachlesen finden: Theorie, Tipps und praktische Unterrichtsbeispiele. „Wir setzen hier auf ein modernes Wissensmanagement“, sagt Gerking. „Das Wiki spiegelt immer den aktuellen Stand unserer Arbeit wider.“ Ausgehend von den „Teams Unterrichtsentwicklung“ haben sich schon viele kleine Innovationen in der Schule durchgesetzt. Ein Beispiel dafür sind die Startaufgaben, mit denen zu Beginn des Unterrichts alle Lernenden aktiviert werden. Die Resonanz der Schülerinnen und Schüler ist sehr positiv – und darum geht es Joachim Gerking und dem Kollegium: „Wir sehen unseren Unterricht und die dort stattfindenden Lernprozesse aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler und gestalten ihn auf dieser Grundlage.“

Professionelle Lerngemeinschaften folgen nach Martin Bensen und Hans-Günter Rolff folgenden fünf Kriterien:

- ▷ reflektierender Dialog
- ▷ De-Privatisierung der Unterrichtspraxis
- ▷ Fokus auf Lernen statt auf Lehren
- ▷ Zusammenarbeit
- ▷ gemeinsame handlungsleitende Ziele vgl. Bensen, M.; Rolff, H.-G.: Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 179.

Ganztagschule gestalten als kommunale Aufgabe

Kommunale Praxisbeispiele

Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Ganztagsangeboten an Schulen stammen häufig aus den Bildungs- und Kultusministerien der Länder. Dort werden Profile, Qualitätsstandards und der zeitliche Umfang der Angebote festgelegt sowie die landesrechtlichen Voraussetzungen geschaffen. In größeren Kommunen, die meist auch Schul- und Jugendhilfeträger sind, gibt es darüber hinaus Konzepte zur Gestaltung des Ganztags, die weitere Perspektiven eröffnen und neue Kooperationen entstehen lassen. Wie diese in der Praxis aussehen und funktionieren, zeigen auf den folgenden Seiten die Beispiele der drei Kommunen München, Kassel und Lübeck.

Quelle: Netzwerk der Bundesländer „Ganztätig bilden“ • Foto: Markus Spiske, Unsplash

DAS MÜNCHNER KONZEPT: DIE KOOPERATIVE GANZTAGSBILDUNG

Aufgrund des hohen Bedarfs an Betreuungsplätzen in der Landeshauptstadt München ist in den vergangenen Jahren eine sehr vielfältige Struktur an Ganztagsangeboten gewachsen. An einer einzigen Grundschule haben sich bis zu vier unterschiedliche Angebotsformen – Mittagsbetreuung, Tagesheim, Hort, Offener Ganztag, Gebundener Ganztag – mit eigenem pädagogischen Konzept und unterschiedlichen Trägern etabliert. Die komplexe Betreuungsstruktur ist für alle Beteiligten eine große Herausforderung.

Das Münchner Konzept der „Kooperativen Ganztagsbildung“ setzt auf die Zusammenarbeit mit nur einem Kooperationspartner an einem Schulstandort mit dem Ziel einer effektiveren und schlankeren Gestaltung des Betreuungsangebots. Das Modell für Grundschulkinder in der Landeshauptstadt München garantiert eine ganztägige Betreuung für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1-4. Im Schuljahr 2018/19 startete der Modellversuch an der Münchner Grundschule am Pfanzeltplatz in Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Das Modell ist in Zusammenarbeit von bayerischem Sozialministerium, Kultusministerium und der Landeshauptstadt München entstanden.

Das Prinzip der staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft findet sich auf der Ebene von außerschulischem Kooperationspartner und Schulleitung wieder. Weitere kooperative Leitideen der „Kooperativen Ganztagsbildung“ sind

- der gemeinsame Bildungs- und Betreuungsauftrag von Schule und Jugendhilfe,
- die gemeinsame Erstellung eines pädagogischen Konzepts,
- die organisatorische und personelle Verzahnung sowie
- die Einbeziehung des sozial-räumlichen Umfelds.

Flexible Betreuungsangebote garantieren Als „All-inclusive-Angebot“ bietet es den Eltern die Möglichkeit, an einer Schule das für ihr Kind passende Modell auszuwählen, und es vereint den Elternwunsch nach größtmöglicher Flexibilität und hochwertiger Betreuung. Es verbindet



Nicht nur auf Länderebene, sondern auch durch kommunale Impulse entstehen Gestaltungsräume für Ganztagschule

die Vorteile aller bayerischen Ganztagsbetreuungsformen für Grundschülerinnen und Grundschüler: die Flexibilität der Mittagsbetreuung und des offenen Ganztags, die Förderangebote der gebundenen Ganztagschule sowie den Fachkräfteeinsatz und die zeitlich umfassende Betreuung des Hortes. Eltern können zwischen einer rhythmisierten und einer flexiblen Variante für ihr Kind wählen.

Das variable Angebot schließt an den Vormittagsunterricht an und bietet eine Betreuung in klassenübergreifenden Gruppen. Die rhythmisierte Variante wird mit dem Unterricht in der Ganztagsklasse kombiniert. Beide Formen bieten eine Betreuung bis maximal 18:00 Uhr, auch in den Ferien. Mit dem Münchner Modell führt die bayerische

Landeshauptstadt eine Ganztagsplatzgarantie für alle Schülerinnen und Schüler der betreffenden Grundschule ein. Es sichert eine Betreuung auch in Tagesrand- und Ferienzeiten, wird den Bedürfnissen der Eltern gerecht und ermöglicht Schule und außerschulischem Kooperationspartner größere Handlungsspielräume im Ganztag.

DAS KASSELER KONZEPT: GANZTAG AN GRUNDSCHULSTANDORTEN

Kassel ist mit über 200.000 Einwohnern die drittgrößte Stadt Hessens. Im Jahr 2019 gibt es in Kassel 27 Grundschulen, von denen 18 bereits ganztägig arbeiten. Eine ämter- und institutionenübergreifende, multiprofessionelle Kooperation hat das Kasseler Konzept „Ganztage an Grundschulstandorten“ entwickelt. Die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit, Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die individuelle und ganzheitliche Förderung eines jeden Kindes sind die gemeinsamen politischen und pädagogischen Ziele. Der Prozess der Ganztagserschulung begann in Kassel bereits im Jahr 2009 und wird seither fortlaufend weiterentwickelt.

Seit dem Schuljahr 2015/16 nimmt die Stadt Kassel am „Pakt für den Nachmittag“ teil: Das Land Hessen und die Stadt Kassel übernehmen gemeinsam Verantwortung für ein bedarfsgerechtes Bildungs- und Betreuungsangebot an Schultagen und in den Ferien von 07:30 Uhr bis 17:00 Uhr, geregelt durch eine Kooperationsvereinbarung zwischen der Stadt Kassel und dem Land Hessen sowie auf der Grundlage des kommunalen Rahmenkonzeptes unter Berücksichtigung der Spezifika an den Standorten. Die Teilnahme am Ganztage ist freiwillig, bei Anmeldung aber verbindlich. Familien können aus unterschiedlichen Zeitmodulen das für sie passende auswählen.

Das Grundmodul bis 14:30 Uhr ist seit 2018 kostenbeitragsfrei, um allen Kindern eine Teilnahme am Ganztage zu ermöglichen und so einen Beitrag zur Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit zu leisten. Multiprofessionelle Ganztagesteams kreieren eine vielfältige Angebotslandschaft. Die Stadt Kassel übernimmt kommunale Bildungsverantwortung durch Begleitung und Förderung der Ganztageerschulung auf verschiedenen Ebenen: Für die ganztägige Betreuung hat die Stadt die Bildungs- und Betreuungsangebote von Trägern betriebsverpflichteter Tageseinrichtungen für Kinder in die Ganztageangebote der Grundschulen einbezogen und unter kommunaler Koordinierung schulbezogene Sozialarbeit (SchubS) eingesetzt. SchubS hat eine Scharnierfunktion zwischen formalen und non-formalen Bildungsangeboten und unterstützt das Zusammenspiel aller am Ganztage beteiligten Institutionen zu einem ganzheitlichen Bildungsangebot.

Unter der Gesamtverantwortung der Schulleitung entstehen durch das Zusammenwirken von Schule, Hort, SchubS und weiterem Personal multiprofessionelle Ganztagesteams, die gemeinsam eine vielfältige Angebotslandschaft kreieren. So können Kinder ihre Potenziale entfalten und ihren persönlichen Ganztage entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse und Interessen gestalten. Die Teilnahmequote am Ganztage verdeutlicht den hohen Bedarf der Familien: 92 % der Schülerinnen und Schüler an Kasseler Grundschulen mit Ganztageangeboten sind im Jahr 2019 angemeldet.

Mit einem Beschluss hat die Stadtverordnetenversammlung die Weiterentwicklung der Qualität im Ganztage forciert: Durch standortübergreifende Projekte entstehen innovative Ansätze, die die Vernetzung unterstützen und dazu beitragen, wichtige Qualitätsthemen in die Ganztagestandorte zu transportieren. Der Kasseler Ganztage versteht sich als dynamischer Weiterentwicklungsprozess.

DAS LÜBECKER KONZEPT: GANZTAG AN SCHULE

Lübeck ist mit ca. 220.000 Einwohnern nach der Landeshauptstadt Kiel die zweitgrößte Stadt Schleswig-Holsteins. Rund 19.600 Schülerinnen und Schüler besuchen die 35 Grundschulen, 14 Gemeinschaftsschulen

und sieben Gymnasien. Aktuell nutzen 4.050 Grundschulkinder (57 %) die Ganztageangebote an den Schulen, 108 Kinder besuchen Horte in Kindertageseinrichtungen.

Die steigende Nachfrage nach Betreuungsplätzen hat die Stadt veranlasst, die Förderung der Schulkinderbetreuung neu auszurichten, fachliche Qualitätsstandards zu entwickeln und die Elternbeiträge zu vereinheitlichen. Weitere Ziele waren

- ▷ die Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch bedarfs- gerechte Betreuungszeiten,
- ▷ eine ganzheitliche Förderung und Unterstützung von Kindern,
- ▷ die enge Kooperation von Schule und Träger durch konzeptionelle Verzahnung,
- ▷ die Einbindung sozialräumlicher Ressourcen sowie
- ▷ die Beteiligung von Eltern und Kindern.

Auf Basis eines gemeinsam entwickelten Qualitätsverständnisses haben sich Schulträger und untere Schulaufsicht auf Eckpunkte für ein stadtweites Modell „Ganztage an Schule“ verständigt, das einheitliche Qualitätsstandards und Rahmenbedingungen für alle Schulstandorte gewährleistet. Dabei wurde die aktuelle Fachdiskussion zur Weiterentwicklung von der Ganztageerschule aufgegriffen. Auch mit Akteuren von Schule und Jugendhilfe wurden die Einführung von Standards und die fachliche Qualifizierung initiiert.

Im Schuljahr 2018/19 arbeiten bereits 31 Schulstandorte nach diesem Konzept. Für das Schuljahr 2019/20 sind weitere Standorte geplant. Gemeinsames pädagogisches Ganztagekonzept und bedarfsgerechte Betreuung Das Konzept „Ganztage an Schule“ sieht eine veränderte Förderstruktur vor: mit fachlichen Standards für ein verlässliches Betreuungsangebot mit bedarfsgerechten Betreuungszeiten von Unterrichtsende bis 16:00 Uhr sowie Früh- und Ferienbetreuung, einen Fachkräfteschlüssel von 20:1 und den Einsatz von pädagogisch qualifiziertem Personal. Zusätzlich wird standortbezogen ein Modul „Ganztage plus“ mit einem höheren Betreuungsschlüssel (15:2) gewährt, um vor allem Kinder mit besonderem Förderbedarf zu unterstützen und in das offene System zu begleiten. Vielfältige AG-Angebote aus dem sportlichen, musisch-kreativen und lebenspraktischen Bereich ergänzen die Betreuung.

Für die Durchführung der schulischen Ganztageangebote wird ein Träger der Jugendhilfe im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung beauftragt. So werden auskömmliche Arbeitsverträge für das pädagogische Personal, professionelle Leitungsstruktur, Mitarbeiterführung und Qualitätsmanagement gesichert. Grundlage der Zusammenarbeit von Ganztageerschule und Träger ist ein gemeinsam entwickeltes pädagogisches Ganztagekonzept, das in das Schulprogramm eingebunden ist und die Verzahnung von Vor- und Nachmittag sichert. Ganztage ist damit integraler Bestandteil von Schule. Eine Konzeptvorlage mit Qualitätsmerkmalen und Indikatoren dient als Orientierung.

Für den regelmäßigen fachlichen Austausch z. B. in Form von Dienstbesprechungen, gemeinsamen Schulentwicklungstagen und Fortbildungen werden dem Träger Koordinierungsstunden zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus wird eine fachliche Begleitung durch den Schulträger und die Schulaufsicht sichergestellt. Dies beinhaltet u. a. die Organisation von Fachgesprächen, Beratung zur Konzeptgestaltung oder auch die Vermittlung in Konfliktfällen. Grundlage für die qualitative Weiterentwicklung von Ganztageerschule war der Prozess „Aufwachsen in Lübeck“, der dazu geführt hat, ein gemeinsames Bildungsverständnis vom Kind aus zu entwickeln und Schule als Kern im Sozialraum zu betrachten.

Dabei erleichterte die räumliche Nähe von Schulträger und Schulaufsicht, die in einem Gebäude untergebracht sind, diesen kooperativen Prozess. Dialogisch erörtern Schulen, Träger, Politik und Verwaltung fortlaufend Optimierungen und die Weiterentwicklung des Modells.

Präsenzbetrieb ist das Gebot der Stunde

Beschluss der KMK

Die Kultusministerkonferenz spricht sich deutlich für einen Schulischen Regelbetrieb im Schuljahr 2021/2022 und für ein Präsenzstudium im Wintersemester 2021/2022 in ihrem aktuellen Beschluss aus.

Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder • Foto: Kelly Sikkema, Unsplash

BRITTA ERNST,
PRÄSIDENTIN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ UND BRANDENBURGISCHE MINISTERIN FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT

„Die Voraussetzungen für den Präsenzunterricht sind gut und gänzlich andere als vor einem Jahr. Das Schulpersonal hat Impfangebote erhalten, Test und Hygienekonzepte stehen und sind erprobt. Die Inzidenzen sollten eine andere Gewichtung bekommen. Kinder und Jugendliche haben durch Wechselunterricht und Schulschließungen im vergangenen Schuljahr einen ganz erheblichen Beitrag zum Schutz der Erwachsenen geleistet. Jetzt ist es wichtig, dass möglichst viele Erwachsene sich solidarisch zeigen und sich impfen lassen. Damit die Schülerinnen und Schüler einen normalen Schulalltag haben können.“

TIES RABE,
KOORDINATOR DER A-LÄNDER UND HAMBURGISCHER SENATOR FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG:

„Im Vergleich zum letzten Schuljahr hat sich die Lage deutlich geändert, so dass Schulschließungen erst als allerletzte Möglichkeit in Erwägung zu ziehen sind, erst wenn alle anderen Maßnahmen ausgeschöpft sind: Zum einen können sich die Angehörigen jetzt impfen lassen, insofern entfällt die Notwendigkeit einer Schulschließung, um die mögliche Übertragung des Virus in die Familien zu verhindern. Zum anderen hat die Wissenschaft sehr deutlich gemacht welche verheerenden Auswirkungen die Schulschließungen auf die kognitive, aber auch auf die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hatten. Darüber hinaus haben wir heute an den Schulen wesentlich ausgereifere Sicherheitsmaßnahmen als noch im letzten Schuljahr, die überdies weit hinausgehen über alle anderen Schutzmaßnahmen im öffentlichen Leben. Wir fordern daher sehr klar in Zukunft Schulschließungen nur als ultima ratio in Erwägung zu ziehen.“

PROF. DR. R. ALEXANDER LORZ,
KOORDINATOR DER B-LÄNDER UND HESSISCHER KULTUSMINISTER:
„Wir starten in das kommende Schuljahr unter ganz anderen Voraussetzungen als noch im vergangenen Jahr. Mit erfolgreich etablierten Selbst- und Schnelltests, geimpften Lehrkräften und auch Impfungen für Kinder ab 12 Jahren sind wir für einen sicheren Schulbetrieb entscheidende Schritte weitergekommen. Erwiesenermaßen sind die Schulen aber dann am besten geschützt, wenn sich so viele der bisher noch nicht geimpften 20 Millionen Erwachsenen impfen lassen. Wir sind unseren Kindern, die lange genug zu Gunsten der Erwachsenen zurückstecken mussten, diese Unterstützung mehr als schuldig!“



KMK-Beschlusslage: „Den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen (und ihren Familien) muss jetzt höchste Priorität eingeräumt werden“

KARIN PRIEN,
KMK-VIZEPRÄSIDENTIN UND WISSENSCHAFTSMINISTERIN IN SCHLESWIG-HOLSTEIN:

„Nach drei Digitalsemestern müssen wir unsere Studierenden in die Hochschulen zurückholen und so viel Studiennormalität wie möglich gewährleisten. Das Studium ist für die meisten Studierenden eine prägende Lebensphase, die mit neuen Freundschaften und persönlicher Weiterentwicklung einhergeht. Dazu gehört zwangsläufig das Lernen, Diskutieren und Forschen in Präsenz. Gleichzeitig müssen wir den digitalen Innovationsschub und die Erkenntnisse aus den vergangenen Semestern nutzen, um das Zusammenspiel von virtuellen und Präsenzformaten weiterzuentwickeln und nachhaltige Arbeitsweisen zu befördern.“

DER BESCHLUSS VOM 6. AUGUST 2021 LAUTET WIE FOLGT

Die Kultusministerkonferenz stellt fest, dass der Start in das neue Schuljahr 2021/22 durch die Länder umfassend vorbereitet wurde und bekräftigt ihren Beschluss vom 10. Juni 2021 zum „Schulischen Regelbetrieb im Schuljahr 2021/2022“.

Schulen sind insbesondere hinsichtlich des Rechts auf Bildung systemrelevant. Kontinuierlichem Präsenzunterricht muss im Schuljahr 2021/2022 in der Gesellschaft höchste Priorität eingeräumt werden. Vollständiger Präsenzunterricht am Lern- und Lebensort Schule mit allen damit verbundenen Möglichkeiten ist Grundlage zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung und zugleich eine zentrale Voraussetzung, um die vielfältigen, auf den Weg gebrachten Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche sowohl im Rahmen des Aktionsprogramms

„Aufholen nach Corona“ als auch durch die zahlreichen landesseitigen Lernfördermaßnahmen und Förderinstrumente zur Bekämpfung pandemiebedingter Rückstände wirksam umzusetzen.

Im Verhältnis zum letzten Schuljahr stellt sich zu Beginn des Schuljahres 2021/2022 die Situation anders dar: Die Konzepte zum Infektionsschutz an den Schulen wurden deutlich ausgebaut. Schulen sind auch in Zeiten der Pandemie sichere Orte. Daher soll und kann Schule im Präsenzunterricht stattfinden. Gemäß wissenschaftlicher Einschätzung ist zu betonen, dass

- ▷ durch das Impfangebot Schutzmöglichkeiten mittlerweile für einen Großteil der Bevölkerung bestehen,
- ▷ die Delta-Variante zwar insgesamt ansteckender ist, aber nicht zu schwereren Krankheitsverläufen bei Kindern und Jugendlichen führt. Kinder und Jugendliche sind nach aktuellem Kenntnisstand unabhängig von den Varianten selten schwer betroffen,
- ▷ die Konsequenzen fehlender Bildungsangebote und -chancen eine hohe Belastung der sozial-emotionalen Entwicklung von vielen Kindern und Jugendlichen sind und die psychischen und körperlichen Einschränkungen im Zuge von Schulschließungen eine sehr ernst zu nehmende und konkrete Gefahr für deren soziale und emotionale Gesundheit darstellen.

Den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen (und ihren Familien) muss jetzt höchste Priorität eingeräumt werden, gerade weil sie in der Vergangenheit auf viele Freiheiten und Möglichkeiten der Persönlichkeitsentfaltung haben verzichten müssen. Denn in den beiden vergangenen Schuljahren haben die Schülerinnen und Schüler mangels Impfmöglichkeiten durch Wechselunterricht und Schulschließungen und den damit verbundenen Kontaktreduzierungen ihren Beitrag zum Schutz der gesamten Bevölkerung geleistet. Die entscheidende Stellschraube für die Eindämmung der Pandemie und den Schutz von Menschen, die sich nicht impfen lassen können, ist eine möglichst hohe Impfquote unter Erwachsenen. Erwachsene tragen durch ihre Impfung maßgeblich dazu bei, das Infektionsgeschehen auch bei Kindern und Jugendlichen zu reduzieren. Darüber hinaus können auch 12- bis 17-Jährige eine Impfung nach umfassender ärztlicher Beratung in Anspruch nehmen. Die Freiwilligkeit der Annahme dieses Impfangebotes darf dabei nicht in Frage gestellt werden. Die Gesundheitsministerkonferenz hat dies auch durch ihren Beschluss vom 2. August 2021 unterstrichen.

Darüber hinaus leisten die in der S3-Leitlinie formulierten „Maßnahmen zur Prävention und Kontrolle der SARS-CoV-2-Übertragung in Schulen“ nach wie vor einen wichtigen Beitrag zum Gesundheits- und Infektionsschutz sowie zur Sicherstellung von Präsenzunterricht.

- ▷ Schulen wirken weiterhin darauf hin, dass durch die konsequente Umsetzung der Infektionsschutz- und Hygienemaßnahmen je nach Infektionsgeschehen das Infektionsrisiko in Schule für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und weiteres Schulpersonal deutlich reduziert wird.
- ▷ Darüber hinaus werden je nach Infektionsgeschehen die Testangebote an Schulen im kommenden Schuljahr fortgesetzt, um potentielle Infektionsketten möglichst frühzeitig zu unterbrechen beziehungsweise ein Bild über das Infektionsgeschehen zu erhalten.
- ▷ Um die Aerosolkonzentration in den Unterrichtsräumen zu mindern, wird in regelmäßigen Abständen während des Unterrichts und in den Pausen quergelüftet. Die gleichzeitige Anwendung von Lüftung und Beachtung der je nach Infektionsgeschehen geltenden Infektionsschutz- und Hygienemaßnahmen ist ausreichend wirkungsvoll für den Infektionsschutz. Qualitätsgeprüfte, mobile Luftfilter können ergänzend eine zusätzliche Wirkung entfalten.

Bei einer im Herbst zu erwartenden, erhöhten Infektionsdynamik muss die Situation vor Ort entscheidend für weitere Schritte sein. Aus Sicht vieler Expertinnen und Experten erscheint die alleinige Orientierung an der Inzidenz (für bestimmte Altersgruppen) aufgrund der Impfquote und bestehender Testkonzepte an Schulen nicht mehr als einziger Bewertungsmaßstab. Die Gesundheitsbehörden sollten an-

gemessen, transparent und einheitlich reagieren. Schulschließungen sollten möglichst vermieden werden und möglichst wenige Schülerinnen und Schüler von Quarantänemaßnahmen betroffen sein.

WINTERSEMESTER 2021/22 – STUDIUM VOR ORT ERMÖGLICHEN

Deutschland braucht im Wintersemester 2021/22 ein „Studium vor Ort“, bei dem angesichts fortgeschrittener Impfquote und bei gesicherter medizinischer Versorgung der Präsenzbetrieb unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen und Gegebenheiten vor Ort wieder zum Regelfall wird. Die deutschen Hochschulen haben seit März 2020 mit höchstem Einsatz und größter Anpassungsfähigkeit auf die Herausforderungen der Pandemie reagiert. Dabei haben sie die Grundlagen für zukunftsweisende digitale Lehre und eine Forschung unter völlig veränderten Bedingungen gelegt. Von diesem digitalen Entwicklungsschub wird auch künftig die Hochschullehre massiv profitieren.

Angesichts steigender Impfquoten und der nunmehr flächendeckenden Impfmöglichkeiten für Erwachsene soll im Wintersemester der Präsenzbetrieb wieder zum Regelfall werden. Erneute einschränkende Maßnahmen sollten dabei im Rahmen eines Gesamtkonzepts der Pandemiebekämpfung nur als letzter Schritt in Erwägung gezogen werden.

Drei Semester wurden weitgehend digital durchgeführt. Dies ist angesichts der Impfmöglichkeit für die Erwachsenen nicht mehr erforderlich. Zwar ist mit den digitalen Angeboten ein weitgehend ordnungsgemäßes Studium ermöglicht worden, doch das Studieren, Lehren und Forschen lebt vom direkten Kontakt und Austausch durch das „Studium vor Ort“. Die psycho-sozialen Auswirkungen (nicht nur für die Studierenden) sind durch weitere pandemiebedingte Einschränkungen nach Möglichkeit auszuschließen. Die räumlichen Gegebenheiten und die verlässliche Umsetzung von Hygienekonzepten und Beachtung von Hygieneregeln sichern gute Voraussetzungen für den Gesundheitsschutz.

Möglichst viele Studierende müssen überzeugt werden, vom Impfangebot Gebrauch zu machen. Der Zugang zu Präsenzveranstaltungen kann vom Nachweis einer Impfung, einer Genesung bzw. eines negativen Tests (3-G-Prinzip) abhängig gemacht werden, wenn es der Infektionsschutz vor Ort erfordert.

Bei der Raumbelastung sind analog zum Schulbetrieb Ausnahmen vom Mindestabstand von 1,5 Metern nötig. Einen ersten Schritt kann die Anwendung der Sitzordnung im „Schachbrett“ darstellen, die regelmäßig immerhin die Nutzung der Hälfte der Raumkapazität zulässt. In Anbetracht der fortschreitenden Impfkampagne und unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten können weitergehende Ausnahmen bis hin zur Aufhebung des Mindestabstands geregelt werden. Durch medizinische Masken und geeignete Lüftungskonzepte kann der Schutz, ggf. orientiert am Infektionsgeschehen, weiter verstärkt werden. Auf der Grundlage der konsequenten Beachtung der Hygieneregeln und dem 3-G-Prinzip, das insbesondere bei entsprechend hoher Impfquote der Studierenden auch Stichproben-Lösungen einschließt, liegt die Ausgestaltung und Durchführung des Studiums vor Ort in der Hand der Hochschulen.

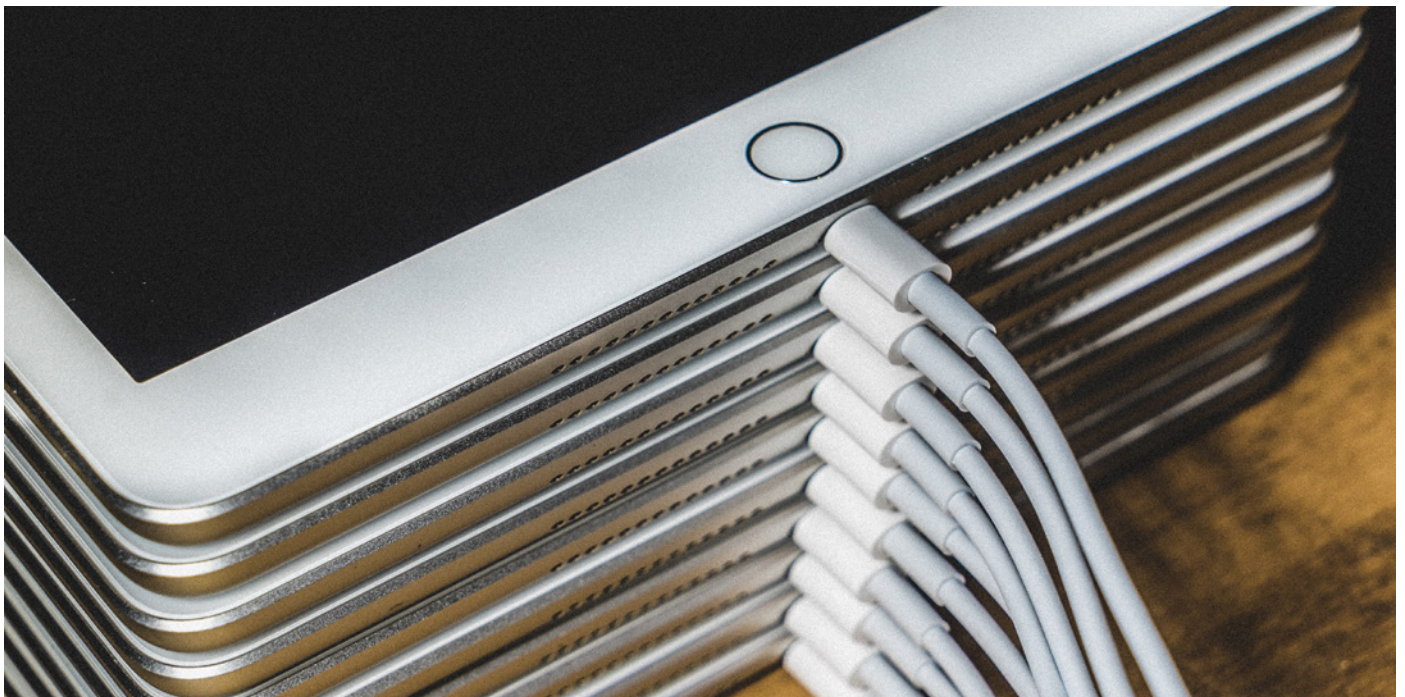
Für das Studium vor Ort benötigen die Hochschulen Planungssicherheit. Der noch im Vierten Gesetz zum Schutz der Bevölkerung bei einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite vorgesehene Mechanismus, Präsenzveranstaltungen bei Überschreiten bestimmter Inzidenzwerte zu untersagen, mindert diese Planungssicherheit erheblich. Gerade für Studienanfängerinnen und Studienanfänger sowie die Abschlussjahrgänge und auch bei Lehrveranstaltungen mit hohem diskursivem oder praktischem Anteil muss ein „Studium in Präsenz“ möglich sein. Die Möglichkeit, sich rechtzeitig vor Semesterbeginn impfen zu lassen, und das inzwischen in Deutschland erreichte hohe Impfniveau, insbesondere in den besonders vulnerablen Gruppen, haben dafür gesorgt, dass automatische, starke Eingriffe inzwischen in weiten Teilen nicht mehr nötig sind. Über die genannten Regelungen hinaus kommen Einschränkungen des Studiums vor Ort daher allenfalls noch in Ausnahmesituationen in Betracht, in denen unter Berücksichtigung der Impfquote und der Auslastung der Intensivkapazität der Krankenhäuser festgelegte Risikowerte überschritten werden.

Digitale Schulbücher helfen leistungsschwächeren Kindern

Studie zum Tablet-Einsatz in Mathematik

Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler profitieren im Mathematikunterricht stärker von Lernmaterialien auf Tablets als leistungstärkere Kinder. Ihnen helfen offenbar ein individueller Schwierigkeitsgrad, unmittelbares Feedback und die Bearbeitung interaktiver Aufgaben mit den Händen. Dies zeigt eine Studie der Technischen Universität München (TUM) in der sechsten Jahrgangsstufe. Das Forschungsteam hat ein digitales Schulbuch zum Bruchrechnen entwickelt, das in drei Sprachen kostenfrei zur Verfügung steht.

Autor: Technische Universität München (TUM) • Foto: Mika Baumeister, Unsplash



Das digitale Schulbuch „Bruchrechnen. Bruchzahlen & Bruchteile greifen & begreifen“ steht kostenlos zum Download bereit

Das Bruchrechnen gilt als eines der anspruchsvollsten Themen im Mathematikunterricht für jüngere Kinder. Vielen Schülerinnen und Schülern gelingt es nur mit Mühe, eine Vorstellung für Bruchzahlen zu entwickeln, die in vielfacher Hinsicht weniger zugänglich als natürliche Zahlen sind. Beispielsweise fällt es ihnen schwer, zu erkennen, dass acht Neuntel kleiner sind als sieben Sechstel, oder zu verstehen, dass nach einer Multiplikation das Ergebnis nicht immer größer ist als die Ausgangszahl.

Grundsätzlich geht die Bildungsforschung davon aus, dass Bilder von Alltagsgegenständen wie beispielsweise die Darstellung einer Pizza, die in mehrere Stücke zerteilt wird, den Kindern helfen. Um mit sol-

MEHR INFORMATIONEN:

Am Projekt „ALICE:Bruchrechnen“ waren der Heinz Nixdorf-Stiftungslehrstuhl für Didaktik der Mathematik (Prof. Kristina Reiss) und der Lehrstuhl für Geometrie und Visualisierung (Prof. Jürgen Richter-Gebert) der TUM beteiligt. Es wurde von der Heinz Nixdorf Stiftung gefördert. Das jetzt startende Projekt „ALICE: Mathematiklernen gemeinsam unterstützen“ wird von der SWM Bildungstiftung gefördert.

chen Visualisierungen ein tieferes Verständnis der Bruchzahlen zu erreichen, bieten digitale Medien deutlich mehr Möglichkeiten als traditionelle Lernmaterialien. Allerdings ist zum einen umstritten, wie stark sich der Unterricht darauf konzentrieren kann, ohne dass das Erlernen der „eigentlichen“ Rechenfähigkeiten zu kurz kommt. Zum anderen gibt es bislang wenige empirische Studien zum Einsatz von Computern im realen Mathematikunterricht.

90 AUFGABEN AM TOUCHSCREEN

Ein Forschungsteam der Technischen Universität München (TUM) hat deshalb ein Tablet-Schulbuch zum Bruchrechnen für die Jahrgangsstufe sechs entwickelt, das die Ausprägung einer intuitiveren Vorstellung von Bruchzahlen durch die Arbeit mit anschaulichen Darstellungen in den Mittelpunkt stellt. Alle 90 Aufgaben können per Touchscreen inklusive einer Handschrifterkennung bearbeitet werden, sodass eine „greifbare“ Interaktion stattfindet, wenn Kinder beispielsweise die Stücke einer Pizza verschieben. Das Programm gibt Feedback und passt beim Üben den Schwierigkeitsgrad dem Leistungsstand der Nutzerinnen und Nutzer an.

Um die Wirkung des digitalen Schulbuchs zu untersuchen, teilte das Forschungsteam rund 1.000 Schülerinnen und Schüler aus 45 Klassen an bayerischen Gymnasien und Mittelschulen in drei Gruppen ein. Die erste Gruppe arbeitete mit dem digitalen Schulbuch, die zweite Gruppe mit einer gedruckten Variante des neu entwickelten Materials, die dritte Gruppe mit traditionellen Lehrbüchern. Vor und nach rund 15 Unterrichtsstunden wurden die Kompetenzen der Kinder ermittelt. Für die Auswertung wurde ein statistisches Verfahren angewandt, das die Wahrscheinlichkeit für eine korrekte Lösung angibt. Aufgrund des Vortests geht die Studie davon aus, dass Schülerinnen und Schüler an Gymnasien tendenziell leistungstärker in Mathematik sind als an Mittelschulen.

MITTELSCHULEN: DEUTLICH BESSERE ERGEBNISSE AM TABLET

Die Auswertung der Tests an den Mittelschulen zeigt, dass die Tablet-Gruppe deutlich bessere Ergebnisse erzielte als die beiden anderen Gruppen. Dies galt nicht nur bei Aufgaben, bei denen Bruchzahlen bildlich dargestellt werden. Auch bei klassischen Rechenaufgaben waren diejenigen Kinder kompetenter, die mit dem digitalen Schulbuch gelernt hatten. Hier lag die Wahrscheinlichkeit für eine richtige Antwort für eine mittelschwere Aufgabe bei 20 Prozent, während sie bei den beiden anderen Gruppen lediglich 13 Prozent betrug.

„Die oft geäußerte Sorge, dass die Konzentration auf ein intuitiveres Zahlenverständnis das Lernen des Rechnens behindert oder verzögert, hat sich als unbegründet erwiesen“, sagt Dr. Frank Reinhold, der heute an der Pädagogischen Hochschule Freiburg forscht. „Im Gegenteil sehen wir beim Thema der Bruchzahlen einen positiven Einfluss auf die Rechenfähigkeiten.“

GYMNASIEN: KEINE UNTERSCHIEDE BEIM RECHNEN

Ein anderes Bild zeigte sich an den Gymnasien. Die Kinder, die mit dem neu entwickelten Material gearbeitet hatten, waren zwar im Vergleich mit der Schulbuch-Gruppe kompetenter bei Aufgaben, bei denen Bruchzahlen bildlich dargestellt werden. Es machte aber keinen Unterschied, ob sie mit dem Tablet (Gruppe 1) oder mit der gedruckten Variante (Gruppe 2) gearbeitet hatten. Gar kein signifikanter Unterschied zeigte sich bei den klassischen Rechenaufgaben. Hier gab es bei allen Gruppen eine Wahrscheinlichkeit von rund 75 Prozent für eine korrekte Lösung.

„Von der Arbeit mit dem Tablet-Schulbuch profitieren im Mathematikunterricht also vor allem leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Beim Lernen des anspruchsvollen Bruchrechnens hilft ihnen

offenbar, dass sich der Schwierigkeitsgrad an ihr Lerntempo anpasst und dass sie unmittelbar Feedback bekommen. Zudem kann es lernpsychologisch vorteilhaft sein, dass sie die Darstellungen der Zahlen mit ihren Händen bearbeiten können“, sagt Prof. Kristina Reiss vom Lehrstuhl für Didaktik der Mathematik an der TUM. „Die Studie gibt damit Hinweise, an welchen Schulen die Einführung von Tablets mit sinnvoll gestalteten Lernmaterialien einen besonders großen Mehrwert hat.“

KOSTENFREIES MATERIAL AUF DEUTSCH, ENGLISCH UND SPANISCH

Die TUM hat das digitale Schulbuch „Bruchrechnen. Bruchzahlen & Bruchteile greifen & begreifen“ auf Deutsch, Englisch und Spanisch online zur Verfügung gestellt. Es ist ohne Kosten und Registrierung online auf <https://www.alice.edu.tum.de> abrufbar.

In einem nun startenden Folgeprojekt werden Lehramtsstudierende der TUM Schülerinnen und Schüler bei der Nutzung des Tablet-Buchs betreuen. So wird erprobt, wie angehende Lehrkräfte lernen, das digitale Material im Unterricht einzusetzen.

PUBLIKATIONEN:

Frei verfügbares digitales Schulbuch
„Bruchrechnen. Bruchzahlen & Bruchteile greifen & begreifen“
<https://www.alice.edu.tum.de>

Reinhold, F., Hoch, S., Werner, B., Richter-Gebert, J. & Reiss, K. (2020).
Learning Fractions with and without Educational Technology: What
Matters for High-Achieving and Low-Achieving Students? *Learning and
Instruction*, 65, 101264.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101264>

Das Ruhrgebiet braucht den Schul-Strukturwandel

„Bildungsbericht Ruhr 2020“

RuhrFutur und der Regionalverband Ruhr haben mit der Präsentation des „Bildungsbericht Ruhr 2020“ auf der Basis eines Bildungsmonitorings eine Grundlage für zielgerichtetes bildungspolitisches Handeln im Ruhrgebiet vorgelegt.

Autorin: **Dr. Brigitte Schumann** • Foto: **Akira Deng, Unsplash**

Unter der Regie von RuhrFutur, einer Tochter der Mercator Stiftung, und dem Regionalverband Ruhr (RVR) sind Strukturen für die bildungspolitische Kooperation der Kommunen und Hochschulen im RVR-Bereich mit vielen Akteuren und dem Land seit 2012 entwickelt worden. Der datengestützte Bildungsbericht versteht sich als zentrales Element für die Weiterentwicklung des Ruhrgebiets zur Bildungsregion Ruhr. Erklärtes Ziel ist die „gemeinsame Gestaltung eines chancengerechten und leistungsfähigen Bildungssystems“.

VERMEHRTE RISIKOLAGEN

Das Ruhrgebiet hat 2018 mit ca. 26% die höchste SGB-II-Quote der unter 15-Jährigen im Regionenvergleich. SGB II-Hilfequoten geben an, wie groß der Anteil von hilfebedürftigen Personen, die nach dem SGB II leistungsberechtigt sind, an einer bestimmten Bevölkerungsgruppe ist. Sie gelten als sicherer Indikator für Kinderarmut. Die Region München hat nur eine Quote von 7,1%. Die großen Revierstädte liegen deutlich über dem durchschnittlichen Ruhrgebietsergebnis: Dortmund mit 29,9%, Essen mit 33,7% und Gelsenkirchen mit 40,4%. Die Quote ist im Zeitraum von 2013 bis 2018 insgesamt um 2,4% gestiegen.

Der Bericht verweist auf die extrem ungleiche räumliche Verteilung der Armutsquoten. Die Mehrzahl der Kinder wächst in den ehemaligen vom Bergbau geprägten Arbeiterstadtteilen mit hohen SGB-II-Quoten, hohen Anteilen an MigrantInnen, höherer Zuwanderung und mit größeren Gesundheitsrisiken auf.

Im Vergleich zu allen anderen Regionen ist der Anteil der Bevölkerung ohne beruflichen Abschluss und ohne laufende Ausbildung im Ruhrgebiet am höchsten. Deshalb müssten angesichts des steigenden Fachkräftebedarfs Bildungsbiografien ohne abgeschlossene Berufsbildung unbedingt vermieden werden, mahnt der Bildungsbericht an. Außerdem müssten „neue Bildungspotenziale sowohl bei den Kindern und Jugendlichen als auch in der Erwachsenenbildung erschlossen werden“.

UNGLEICHE BELASTUNG DER GRUNDSCHULEN

Dieser Sachverhalt gilt sowohl im Regionenvergleich von NRW als auch innerhalb der Metropole Ruhr. Der Anteil von Grundschülerinnen und Grundschülern mit nichtdeutscher Familiensprache ist zuwanderungsbedingt hier sehr viel deutlicher gestiegen als in anderen Teilen von NRW. Über ein Drittel aller Kinder, die in Grundschulen eingeschult werden, haben neben anderen Auffälligkeiten Defizite in der Sprachkompetenz. In NRW ohne das Ruhrgebiet sind es ein Viertel der Kinder. Insgesamt sind 31,3% der Grundschulstandorte im Re-

vier durch individuell und sozial benachteiligende Startbedingungen ihrer Kinder besonders pädagogisch herausgefordert.

Die Quote der Kinder mit sonderpädagogisch diagnostiziertem Förderbedarf ist seit 2013 gestiegen und liegt mit 8,4% über der Förderquote des Landes. Über die Hälfte der Kinder mit einem sonderpädagogisch diagnostiziertem Förderbedarf lernen 2018 in Grundschulen. Man darf annehmen, dass wegen der Korrelation zwischen Armut und Lernproblemen die Grundschulen in schwieriger Lage auch den größten Anteil an der Inklusion von Kindern mit Förderbedarf im Bereich der Lern- und Entwicklungsprobleme haben.

Der Anteil der Grundschulklassen, die den Klassenfrequenzrichtwert von 25 überschreiten, liegt bei 32%. Die Schülerzahlen sind durch die Geburtenrate und die vermehrte Zuwanderung zwar um 4,6% gestiegen, aber die auf falschen Annahmen basierenden Schulschließungen und Zusammenlegungen von Grundschulstandorten haben zu einer Verknappung des Schulangebots geführt. Klassenvergrößerungen sind die Folge.

Der Bericht stellt fest: „53% der neu zu besetzenden Stellen in Grundschulen in der Metropole Ruhr sind im August 2019 unbesetzt. Im Land NRW liegt die Quote bei 45,9%.“

UNGLEICHE „VIELFALT“ DER WEITERFÜHRENDEN SCHULFORMEN

Die regionale Situation im Bereich der weiterführenden Schulen ist durch eine große Zahl von sozial segregierten Schulen (36,2%) und einer Vielfalt von Schulformen gekennzeichnet, die seit 2011 um die Sekundarschule erweitert wurde. Sie spielt aber keine bedeutende Rolle für die quantitative Versorgung. Die Schülerzahlen an Realschulen sind im Berichtszeitraum rückläufig. Die Hauptschule ist als „Restschule“ weiter geschrumpft und hat seit 2013 einen Verlust von 59 Standorten zu verzeichnen.

In der Metropole Ruhr ist die integrierte Gesamtschule neben dem Gymnasium die am meisten besuchte Schulform. Trotz des Ausbaus ist die Nachfrage nach Gesamtschulplätzen bei Weitem größer als das Angebot. Sie leistet den weitaus größten Beitrag zur Inklusion und Integration. Während die fünften Klassen der Gymnasien zu drei Vierteln „rein Gymnasialempfohlene“ aufnehmen, verfügen lediglich 6,1% der Schülerinnen und Schüler an den Gesamtschulen bei ihrer Aufnahme über diese Grundschulempfehlung. Dennoch gelingt es ihnen, 23,2% mit der Allgemeinen Hochschulreife zu entlassen.

Der Bericht macht auf die „zunehmende Spreizung“ bei den Schulabschlüssen mit ihrer ungünstigen Auswirkung für die Qualifikationsstruktur im Ruhrgebiet aufmerksam. Während die (Fach-)Hochschulreife mit 46,8% der am häufigsten vergebene-



Die Reduktion der Vielgliedrigkeit durch den Verzicht auf die Hauptschule reicht allein nicht, um das Schulsystem zukunftsfähig zu machen

ne Schulabschluss in der Region ist, ist in den letzten Jahren auch die Quote der SchulabgängerInnen mit dem einfachen Hauptschulabschluss nach Klasse 9 gestiegen, und zwar von 16,5% auf 19,2%. Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne einen Schulabschluss am Ende der Vollzeitschulpflicht hat zugenommen. Davon betroffen sind vor allem HauptschulabgängerInnen. Deklassierte Hauptschule - privilegiertes Gymnasium.

Die Übergangsquote zur Hauptschule beträgt in der Metropole Ruhr nur noch 4,5%. Die meisten SchülerInnen besuchen sie gegen ihren Willen, so der Bericht. Für Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit ist sie die wichtigste Schulform. Ihr Anteil an den Hauptschulen beträgt 36,7%.

Die Hauptschule ist ab der 7. Klasse das „Sammelbecken“ für Schülerinnen und Schüler, die von anderen Schulformen „abgeschult“ wurden sowie für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler. „In der Jahrgangsstufe 9 lernen durchschnittlich 85% mehr SchülerInnen als in der Jahrgangsstufe 5 begonnen haben.“ Für 15,5% der Schulentlassenen gilt, dass sie die Hauptschule ohne Abschluss verlassen. Ein Teil von ihnen wird am Berufskolleg nachträglich zu einem Abschluss geführt.

Im Vergleich zwischen Gymnasium und Gesamtschule wird überdeutlich, dass das Gymnasium an den gesellschaftlichen Herausforderungen pädagogisch kaum beteiligt ist und sich zudem noch durch „Abschulungen“ entlastet. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Staatsangehörigkeit ist in der Sekundarstufe I und II an den Gesamtschulen fast doppelt so hoch. Der Anteil sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler ist in den Klassen 5 an Gesamtschulen mit 24,5% fast fünfmal so hoch wie an Gymnasien mit 5,9%. Dabei ist noch zu berücksichtigen, dass das Gymnasium nur Schülerinnen und Schüler aufnimmt, die zielgleich unterrichtet werden können. Die durchschnittliche Abschulungsquote am Gymnasium beträgt 8,3%, während die Gesamtschule im Verlauf der Sekundarstufe I nach der Hauptschule den zweitgrößten Schülerzuwachs mit 18,3% hat.

UNBEFRIEDIGENDE HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Dass der Bericht die Notwendigkeit hervorhebt, die Schulen nach der sozialen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft auszustatten, ist angesichts der enormen sozialen Disparitäten extrem wichtig. Dabei müssen besonders die sozial belasteten Grundschulen in den Blick genommen werden.

Leider zieht der Bericht keine Konsequenzen aus der offensichtlichen Privilegierung des Gymnasiums. Die überfällige Forderung muss sein, dass das Gymnasium die einmal aufgenommenen Schülerinnen und Schüler behält und sie zu den ihnen bestmöglichen Abschlüssen führt. Es muss sich auch an den gesellschaftlichen Aufgaben der Inklusion und Integration beteiligt werden.

Wie auch die Abiturstudie 2020 der GGG in NRW eindrucksvoll belegt, leistet die Gesamtschule einen großen Beitrag für den Bildungsaufstieg von benachteiligten Schülerinnen und Schülern. Daher ist zu fordern, dass gerade die Gesamtschulen in herausfordernden Lagen gezielt mit zusätzlichen Mitteln des Landes und der Kommunen unterstützt werden.

Zur Schulstrukturentwicklung empfiehlt der Bericht zu vermeiden, „dass kommunale Schulstrukturen Schulangebote schaffen, die eine Homogenisierung leistungsschwacher Schüler*innen begünstigen“. Mit dieser verklausulierten, vagen Empfehlung werden die besonderen schulstrukturellen Probleme der Region leider nicht von der Wurzel aus angegangen und benannt.

Die Raumstrukturen der Ruhrgebietsstädte trennen arme Kinder mit sozial bedingten Entwicklungsverzögerungen und Leistungsschwächen von Kindern mit privilegierten Sozialisationsbedingungen. Die selektiven Schulstrukturen verschärfen die vorhandene soziale Segregation. Sie entfalten ihre sozial selektive Wirkung durch

die aufgehobenen Grundschuleinzugsbezirke während der Grundschulzeit und die besonders frühe Aufteilung 10-jähriger Kinder auf ungleichwertige Schulformen mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen und Bildungschancen nach der Grundschule.

Um die Konzentration leistungsschwacher SchülerInnen an bestimmten Schulstandorten abzubauen, müssen die Kommunen im Revier die Einzugsbezirke für ihre Grundschulen wiedereinführen und sich mit den strukturellen Defiziten in der Sekundarstufe auseinandersetzen.

MUT ZUM SCHUL-STRUKTURWANDEL

Chancenlos werden Schülerinnen und Schüler der Hauptschule zurückgelassen. Darauf zu setzen, dass im Berufskolleg nachholend immer noch ein Hauptschulabschluss erworben werden kann, ist bildungspolitischer Zynismus gegenüber den Betroffenen und außerdem unsinnige Ressourcenvergeudung. Oberhausen ist die einzige kreisfreie Stadt in der Metropole Ruhr, die mit dem völligen Verzicht auf ein Hauptschulangebot die richtige Konsequenz aus dem langen „Hauptschulsterben“ gezogen hat.

Die Reduktion der Vielgliedrigkeit durch den Verzicht auf die Hauptschule reicht allein nicht, um das Schulsystem zukunftsfähig zu machen. Die GGG fordert in ihrer Abiturstudie die Weiterentwicklung des Schulsystems hin zu einer Schule für alle, „z.B. durch eine schrittweise Annäherung der Profile aller Schulformen in NRW“. Dieser Schritt ist auch notwendig, um international anschlussfähig zu werden und inklusive Bildung für alle umzusetzen.

Die bildungspolitisch Verantwortlichen in der Metropole Ruhr sollten auf der Basis der vorliegenden Daten in eine sachliche Schulstrukturdiskussion eintreten und sich von dem Schulstrukturtabu befreien, das wie Mehltau über dem deutschen Schulsystem liegt und dafür sorgt, dass die Bildungsgerechtigkeit immer nur als politisches Mantra aufgesagt, aber nicht realisiert wird.

Anliegen und Anlage der Hattie-Studie

John Hatties Forschungsbilanz über wirkmächtige Einflussfaktoren zu Lehren und Lernen

In der vorliegenden Reihe wird kontinuierlich über die Hattie-Studie (2009, 2013) berichtet. Dabei stehen im Regelfall die zentralen Befunde der „Forschungssynthese“ im Mittelpunkt der Betrachtungen. Eine angemessene Interpretation der Forschungsbefunde setzt allerdings auch Informationen über die grundlegende Ausrichtung und methodische Anlage der Studie voraus. Diesem Anliegen widmet sich der vorliegende Beitrag.¹ Die Reihe wird fortgesetzt.

Autoren: **Ulrich Steffens & Dieter Höfer** • Foto: **Noémi Macavei-Katócz, Unsplash**

Die Hattie-Studie hat vor allem eines zutage gefördert: einen großen Erfahrungsschatz an Ergebnissen aus der Schul- und Unterrichtsforschung. Der Leserin bzw. dem Leser der Forschungsarbeit bietet sich ein breites Spektrum an Erkenntnissen, wie es bislang noch nie zusammengestellt wurde – sowohl in inhaltlicher Hinsicht als auch vom Umfang der berücksichtigten Studien aus betrachtet. Insofern ist Hatties Forschungsbilanz einmalig.

Die Ergebnisfülle hat aber auch ihren Preis. Ein wesentlicher Punkt dabei ist, dass viele Einflussfaktoren und ihre Ergebnisse für den Lernerfolg nicht näher erläutert werden, sodass insbesondere in Praxiskreisen Missverständnisse und Fehlinterpretationen entstehen können. Zudem war Hatties Umgang mit den Forschungsergebnissen irritierend: Er ließ es zu, dass seine Synopse in der englischen Originalausgabe als Heiliger Gral der Pädagogik dargestellt wurde (»Reveals teaching's Holy Grail«) und damit als letztendliche Erkenntnis bzw. Wahrheit verstanden werden konnte. Unglücklich auch der Umstand, dass Hattie die Einflussfaktoren zum Lernerfolg einer Art Wettbewerb in Form eines Rankings ausgesetzt hat. Dabei gewinnt der Leser bzw. die Leserin manchmal den Eindruck, dass der Rangplatz wichtiger als das Effektmaß ist. Zudem stehen einige »reißerische Parolen« über-

haupt nicht im Einklang mit einem redlichen und methodisch soliden wissenschaftlichen Arbeiten. Diese betreffen beispielsweise seine Äußerungen über die Irrelevanz von Strukturfragen.

Vor diesem Hintergrund war es für uns Autoren der vorliegenden Textreihe ein Anliegen, Hatties Forschungsarbeit detailliert zur Kenntnis zu nehmen und sie insbesondere für ein praxisorientiertes Publikum – in einer Art »Übersetzung« – in einer verständlichen Weise zu beschreiben. Auch wenn uns an einer Verbreitung der Ergebnisse aus Schul- und Unterrichtsforschung sehr gelegen ist, so ist für uns Hatties Forschungsbilanz keine »Bibel«, wie dies in bestimmten Praxiskreisen teilweise der Fall ist. Vielmehr sind wir der Überzeugung, dass aufgrund der Aufmerksamkeit, die die Studie gefunden hat, Hatties Bilanz eine hervorragende Gelegenheit bietet, zentrale Befunde aus der Schul- und Unterrichtsforschung – im Sinne eines »Praxistransfers« – einer breiten pädagogischen Leserschaft besser zugänglich zu machen. Zudem bietet die Forschungsbilanz eine exzellente Ausgangslage für eine Erörterung von Handlungsperspektiven. Die Hattie-Studie ist für uns sozusagen ein Aufhänger, zu einem besseren Verständnis empirischer Bildungsforschung beizutragen, ihr zu einer größeren Verbreitung zu verhelfen und ihre Relevanz für praktische Konsequenzen aufzuzeigen. (...)



Die Hattie-Studie kann, richtig vermittelt und durchdrungen, zu einem besseren Verständnis empirischer Bildungsforschung beitragen

Die Forschungsbilanz von John Hattie »Visible Learning« (Hattie 2009) ist vor allem aus zwei Gründen einzigartig: Zum einen wird zum ersten Mal eine Forschungsarbeit über das breite Spektrum von 138 Einflussfaktoren zum Lernerfolg vorgelegt.² Zum anderen wird zum ersten Mal der Versuch einer Gesamtschau aller Studien unternommen, die zu diesen Einflussfaktoren (in englischer Sprache) vorliegen. Mit über 50.000 Studien haben wir es mit der größten Datenbasis zur Unterrichtsforschung zu tun, die jemals zur Verfügung stand.³

Obwohl Hattie – nach eigenem Bekunden – an der Studie 15 Jahre gearbeitet hat, wären eine Lektüre all dieser Studien und eine darauf basierende inhaltsanalytische Auswertung nicht möglich gewesen. Vielmehr wurde ein statistisches Verfahren angewandt, bei dem die zentralen Ergebnisse einzelner Studien zu einem Untersuchungsbereich erfasst und miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Hattie konnte auf 800 solcher Metaanalysen zurückgreifen⁴, denen die erwähnten 50.000 Studien zugrunde liegen. Ein solch ambitionierter Versuch ist nur durch ein methodisches Verfahren möglich, das es erlaubt, über ganz verschiedene Studien hinweg Ergebnisse miteinander zu vergleichen. Dazu bedient man sich sogenannter Effektmaße, die etwas über die praktische Wirksamkeit von Einflussfaktoren aussagen.

Eine Metaanalyse muss man sich im Prinzip wie folgt vorstellen: Es werden alle Studien zu einem Untersuchungsbereich registriert (beispielsweise zur Klassenwiederholung oder zu Leseförderprogrammen), sodann bestimmte methodische Ansprüche definiert, denen diese Studien für eine übergeordnete Auswertung zu genügen haben, und dann die Ergebnisse dieser Studien zusammengestellt. Beispielsweise wird bei Leseförderprogrammen ein Lesetest eingesetzt, der den Teilnehmern des Programms und einer Kontrollgruppe vorgelegt wird (die Kontrollgruppe besteht in diesem Fall aus Schülerinnen und Schülern, die an dem zusätzlichen Programm nicht teilnehmen oder stattdessen ihren üblichen Unterricht haben). Nun wird das Ausmaß der Testunterschiede zwischen der Programmgruppe und der Kontrollgruppe ermittelt (in der Regel als Mittelwerte) und durch ein statistisches Verfahren das sogenannte Effektmaß bestimmt (in der vorliegenden Forschungsbilanz das Effektmaß d). Dieses statistische Maß orientiert sich an den Mittelwertdifferenzen und wird anhand einer bestimmten Verrechnungsformel ermittelt (u.a. unter Berücksichtigung der Mittelwertstreuungen).

Auf der Homepage www.lernensichtbarmachen.ch, eingerichtet und gepflegt von den Übersetzern der deutschsprachigen Ausgabe »Visible Learning«, wird das statistische Maß d wie folgt erläutert: »Es zeigt in Lernen sichtbar machen in der Regel an, wie gross

der Unterschied ist, den ein Faktor (meist eine unabhängige, ursächlich wirkende Variable) auf die Verteilung einer anderen Variablen (meist eine abhängige) auslöst (z.B. Einfluss des Faktors »Feedback der Lehrperson« auf Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler). Als Effektstärkemass wird oft »Cohens d « verwendet, das den Abstand zwischen den Mittelwerten zweier vergleichener Gruppen von Lernenden (z.B. Gruppe mit versus Gruppe ohne Feedback) in Relation zu den Streuungen der beiden Gruppenverteilungen (Standardabweichungen) ausdrückt. Ein negatives d bedeutet z.B.: Je mehr vom Faktor (z.B. »Fernsehen«), desto geringer die Lernleistungen; ein positives d weist auf ein Mehr an Lernleistungen, wenn der Faktor stärker ausgeprägt ist (z.B. »Feedback«). In Bildungskontexten gibt es selten Effektstärken grösser 1.0, fast nie solche grösser 2.0« (<http://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/begriffe/Effektst%C3%A4rke>). Effektmaße mit $d < .20$ gelten als unbedeutend; bei einem $d \geq .20$ wird von geringen Effekten gesprochen, $d \geq .40$ gelten als moderate Effekte und $d \geq .60$ werden als große Effekte gewertet. Um eine Vorstellung von der praktischen Bedeutung der Effektmaße zu erhalten, wird gerne darauf hingewiesen, dass ein Effektmaß von $d = .30$ bis $d = .40$, je nach Untersuchungsgegenstand, dem Lernzuwachs von einem Schuljahr entspricht.

In einer Metaanalyse werden für jede der berücksichtigten Studien die erwähnten Unterschiede zwischen zwei Untersuchungsgruppen in Form des Effektmaßes zusammengestellt und in einer Bilanz festgehalten (vgl. hierzu auch Kap. 6). Dabei darf nicht übersehen werden, dass ein Vergleich von Daten über viele Studien hinweg problematisch ist. Auch wenn Metaanalysen bei der Auswahl der auszuwertenden einzelnen Studien bestimmten methodischen Standards folgen, muss dennoch darauf hingewiesen werden,

- ▷ dass die methodische und inhaltliche Qualität der in die Analyse einbezogenen einzelnen Studien sehr unterschiedlich ist;
- ▷ dass über die jeweils untersuchten Maßnahmen und über die Güte ihrer empirischen Erfassung keine Auskunft gegeben wird;
- ▷ dass die berücksichtigten Studien über einen Erfassungszeitraum von mehreren Jahrzehnten streuen und die meisten aus den 1980er und 1990er Jahren stammen und damit nicht immer den aktuellen Erkenntnisstand widerspiegeln;
- ▷ dass die von Hattie erfassten Studien das gesamte Spektrum des Bildungswesens abdecken (Vorschule, Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung) und
- ▷ dass Aussagen über das Zusammenwirken der einzelnen Faktoren (auch in einem Gesamtzusammenhang) methodenbedingt nicht möglich sind.

Fußnoten:

1 Auszüge aus dem Buch von Ulrich Steffens & Dieter Höfer (2016): *Lernen nach Hattie – Wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim & Basel: Beltz-Verlag, S. 7 und 11-13.

2 John Hattie führt seine Analysen von Forschungsarbeiten beständig fort. Inzwischen hat er Studien zu 277 Faktoren ausgewertet (Stand Anfang 2020; seit dem offenbar unverändert). Die betreffenden Faktoren werden auf der Homepage www.lernensichtbarmachen.ch (Zugriff: 21.2.2021) benannt. Leider gibt es jedoch noch keine weiteren Erläuterungen zu den neu erfassten Faktoren. Eine Aufbereitung von Hatties neuen Forschungsergebnissen liegt bislang nicht vor. Das von Wolfgang Beywl (einem der Hattie-Übersetzer) initiierte und von seinem Team gepflegte Portal bietet zahlreiche Hilfen für eine Auseinandersetzung mit Hatties Forschungsarbeiten und für praktische Konsequenzen an. Dies betrifft insbesondere eine Darstellung der untersuchten Einflussgrößen und ihre jeweiligen Definitionen, ein Glossar zu zentralen Fachbegriffen, die Möglichkeit, Fragen im Zusammenhang der Hattie-Studie zu stellen und beantwortet zu bekommen, eine Sammlung an Antworten auf relevante und häufig gestellte Fragen, eine Auseinandersetzung mit herausgehobenen Themen- und Problemstellungen zu Hatties Forschungsarbeiten. Darüber hinaus werden von dem Autorenteam seit 2012 jährlich mehrere »Newsletter« herausgegeben, die sich mit zentralen Aspekten der Hattieschen Konzeption und ihrer Realisierung befassen. Von besonderer Relevanz in dem Portal sind die »Praxisberichte« von Lehrpersonen über ihre Erfahrungen mit praktischen Maßnahmen im Anschluss an Hattie.

3 Die Zahl beträgt inzwischen über 90.000 Primärstudien; vgl. die in Endnote 1 erwähnte Homepage »[Lernensichtbarmachen.ch](http://www.lernensichtbarmachen.ch)«; dort »Newsletter Nr. 23« vom März 2019 (Zugriff: 15.05.2021).

4 Inzwischen über 1.500 Metaanalysen; vgl. den in Endnote 2 erwähnten Newsletter Nr. 23 vom März 2019 (Zugriff: 15.05.2021). Noch liegt keine Veröffentlichung zu diesen Forschungsergebnissen vor.

5 Hattie hat die zentralen Untersuchungsbe-
reiche in der Zwischenzeit neu geordnet und dabei auch weiter aufgefächert (vgl. Zierer & Beywl 2018, S. 38f.). Zum Veröffentlichungszeitpunkt 2018 waren es insgesamt 250 Faktoren, wobei der Bereich Unterricht (nunmehr in drei Unterbereiche unterteilt) mit 103 die meisten Faktoren enthält:

- ▷ Lernende: 40 Faktoren
- ▷ Elternhaus: 17 Faktoren
- ▷ Schule: 22 Faktoren
- ▷ Klassenzimmer: 21 Faktoren
- ▷ Lehrperson: 15 Faktoren
- ▷ Curricula: 32 Faktoren
- ▷ Unterricht: Lernstrategien: 33 Faktoren
- ▷ Unterricht: Lehrstrategien: 37 Faktoren
- ▷ Unterricht: Implementation: 33 Faktoren

Das Verdienst solcher Analysen liegt darin, dass über viele Untersuchungen hinweg zentrale Einflussgrößen identifiziert werden können, wie sie im Alltag überwiegend vorherrschen.

Auf der Basis von 815 Metaanalysen werden die 138 Einflussfaktoren von Hattie nach zentralen Untersuchungsbereichen geordnet dargestellt. Die meisten Analysen beziehen sich auf den Bereich des Unterrichts:⁵

- ▷ Elternhaus (19 Faktoren, 139 Metaanalysen)
- ▷ Lernende (7 Faktoren, 35 Metaanalysen)
- ▷ Schule (28 Faktoren, 101 Metaanalysen)
- ▷ Curriculum (25 Faktoren, 144 Metaanalysen)
- ▷ Lehrende (10 Faktoren, 31 Metaanalysen)
- ▷ Unterricht (49 Faktoren, 365 Metaanalysen)

Bei der Bewertung der Ergebnisse orientiert sich Hattie an den erwähnten Effektmaßen. Dabei geht er (im einleitenden Kapitel) von der Beobachtung aus, dass die pädagogische Literatur eine Vielzahl von Innovationen empfiehlt, jeweils mit der Erwartung, eine Verbesserung des Lernens anzustoßen. Alle diese Ansätze berichten von positiven Erfahrungen und gehen von der Wirksamkeit dieser Maßnahmen aus. Offenbar ist hierbei fast alles wirksam. Wenn aber so Vieles und so Unterschiedliches positiv wirksam ist, dann stellt sich die Frage nach besonders nachhaltigen Maßnahmen. Diese können laut Hattie nur durch eine entsprechende empirische Forschung begründet werden. Es bedarf hierzu einer plausiblen Erklärung für die Schlüsseinflüsse eines erfolgreichen Unterrichtens und Lernens – und nicht nur immer neuer Rezepte mit behaupteter Wirksamkeit (Hattie 2013, S. 6).

Dementsprechend fragt Hattie nicht danach, welche Faktoren im Einzelnen eine Rolle für den Lernerfolg spielen (denn dafür kommt ein großes Spektrum infrage), vielmehr interessiert ihn die Frage: »What works best?« Dazu beachtet er Einflussfaktoren nicht schon ab einem Maß von $d \geq .20$ (ab diesem Wert wird von kleinen Effekten gesprochen), sondern erst ab einem Wert von $d \geq .40$, den er »Umschlagpunkt« (»hinge point«) nennt. Für Hattie verdient dieser Punkt besondere Aufmerksamkeit, weil erst ab diesem Schwellenwert mehr erreicht wird als der durchschnittliche Zuwachs eines Lernjahres durch normalen Unterricht. Er destilliert also jene Variablen heraus, denen ein herausgehobener Stellenwert zukommt. So gesehen, trennt er die Spreu vom Weizen.

Vor diesem Hintergrund identifiziert Hattie wirkungsmächtige und unwirksame Einflussfaktoren. Mit diesem Anliegen verbindet sich auch der Buchtitel: Der Band »Visible Learning« ist der Versuch, anhand von Einflussgrößen die Wirksamkeit von Lernprozessen »sichtbar« zu machen (und zwar im Sinne von erkennbar, thematisierbar, einsehbar, belegbar, einsichtig und verhandelbar) – im Interesse einer empiriegestützten Bildungsplanung und Schulentwicklung.



Literatur

Hattie, J. (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London & New York: Routledge.

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

Zierer, K. & Beywl, W. (2018). *10 Jahre „Visible Learning“ – 10 Jahre „Lernen sichtbar machen“.* Pädagogik, 70 (9), 38–40.

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 & Peter Posch (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4.* Münster: Waxmann, 2019.

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

Angebote der Heraeus-Stiftung

Die digitale Transformation der Schule aktiv gestalten

DIE HERAUSFORDERUNG

Die Digitalisierung von Schulen und Unterricht ist nicht nur eine Frage von schnellem Internet, W-LAN, geeigneten Endgeräten, Videokonferenz-Tools, Cloud-Anbindungen und digitalen Lernmaterialien. Der bevorstehende Wandel der Schulen ist ein tiefgreifender Transformationsprozess, der sich auf mehreren Ebenen vollzieht: auf der Ebene der Strukturen, Prozesse und Instrumente, auf der Ebene des individuellen Engagements und der persönlichen Kompetenz sowie auf der Ebene einer neuen Kultur der Zusammenarbeit in der Schulgemeinschaft.

DER WEG = DIE DIGITALE TRANSFORMATION DER SCHULE AKTIV GESTALTEN

Das Seminar unterstützt Sie dabei, das komplexe Unterfangen der digitalen Transformation Ihrer Schule ganzheitlich zu steuern. Ein nützlicher Mix aus theoretischen Inputs und Workshop-Phasen ermöglicht Ihnen, den Veränderungsprozess an Ihrer Schule konkret zu reflektieren und neue Impulse zu setzen.

INHALTE DES SEMINARS

- ▷ Sie sind in Ihrer Rolle als Verantwortliche*r für die digitale Transformation an Ihrer Schule gestärkt.
- ▷ Sie sind vertraut mit den Eckpfeilern des systemischen Veränderungsmanagements.
- ▷ Sie haben ein noch vertiefteres Verständnis darüber, in welchen Dimensionen von Schule sich die digitale Transformation vollziehen wird – und wie Sie darauf Einfluss nehmen können.
- ▷ Sie erarbeiten Ansätze für eine kluge und wirksame Beteiligung Ihres Kollegiums, Ihrer SuS und der Schulgemeinschaft.

TERMINE

NÄCHSTER DURCHLAUF

- ▷ Auftakt-Modul in Präsenz: 27. + 28. September 2021, 10–18:00 Uhr (Geno Hotel Baunatal, Übernachtung & Verpflegung inklusive)
- ▷ Online-Praxis-Coaching I: 12. November 2021, 9:00–12:00 Uhr
- ▷ Online-Praxis-Coaching II: 15. Dezember 2021, 9:00–12:00 Uhr
- ▷ Online-Praxis-Coaching III: 25. Januar 2022, 9:00–12:00 Uhr
- ▷ Abschluss-Modul in Präsenz: 15. März 2022, 10:00–18:00 Uhr (Geno Hotel Baunatal, Verpflegung inklusive)

KONTAKT & ANMELDUNG

SOPHIE BARGET

Seminarorganisation

Telefon: 06181 428938-37

sophie.barget@heraeus-bildungsstiftung.de

Neu in der Führungsrolle

DIE HERAUSFORDERUNG

Spannend: Sie werden eine Führungsrolle an Ihrer Schule übernehmen und wollen jetzt voller Elan loslegen. Aber wie geht das eigentlich, „führen“? Was sind Ihre Ziele und welche Erwartungen werden an Sie gestellt? Um Ihre neue Aufgabe mit Klarheit anzugehen, brauchen Sie einen kurzen Boxenstopp.

DER WEG: NEU IN DER FÜHRUNGSROLLE

Nehmen Sie sich die Zeit und besuchen Sie unser Seminar. Dort erfahren Sie, wie Sie Ihre neue Position von Anfang an souverän ausüben können und auch herausfordernde Situationen in Ihrem Team meistern. In vorbereiteten schulischen Szenen können Sie verschiedene Verhaltensvarianten Ihrer Führungsrolle testen und deren Wirkung antizipieren. Das Feedback des Trainers und der anderen Seminarteilnehmer*innen geben Ihnen eine wichtige Orientierungshilfe.

INHALTE DES SEMINARS

- ▷ die Übernahme der neuen Rolle
- ▷ Aufgaben koordinieren und priorisieren
- ▷ situativ führen
- ▷ herausfordernde Führungssituationen bewältigen
- ▷ souveräne Führungsgespräche
- ▷ die eigene Rolle im Team bewusst erleben

TERMINE

NÄCHSTER DURCHLAUF

- ▷ Donnerstag, 09.12.2021 von 14:00–17:30 Uhr
- ▷ Dienstag, 18.01.2022 von 14:00–17:30 Uhr
- ▷ Mittwoch, 16.02.2022 von 14:00–17:30 Uhr
- ▷ Mittwoch, 09.03.2022 von 14:00–17:30 Uhr

KONTAKT & ANMELDUNG

SOPHIE BARGET

Seminarorganisation

Telefon: 06181 428938-37

sophie.barget@heraeus-bildungsstiftung.de

Angebote der DAPF

Einführung in die Schulsozialarbeit für Leitungskräfte an Schulen

Grundlegendes Ziel dieses Online-Seminars ist es, Einblicke in die Kooperation Jugendhilfe - Schule zu eröffnen. Die Fortbildung soll insbesondere auch in die Struktur und Logik der Schulsozialarbeit als die intensivste Form der Kooperation einführen (und damit einhergehen bspw. auch die Rolle der Schulsozialarbeit im Kinderschutz diskutieren). Wissen, welches die rechtlichen, organisatorischen und strukturellen Grundlagen insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe betrifft, soll vermittelt werden; ferner allgemeine Konzepte und Strategien, die für das jeweilige Handlungsfeld spezifisch sind. Abgerundet wird die Veranstaltung durch ausgewählte Praxisbeispiele. Zielgruppe sind insbesondere Lehrkräfte auf der mittleren Leitungsebene oder interessierte Schulleitungspersonen.

THEMATISCHE SCHWERPUNKTE:

- Konzeptionelle Grundlagen der Schulsozialarbeit: Historische Entwicklungslinien, Begriffsklärungen, Zielgruppen, Angebote, Rahmenbedingungen (rechtliche Grundlagen, Trägerschaft...)
- Stand der Schulsozialarbeit aus empirischer Sicht (ausgewählte aktuelle Studien)
- Einblicke in ausgewählte Arbeitsbereiche und Aufgabenfelder: (Sozial-) Pädagogische Gruppenarbeit und Beratung, Rolle der Schulsozialarbeit im Kinderschutz
- Praxisbeispiele Schulsozialarbeit zu ausgewählten Kooperationsanlässen
- Ausblick: Erste Schritte für die Implementierung von Schulsozialarbeit

Die methodisch-didaktische Umsetzung des Seminars sieht neben den Input- und Diskussionsphasen im Plenum einen kollegialen Austausch in Kleingruppen und die Bearbeitung von Fallbeispielen vor, die jeweils durch Online-Tools unterstützt werden.

DOZENTIN:

Prof. Dr. Claudia Buschhorn

TERMINE

Termin: Freitag, 01.10.2021, 09:00–16.30 Uhr
Anmeldeschluss: 17.09.2021

GEBÜHR:

145,00 EUR Vollzahler

BUCHUNG

CHRISTIANE KAPHENGST

christiane.kaphengst@tu-dortmund.de
0231 / 755 2164

Recht & Digitales – Urheberrecht, Datenschutz, Lernplattformen und Schulsoftware

Spätestens seit Einführung der Europäischen Datenschutz-Grundverordnung (EuDSGVO) sind Schulleitungen verunsichert: Gilt das überhaupt an Schulen? Darf man Schüler_innen fotografieren und Fotos für die Öffentlichkeitsarbeit nutzen? Gibt es bei einer Schul-Homepage wirklich Haftungsrisiken für Schulleitungspersonen – oder bei der Einführung von LOGINEO NRW, ob mit oder ohne privaten Endgeräten der Lehrkräfte? Und wann greift die Amtshaftung des Landes „retend“ ein? Das Seminar vermittelt den Teilnehmenden anhand ausgewählter Beispiele eine aktuelle Sachstandsübersicht zu Gesetzgebung und Rechtsprechung. Ziel ist die Stärkung eigener Entscheidungskompetenzen und der sichere Umgang mit neuen Medien. In einem Exkurs werden auch Fragen zum Urheberrecht behandelt. Eigene Praxisfälle können bei Interesse in dem Seminar ebenfalls besprochen werden.

DOZENT:

Michael König

TERMINE

Termin: Donnerstag, 07.10.2021 von 09:00–16:30 Uhr

GEBÜHR:

145,00 EUR Vollzahler

BUCHUNG

CHRISTIANE KAPHENGST

christiane.kaphengst@tu-dortmund.de
0231 / 755 2164



b:sl
Beruf : Schulleitung

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

HERAUSGEBER:

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

VORSITZENDE:

Gudrun Wolters-Vogeler

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG:

Prof. Dr. Stephan Huber

VERLAG:

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

REDAKTION:

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

ANZEIGEN:

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

BEZUGSPREISE:

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

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

Herausgegeben vom ASD –
Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.

Informationen für Schulleitungen



Gerold Brägger, Hans-Günter Rolff (Hrsg.):
Handbuch Lernen mit digitalen Medien.
Erschienen bei BELTZ.

ISBN 978-3-407-83196-5, 1. Auflage 2021.
981 Seiten, 92,99 Euro (E-Book)

UMFASSEND

Inmitten der Pandemie und trotz aller Hindernisse, die damit einhergingen, ist mit dem „Handbuch Lernen mit digitalen Medien“ ein wahres internationales Kompendium entstanden. Auf fast 1.000 Seiten wird praktisch jeder Aspekt der Digitalisierung im Schulwesen wissenschaftlich abgedeckt. Dabei geht es jedoch nicht um reine Forschungsarbeit, sondern um die schulische Realität - für Schüler, Lehrer und vor allem Leitungsteams.

Die Herausgeber warnen bereits eingangs, digitale Medien brächten „erheblichen Risiken bei einem unkritischen Einsatz“ mit sich. Daran wird deutlich: Das „Handbuch Lernen mit digitalen Medien“ ist keinesfalls technokratisch ausgerichtet, sondern denkt Digitalisierung „aus der Perspektive der Lernenden“, wie es im Vorwort heißt.

Die Rolle der Schulleitung wird multiperspektivisch beleuchtet; dabei geht es um Fragen der Infrastruktur (Hardware und Lernplattformen) ebenso wie um Fortbildungsangebote an das Kollegium und den Aufbau einer Evaluations- und Feedbackkultur.

Unter der Mitwirkung von 49 Autoren aus vier Ländern bildet das „Handbuch Lernen mit digitalen Medien“ den aktuellen Stand der Praxis und der wissenschaftlichen Forschung herausragend ab.

BADEN-WÜRTTEMBERG

VSL Vereinigung von Schulleiterinnen
und Schulleitern in Baden-Württemberg e.V.
Germanenstraße 48
89522 Heidenheim
T: (07472) 9497500
F: (07472) 7472 9864185
geschaeftsstelle@vsl-bw.de
www.vsl-bw.de

BERLIN

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

BRANDENBURG, THÜRINGEN

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

BREMEN

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

HAMBURG

VHS Verband Hamburger
Schulleitungen e.V.
kontakt@vhs-ev.de
www.vhs-ev.de

HESSEN

Interessenverband Hessischer
Schulleiterinnen und Schulleiter e.V.
Cornelia Doebel
Akazienweg 6
63163 Neu-Isenburg
T: (06102) 836520
ihs-geschaeftsstelle@arcor.de
www.ihs-hessen.de

MECKLENBURG-VORPOMMERN

Schulleitungsvereinigung
Mecklenburg-Vorpommern e.V.
Heike Walter, Schule am See
Seestr. 9
18239 Gatow
T: (0173) 5105974
heikewalter@slmv.de
www.slmv.de

NIEDERSACHSEN

Schulleitungsverband
Niedersachsen e.V.
Berliner Allee 19
30175 Hannover
T: (0511) 6005635 F: (0511) 6005636
E-Mail über das Kontaktformular des
SLVN auf dessen Homepage
www.slvn.de

NORDRHEIN-WESTFALEN

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

SACHSEN-ANHALT

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

SCHLESWIG-HOLSTEIN

Schulleitungsverband Schleswig-Holstein e.V.
Klaus-Ingo Marquardt
Pommernweg 33
24582 Wattenbek
T: (04322) 2362 F: (04322) 888922
kimarquardt@slvsh.de
www.slvsh.de

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG

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

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

**DIE NÄCHSTE AUSGABE
ERSCHEINT IM OKTOBER 2021**



b:sl 04/21
Beruf : Schulleitung

:TITELTHEMA

Bildung neu denken

Redaktionsschluss: 5. September 2021

Anzeigenschluss: 10. September 2021

Die digitale Plattform für Schulleitungsbelange –

immer am Puls des schulischen Wandels



www.beruf-schulleitung.de

b:sl
Beruf : Schulleitung

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

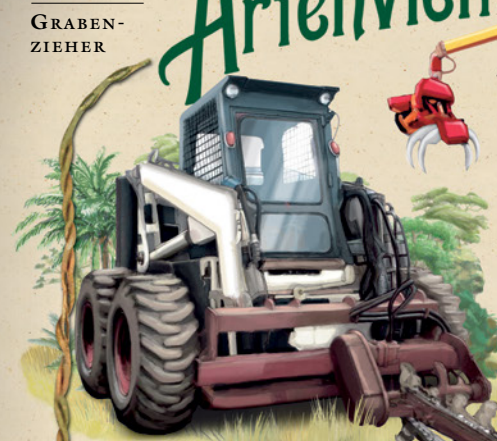


GRABEN-
ZIEHER

Artenvielfalt im tropischen Regenwald



SEILZUG-
FORSTEGGE



KRAN-VOLLERNTER



LANGHOLZSTAPLER



FORST-FRONTLADER



FORST-
SCHLEPPER



SCHREITHARVESTER

RAUPEN-
VOLLERNTER



DREIRAD-
FORSTGREIFER



FÄLL- UND ZUSAMMEN-
RÜCKMASCHINE



ACHTRAD-TRAG-
SCHLEPPER



SCHWENKARM-
KETTENLADER



FORSTKRAN



FÄLL- UND
ZUSAMMENRÜCKMASCHINE



DREIZAHN-
RIPPER



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



OROVERDE
Die Tropenwaldstiftung